



**UNIVERSIDAD  
DE GRANADA**

**Facultad de Ciencias de la Educación**

# **TESIS DOCTORAL**

**UNA PERSPECTIVA TRANSPERSONAL  
PARA LA EDUCACIÓN:**

**"MODELO EDUCATIVO ETIEVAN"**

**DEL INSTITUTO PARA EL DESARROLLO ARMÓNICO DEL HOMBRE  
"CUARTO CAMINO". PROGRAMA "ADSI"**



**Morelia Valencia Medina**

**مریة  
2021**

**Editor:** Universidad de Granada. Tesis Doctorales

**Autor:** Morelia Valencia Medina

**ISBN:** 978-84-1117-069-7

**URI:** <http://hdl.handle.net/10481/71162>



# UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (B22.56.1)**

**TESIS DOCTORAL**

**UNA PERSPECTIVA TRANSPERSONAL**

**PARA LA EDUCACIÓN:**

**“MODELO PEDAGÓGICO ETIEVAN”**

**DEL INSTITUTO PARA EL DESARROLLO ARMÓNICO DEL HOMBRE**

**“CUARTO CAMINO”.**

**PROGRAMA “ADSI”**

Autora:

**Morelia Valencia Medina**

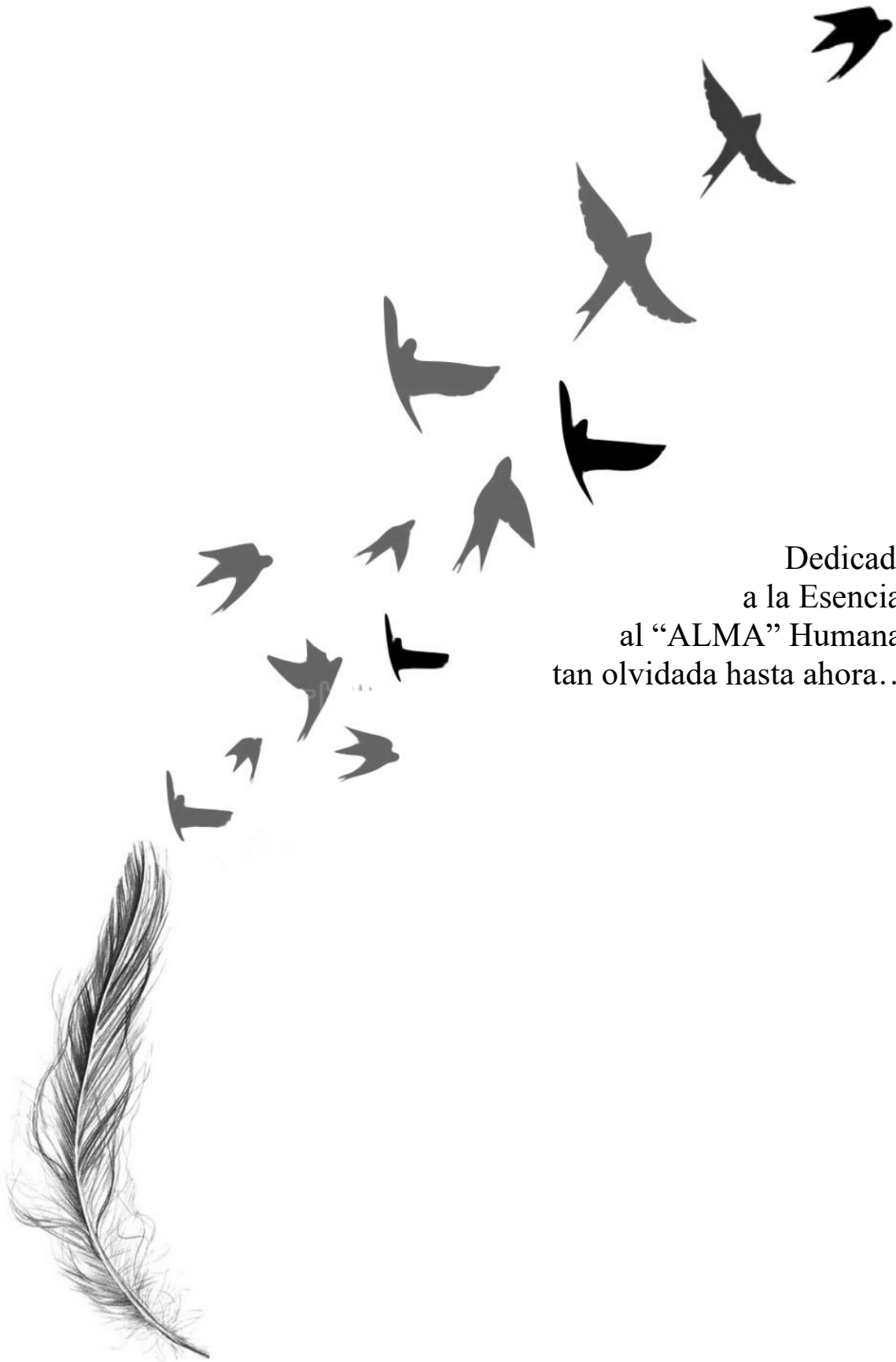
Directora:

**Dra. Inmaculada Montero García**

Línea de Investigación en Educación: Aspectos Teóricos, Históricos y de Educación Social

**GRANADA, 2021**





Dedicada  
a la Esencia,  
al “ALMA” Humana,  
tan olvidada hasta ahora...



## Yatiri Múrida, mi alma.

Te reconocí en una gran Fuerza, en una sensación, que vibrando recorría mi cuerpo...  
Un impulso, al que llame certeza o anhelo. Reconocí tu lenguaje,  
como un latido que despertaba distintas danzas en mí.  
Eran las danzas de mi corazón.

Te escuché alma mía  
en la luz limpia de la atención y la consciencia.  
Te escuché en el cielo sagrado de mi corazón.  
Un refugio en las alas del misterio,  
en los tesoros que solo la razón siente en la memoria  
del alma que soy. Que siempre fui.  
Al ver el olvido recordé todos los sueños  
que quedaron enredados en la gran red.

La piedra perdida es el fundamento de lo Real.  
Lo Real es el camino de vuelta al hogar.

Recordar dónde me encontraba,  
hacia dónde me dirigía,  
me llevó a morir a los caminos que me desviaban del fin,  
recordar encendió la luz,  
para que pudieran emerger las sombras de la oscuridad.

Encontré el secreto para recordar,  
encontré al Padre que me llamó, Morelia,  
encontré la Madre: la Rosa triste, cansada de sufrir.

Mi Rosa me tejió el vestido para vivir,  
con sus huellas, lágrimas y dolor,  
sus sueños despojó...  
Y hasta mí, la memoria de los ancestros llevo,  
como luces en el camino,  
fuerza e inspiración, me acompañan  
como huellas hacia mi interior



El anhelo que emergió, al encuentro me llevo  
con la llave de la Atención.  
Paso a paso la danza me cautivo en contemplación con mi oración,  
la evocación una hija me mando, de alegría la vida se lleno,  
Sarah nació y con ella el secreto se desvelo,  
el mapa se descubrió, Eneagrama se llamo.

En el encuentro, después del encuentro, antes del encuentro,  
el guía me encontró y Múrida me llamó,  
bendiciones me regalo...

Hoy se quién Soy:

Tejedora, jardinera, cuido rosas, para sanar mi ROSA que me engendro.  
Quizá mañana tenga otra labor...por ser un fin del Creador.

Bismillahi r-Rahmani 'r-Rahim





## AGRADECIMIENTOS

En todo trabajo de investigación participan numerosos agentes, personas e instituciones, gracias a su participación, llega a feliz término. Esta tesis doctoral no es una excepción. De ahí, que deseo expresar mis más sinceros agradecimientos a quienes directa e indirectamente han participado en su ejecución.

En primer lugar, agradezco a mi directora de tesis, la Dra. Inmaculada Montero García, y al Dr. Gabriel Carmona Orantes por su generosidad y ayuda permanente y, fundamentalmente, por el respeto que me han mostrado en todo momento.

De manera especial expreso mi más sincero agradecimiento a Don Carlos Avendaño, Ricardo Gutiérrez, Elizabeth Sánchez, María Cristina Garcés y a los profesores, alumnos y padres del Colegio Encuentros de la ciudad de Cali – Colombia, y a quien respalda dicha labor educativa, “La Fundación Fines”. Ellos han facilitado las condiciones necesarias para la obtención de datos de calidad a la espera de poder recibir la retroalimentación de este trabajo, de manera que el análisis realizado en la presente investigación sea el punto de partida para justificar rigurosamente esta gran labor educativa.

Son también quienes proporcionaron la posibilidad de recoger los datos para la conformación de la parte empírica, mostrando un estilo de trabajo cooperativo, profesional y humano que representa un modelo a seguir.

Un agradecimiento especial a Don Juan José Cabrera por su apoyo y colaboración incondicional en esta investigación.



**Farid ud-din Attar (1145 – 1221)** “El Lenguaje de los Pájaros”,  
vivió durante la segunda mitad del siglo XII y parte del siglo XIII en  
Nishapur, Jorasán y moriría en el año 1229.

**“Una gota de agua”:**

Preguntó un hombre a un loco:  
“¿Qué son estos dos mundos que conmueven tanta fantasía?”  
Él dijo: “Estos dos mundos, de arriba y abajo, son una gota de agua:  
ni tienen ni carecen de existencia”.

En un principio surgió una gota de agua.  
Una gota de agua, ¡con tantas imágenes!  
Y toda imagen que se halla en el agua,  
aunque sea de hierro, se deshace.  
Nada hay más duro que el hierro, igualmente formado en el agua: ¡mira!  
Se trate de lo que se trate, su origen es el agua.  
Aunque todo sea fuego, es un sueño.  
Nadie ha visto nunca que el agua permanezca.  
¿Cómo sobre el agua se construirán cimientos?

**Rumi (1207 – 1273)** muy joven, se encontró con este sabio, Attar, ya un anciano  
centenario en la ciudad de Nishapur, y este sabio le entregó el manuscrito de  
**“El Libro de los Secretos”** (Asrar Nama), un tratado sobre la caída del alma  
en la materia y cómo liberarla de esta prisión.

**Livraga (1930-1991) alegoría “Teoría del Alma Prisionera”:**

“El Alma, como un águila, está presa en su cárcel, observando el mundo  
distorsionado o fragmentado. El inescrutable Destino la ha apresado allí hace  
muchos millones de años, sus alas están entumecidas... su voz perdió  
sonoridad... y tan sólo en sueños concibe las *Alturas*. Estos *sueños* son los  
ideales del Alma, su potencial poder ascensional”.



## ÍNDICE GENERAL

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>  | <b>27</b> |
| <b>Justificación y Finalidad</b>   | <b>30</b> |
| <br><b>PARTE I: MARCO TEÓRICO</b><br><br>  |           |
| <b>CAPÍTULO I: ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DE LA<br/>PERSPECTIVA TRANSPERSONAL EN EDUCACIÓN:<br/>PSICOLOGÍA TRANSPERSONAL</b> |           |
| <b>1.1. Introducción</b>   | <b>39</b> |
| <b>1.2. Etimología del término Transpersonal</b>   | <b>41</b> |
| 1.2.1. Persona: Personaje – Máscara  | 42        |
| 1.2.2. Persona: Máscara social   | 44        |
| 1.2.3. Persona: Sujeto – Individuo   | 44        |
| 1.2.4. Persona: Personalidad   | 47        |
| 1.2.5. Persona: Individualidad – Unicidad  | 49        |
| 1.2.6. Persona: Corporalidad   | 50        |
| 1.2.7. Persona: Identidad  | 51        |
| 1.2.8. Persona: Ser Humano   | 57        |
| 1.2.9. Persona: Trascender el Sí Mismo   | 60        |
| 1.2.10. El término Transpersonal   | 62        |
| <b>1.3. Aportes desde la Psicología y Filosofía Occidental y Oriental a la<br/>Perspectiva Transpersonal</b>             | <b>63</b> |
| 1.3.1. Perspectiva Transpersonal: Auto-conocimiento  | 65        |
| 1.3.1.1. <i>Según la Psicología</i>  | 66        |
| 1.3.1.2. <i>Según la filosofía</i>   | 66        |
| 1.3.1.3. <i>La tradición Oriental</i>  | 68        |
| 1.3.1.4. <i>La tradición Occidental</i>  | 68        |
| 1.3.2. Autoconocimiento: Mente, Cuerpo y Emoción   | 69        |
| 1.3.2.1. <i>Desde la Filosofía</i>   | 72        |
| 1.3.2.2. <i>Desde la Psicología</i>  | 75        |
| 1.3.2.3. <i>Según Occidente</i>  | 77        |
| 1.3.2.4. <i>Según Oriente</i>  | 79        |
| 1.3.2.5. <i>Diferencia entre Occidente y Oriente</i>   | 80        |
| <b>1.4. Autoconocimiento: El “Yo” la “Conciencia” y “Auto-consciencia”</b>   | <b>81</b> |
| 1.4.1. Definición de términos Conciencia y Consciencia   | 83        |
| 1.4.2. Según Occidente   | 85        |

## Indices

|  |     |
|--|-----|
| 1.4.3. Según Oriente   | 85  |
| 1.4.4. Según la Filosofía  | 87  |
| 1.4.5. Según la Psicología   | 89  |
| 1.4.6. Según la Fenomenología  | 93  |
| <b>1.5. Fenomenología: la Conciencia y el Yo y el flujo de la Consciencia</b>                | 94  |
| <b>1.6. La Perspectiva Transpersonal según sus autores de referencia</b>                     | 96  |
| <b>1.7. Corrientes de la Psicología que le dan fundamento a la Perspectiva Transpersonal</b> | 106 |
| 1.7.1. Primera corriente: Psicología Conductual  | 106 |
| 1.7.2. Segunda corriente: El Psicoanálisis Freudiano   | 108 |
| 1.7.3. Psicología Analítica: Carl Gustav Jung  | 110 |
| 1.7.4. Tercera Corriente: Psicología Humanista   | 117 |
| 1.7.5. Paso de la Psicología Humanista a la Psicología Transpersonal                         | 124 |
| 1.7.6. Cuarta corriente: Psicología Transpersonal  | 126 |
| 1.7.6.1. Origen  | 127 |
| 1.7.6.2. Antecedentes  | 127 |
| 1.7.6.3. Reconocimiento científico   | 128 |
| 1.7.6.4. Aportes terapéuticos a la Psicología Transpersonal                                  | 130 |
| 1.7.6.5. Actualidad de la psicología transpersonal   | 132 |

## **CAPÍTULO II: APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN DE EDUCACIÓN**

|  |     |
|--|-----|
| <b>2.1. Clarificación conceptual del término educación</b>   | 140 |
| <b>2.2. Concepto de Educación</b>  | 143 |
| <b>2.3. Etimología del término de educación “Educo – Educere”</b>  | 144 |
| <b>2.4. Genealogía y origen de la Educación</b>  | 145 |
| <b>2.5. Campo semántico de la educación</b>  | 147 |
| 2.5.1. La Socialización  | 148 |
| 2.5.2. La Instrucción  | 148 |
| 2.5.3. Transmisión y adquisición de cultura  | 148 |
| <b>2.6. Diferenciación de fenómenos asociados a la educación</b>   | 149 |
| <b>2.7. La educación como fenómeno social</b>  | 151 |
| 2.7.1 Diferencia entre “Socialización” y “Perspectiva Social de la Educación”                                  | 152 |
| <b>2.8. La revolución de la antropología moderna, origen de la nueva comprensión del hombre y la educación</b> | 153 |
| <b>2.9. Educación autoritaria, liberal y democrática</b>   | 156 |
| 2.9.1. Educación democrática y la democratización de la Educación  | 158 |
| 2.9.2. La aporía de una educación democrática  | 158 |
| <b>2.10. Antecedentes de la Escuela: Protohistoria del Mecanismo escolar</b>                                   | 159 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.10.1. La emergencia de un dispositivo para la educación: “el espacio cerrado”                                   | 163 |
| 2.10.2. La formación de un cuerpo de especialistas  | 163 |
| 2.10.3. La destrucción de otros modos de educación  | 165 |
| 2.10.4. Institucionalización de la escuela obligatoria y control social   | 167 |
| <br>  |     |
| <b>CAPÍTULO III: TEORÍAS, MODELOS EDUCATIVOS Y CORRIENTES PEDAGÓGICAS</b>   |     |
| <b>3.1 Teorías o Modelos Educativos y Modelos Pedagógicos</b>   | 173 |
| 3.1.1. Antecedentes   | 173 |
| 3.1.2. Qué es una teoría o Modelo Educativo   | 175 |
| 3.1.3. Qué es un Modelo Pedagógico  | 176 |
| <b>3.2. Teorías Educativas</b>  | 178 |
| 3.2.1. Teoría Idealista   | 178 |
| 3.2.2. Teoría Materialista  | 179 |
| 3.2.3. Teoría Naturalista   | 179 |
| 3.2.4. Teoría Racionalista  | 180 |
| 3.2.5. Teoría Positivista   | 181 |
| 3.2.6. Teoría Existencialista   | 181 |
| 3.2.7. Teoría Estructuralista   | 182 |
| 3.2.8. Teoría Personalista  | 183 |
| 3.2.8.1. <i>Postura Ontológica y Teleológica</i>  | 183 |
| 3.2.8.2. <i>Postura Antropológica y Sociológica</i>   | 185 |
| 3.2.8.3. <i>Postura Axiológica</i>  | 189 |
| 3.2.8.4. <i>Postura Epistemológica</i>  | 191 |
| 3.2.8.5. <i>Postura Psicológica</i>   | 192 |
| 3.2.8.6. <i>Postura Pedagógica</i>  | 194 |
| <b>3.3. Modelos Pedagógicos</b>   | 198 |
| 3.3.1. Pedagogía Perenne  | 199 |
| 3.3.2. Pedagogía Performativa   | 200 |
| 3.3.3. Pedagogía Hermenéutica   | 200 |
| 3.3.4. Pedagogía Postestructuralista  | 201 |
| 3.3.5. Pedagogía Psicológica  | 202 |
| 3.3.6. Pedagogía Crítica  | 203 |
| 3.3.7. Pedagogía de la Investigación-Acción   | 203 |
| 3.3.8. Pedagogía Transpersonal  | 204 |
| 3.3.8.1. <i>Concepción de la Pedagogía Transpersonal</i>  | 207 |
| 3.3.8.2. <i>Qué enseña la Pedagogía Transpersonal</i>   | 210 |
| 3.3.8.3. <i>Cómo enseña la Pedagogía Transpersonal</i>  | 211 |
| 3.3.8.4. <i>Cómo evalúa y comprueba lo aprendido por el estudiante</i>  | 213 |
| 3.3.8.5. <i>La interacción entre el maestro y el alumno</i>   | 216 |
| <b>3.4. Recorrido histórico de la evolución del concepto del “Desarrollo Personal” en los Modelos filosóficos</b> | 217 |

## Indices

|   |            |
|---|------------|
| 3.4.1. Modelo Antropocéntrico   | 217        |
| 3.4.2. Modelo Teocéntrico   | 218        |
| 3.4.3. El modelo Autonomista  | 218        |
| 3.4.4. Modelo Racionalista  | 219        |
| 3.4.5. Modelo Ético-moral   | 220        |
| 3.4.6. Modelo Idealista   | 221        |
| 3.4.7. Modelo Romántico   | 221        |
| 3.4.8. Modelo Social  | 222        |
| 3.4.9. Modelo Trascendental   | 222        |
| 3.4.10. Modelo Materialista   | 223        |
| 3.4.11. Modelo Personalista   | 224        |
| 3.4.12. Modelo Axiológico   | 225        |
| 3.4.13. Modelo Simbólico  | 225        |
| 3.4.14. Modelo Hermenéutico   | 225        |
| 3.4.15. Modelo Pragmático   | 225        |
| 3.4.16. Modelo Fenomenológico   | 226        |
| 3.4.17. Modelo Existencial  | 227        |
| 3.4.18. Modelo Psicosocial  | 227        |
| 3.4.19. Modelo Evolutivo Sistémico  | 228        |
| 3.4.20. Modelo Socio-Antropológico  | 229        |
| <b>3.5. Encuadre del Modelo Educativo Etievan en la teoría o Modelo Educativo Personalista</b>    | <b>230</b> |
| 3.5.1. Resumen Justificativo  | 239        |
| <br>  |            |
| <b>CAPÍTULO IV: HACIA UNA PERSPECTIVA TRANSPERSONAL PARA LA EDUCACIÓN</b>                         |            |
| <b>4.1. Introducción</b>  | <b>245</b> |
| <b>4.2. Perspectiva Transpersonal</b>   | <b>246</b> |
| 4.2.1. Origen y Antecedentes  | 246        |
| 4.2.2. Educación y Educación Transpersonal  | 248        |
| 4.2.2.1. <i>La Educación “Tradicional”</i>  | 248        |
| 4.2.2.2. <i>Paso de la Educación Tradicional a la Educación Transpersonal</i>                     | 249        |
| 4.2.2.3. <i>Educación Transpersonal: desarrollo del ser humano como finalidad de la Educación</i> | 250        |
| <b>4.3. Autodesarrollo, autorrealización, autoconocimiento y autoconsciencia</b>                  | <b>253</b> |
| 4.3.1. Autodesarrollo   | 253        |
| 4.3.2. Autorrealización   | 254        |
| 4.3.3. Autoconocimiento   | 255        |



|  |     |
|--|-----|
| 4.3.4. Autoconsciencia   | 257 |
| 4.3.4.1. Ego, Esencia y Consciencia  | 257 |
| 4.3.4.2. <i>Pioneros del potencial humano</i>  | 258 |
| <b>4.4. Algunas prácticas tradicionales para el proceso del desarrollo de la autoconsciencia: Budismo, Zen, Yoga y Sufismo</b> | 259 |
| <b>4.5. Aportaciones prácticas desde la “Perspectiva Transpersonal” para una “Educación Transpersonal”</b>                     | 269 |
| 4.5.1. La Propuesta del Sistema del “Cuarto Camino” G. I. Gurdjieff  | 270 |
| 4.5.1.1. <i>Origen y Antecedentes</i>  | 270 |
| 4.5.1.2. <i>El conocimiento de Uno mismo según el “Sistema de Gurdjieff”</i>   | 272 |
| 4.5.1.3. <i>El hombre está dormido y lo hace vivir en un estado de mecanicidad</i>   | 274 |
| 4.5.1.4. <i>Cuerpo, Esencia y Personalidad</i>   | 275 |
| 4.5.1.5. <i>Los centros de expresión del Ser Humano</i>  | 277 |
| 4.5.1.6. <i>Función del Centro Mental o Intelectual</i>  | 279 |
| 4.5.1.7. <i>Función del Centro Emocional</i>   | 279 |
| 4.5.1.8. <i>Función del Centro Motor / Instintivo/</i>   | 279 |
| 4.5.1.9. <i>Conocimiento y Observación de los distintos centros</i>  | 280 |
| 4.5.1.10. <i>Desarrollo de la Autoconsciencia</i>  | 282 |
| 4.5.1.11. <i>Etapas del proceso del Autoconocimiento para el desarrollo de la Autoconsciencia</i>                              | 285 |
| 4.5.1.12. <i>Prácticas para transitar desde el Autoconocimiento al desarrollo de la Autoconsciencia</i>                        | 287 |
| 4.5.1.13. <i>El desarrollo de la Personalidad a través del “Eneagrama”</i>   | 294 |
| 4.5.1.14. <i>Diferentes tendencias de la personalidad en el ser humano</i>   | 295 |
| 4.5.1.15. <i>El aporte del conocimiento de los Eneatipos a la educación</i>  | 296 |
| 4.5.1.16. <i>Manifestaciones de la personalidad</i>  | 296 |
| 4.5.1.17. <i>Desarrollo de la “Autoconsciencia” a través de los “Movimientos” y las “Danzas Sagradas”</i>                      | 300 |
| 4.5.2. Modelo Pedagógico “Etievan”, Nathalie de Salzman de Etievan   | 301 |
| 4.5.2.1. <i>Antecedentes</i>   | 301 |
| 4.5.2.2. <i>La Institución</i>   | 302 |
| 4.5.2.3. <i>Una propuesta educativa para el mundo de hoy</i>   | 303 |
| 4.5.2.4. <i>Una verdadera Educación Integral</i>   | 306 |
| 4.5.2.5. <i>Una educación basada en los sentimientos</i>   | 307 |
| 4.5.2.6. <i>Los principios educativos Etievan</i>  | 310 |
| - <i>El amor al esfuerzo</i>   | 310 |

|   |     |
|---|-----|
| - <i>Amor al trabajo</i>  | 312 |
| - <i>Desarrollo de Atención</i>   | 313 |
| - <i>La educación de la voluntad</i>  | 314 |
| - <i>La educación no competitiva</i>  | 316 |
| - <i>La importancia de buscar: no saber es formidable</i>   | 318 |
| - <i>La necesidad de confianza en sí mismo</i>  | 320 |
| - <i>El sentido de la responsabilidad</i>   | 323 |
| - <i>La necesidad de amor</i>   | 324 |
| - <i>La exigencia y la libertad</i>   | 326 |
| - <i>Preparación para la vida</i>   | 328 |
| 4.5.2.7. <i>Las asignaturas de la propuesta educativa Etivan son el medio para desarrollar los 11 principios educativos</i> | 329 |
| 4.5.2.8. <i>La Evaluación</i>   | 331 |
| 4.5.2.9. <i>Las personas</i>  | 334 |
| 4.5.2.10. <i>El educador ante una nueva concepción educativa</i>  | 335 |

## **PARTE II**

### **PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA “ADSI”**

|   |     |
|---|-----|
| <b>CAPÍTULO V: ADSI 27 MAESTROS AL ENCUENTRO CON SU SER</b>   |     |
| <b>5.1. Programa de Autoconocimiento y Atención Integral “ADSI”</b>   | 343 |
| <b>5.2. Cómo surge el programa “ADSI”</b>   | 346 |
| <b>5.3. Qué es “ADSI”: Proceso del desarrollo de la Atención Integral</b>   | 348 |
| <b>5.4. Proceso del desarrollo de la Atención Integral mediante la práctica de los movimientos conscientes y ejercicios en disociación para crear autoconsciencia</b> | 356 |
| <b>5.5. La Atención Integral y las impresiones en el “Aquí y ahora”</b>   | 362 |
| <b>5.6. Destinatarios del programa “ADSI” y su aplicabilidad Individual, Social y Educativa</b>   | 367 |
| <b>5.7. Movimiento “ADSI” N° 1: Disociación para el desarrollo de la Atención Integral y la Autoconsciencia</b>   | 375 |
| 5.7.1. Pasos del proceso en disociación “ADSI”  | 375 |
| 5.7.2. Posturas del cuerpo en disociación: Pies, brazo derecho, brazo izquierdo   | 377 |
| 5.7.3. La música que acompaña las posturas del cuerpo en disociación: Pies, brazo derecho, brazo izquierdo  | 382 |
| 5.7.3.1. <i>Partitura I: 4 compases.</i>  | 382 |
| 5.7.3.2. <i>Partitura II: 5 compases.</i>   | 383 |

## PARTE III: ESTUDIO EMPÍRICO

### CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DEL ESTUDIO EMPÍRICO

|  |     |
|--|-----|
| <b>6.1. Introducción</b>                                       | 390 |
| <b>6.2. El problema de investigación</b>                       | 391 |
| <b>6.3. Objetivo de la investigación</b>                       | 392 |
| 6.3.1. Objetivo general  | 392 |
| 6.3.2. Objetivos específicos                                   | 392 |
| <b>6.4. Metodología de la Investigación</b>                    | 393 |
| 6.4.1. Diseño del estudio                                      | 395 |
| 6.4.2. Instrumentos y técnicas para la recogida de información | 396 |
| 6.4.3. Descripción del cuestionario                            | 396 |
| 6.4.4. Descripción de la entrevista semiestructurada           | 397 |
| <b>6.5. Población, muestra y tipo muestreo</b>                 | 397 |
| <b>6.6. Fases de la investigación</b>                          | 398 |
| <b>6.7. Categorías de análisis</b>                             | 399 |
| <b>6.8. Programación de la investigación</b>                   | 400 |
| <b>6.9. Procedimiento para garantizar la validez</b>           | 401 |
| <b>6.10. Consideraciones éticas</b>                            | 401 |

### CAPÍTULO VII: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

|   |     |
|---|-----|
| <b>7.1. Procedimiento de recogida de información</b>                          | 404 |
| <b>7.2. Población y muestra</b>   | 404 |
| <b>7.3. Proceso llevado a cabo para analizar los datos</b>                    | 405 |
| <b>7.4. Resultado del análisis de los datos</b>                               | 407 |
| 7.4.1. Categoría 1: Propuesta Educativa Colegio Encuentros                    | 407 |
| 7.4.1.1. Subcategoría. Los espacios   | 412 |
| 7.4.1.2. Subcategoría. Las personas (recursos humanos)                        | 419 |
| 7.4.1.3. Subcategoría. Las asignaturas  | 424 |
| 7.4.1.3.1. <i>Indicador: La asignatura de “Arte”</i>                          | 430 |
| 7.4.1.3.2. <i>Indicador: La asignatura de “Música”</i>                        | 431 |
| 7.4.1.3.3. <i>Indicador: La asignatura de “Teatro”</i>                        | 432 |
| 7.4.1.3.4. <i>Indicador: La asignatura de “Orientación”</i>                   | 432 |
| 7.4.1.3.5. <i>Indicador: La asignatura de “Religión”</i>                      | 432 |
| 7.4.1.3.6. <i>Indicador: La asignatura de “Rítmica”</i>                       | 433 |
| 7.4.1.3.7. <i>Indicador: La asignatura de “Arte marcial”</i>                  | 434 |
| 7.4.1.4. Subcategoría: La evaluación de los estudiantes                       | 435 |
| 7.4.1.5. Subcategoría. Evaluación de la institución                           | 435 |
| 7.4.1.5.1. <i>Indicador: Contribución a las necesidades de la institución</i> | 440 |
| 7.4.1.5.2. <i>Indicador: Carencias de la institución</i>                      | 442 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.4.2. Categoría 2. Educación Integral: Centro mental, corporal y los sentimientos                             | 443 |
| 7.4.2.1. Subcategoría: La Educación de la mente  | 451 |
| 7.4.2.2. Subcategoría: Una educación desde los sentimientos  | 452 |
| 7.4.2.2.1. <i>Indicador: ¿Que son los sentimientos?</i>  | 454 |
| 7.4.2.2.2. <i>Indicador: Diferencia entre emoción y sentimientos</i>   | 456 |
| 7.4.2.3. Subcategoría. Los once Principios para una educación integral   | 457 |
| 7.4.2.3.1. <i>Indicador: Principio “El amor al esfuerzo y al reto”</i>   | 462 |
| 7.4.2.3.2. <i>Indicador: Principio “El amor al trabajo”</i>  | 463 |
| 7.4.2.3.3. <i>Indicador: Principio “El desarrollo de la Atención</i>   | 463 |
| 7.4.2.3.4. <i>Indicador: Principio “Educación de la voluntad”</i>  | 464 |
| 7.4.2.3.5. <i>Indicador: Principio de “La educación no competitiva”</i>  | 465 |
| 7.4.2.3.6. <i>Indicador: Principio “La importancia de buscar: no saber es formidable”</i>                      | 466 |
| 7.4.2.3.7. <i>Indicador: Principio “La necesidad de confianza”</i>   | 467 |
| 7.4.2.3.8. <i>Indicador: Principio “El sentido de la responsabilidad”</i>                                      | 469 |
| 7.4.2.3.9. <i>Indicador: Principio “La necesidad de amor”</i>  | 469 |
| 7.4.2.3.10. <i>Indicador: Principio “La exigencia y la libertad”</i>   | 470 |
| 7.4.2.3.11. <i>Indicador: Principio “Preparación para la vida”</i>   | 471 |
| 7.4.2.3.12. <i>Indicador: “La práctica de los once principios”</i>   | 475 |
| 7.4.2.3.13. <i>Indicador: “Principios que son necesarios en la práctica diaria con los alumnos”</i>            | 478 |
| 7.4.2.3.14. <i>Indicador: “Dossier”</i>  | 479 |
| 7.4.3. Categoría 3. Escuela de Maestros “Modelo Etievan”   | 480 |
| 7.4.3.1. Subcategoría: El Autoconocimiento   | 490 |
| 7.4.3.2. Subcategoría. Espacio 1: reuniones  | 496 |
| 7.4.3.2.1. <i>El indicador: “La Tarea” para la autoobservación</i>   | 502 |
| 7.4.3.2.2. <i>El indicador: Los “Despertadores”</i>  | 504 |
| 7.4.3.2.3. <i>El indicador: “El Pare”</i>  | 505 |
| 7.4.3.3. Subcategoría Espacio 2: La clase de Rítmica. “Conocimiento de Sí” trabajo con el cuerpo en movimiento | 509 |
| 7.4.3.3.1. <i>Indicador: Prácticas de integración del “Ser Educador”: Mente – Cuerpo y Sentimientos</i>        | 513 |
| 7.4.3.3.2. <i>Indicador: Desarrollo la auto-observación</i>  | 514 |
| 7.4.3.3.3. <i>Indicador: Desarrollo la Atención Enfocada</i>   | 515 |
| 7.4.3.3.4. <i>Indicador: Esfuerzos conscientes – Voluntad sostenida</i>  | 515 |

|  |     |
|--|-----|
| 7.4.3.4. Subcategoría Espacio 3: Acompañamiento del proceso interno de los estudiantes                             | 516 |
| 7.4.3.4.1. <i>Indicador: Maestra/o de Infantil</i>   | 516 |
| 7.4.3.4.2. <i>Indicador: Maestra/o de Primaria</i>   | 517 |
| 7.4.3.4.3. <i>Indicador: Maestro secundaria "Totujandi"</i>  | 517 |
| 7.4.3.5. Subcategoría Espacio 4: Perfil del Beneficio para el Ser del Educador en esta Escuela de Maestros Etievan | 519 |
| 7.4.3.5.1. <i>Indicador: Perfil del alumno</i>   | 521 |
| 7.4.3.5.2. <i>Indicador: Perfil del exalumno</i>   | 524 |
| 7.4.3.5.3. <i>Indicador: Perfil padres de familia</i>  | 525 |
| 7.4.4. Categoría: Emergente  | 526 |
| 7.4.4.1. Subcategoría: La educación requiere un cambio a partir de la crisis de la pandemia                        | 527 |
| 7.4.4.2. Subcategoría: El cambio para la educación es una educación desde el Sentimiento                           | 528 |
| 7.4.4.3. Subcategoría: La mirada del educador en esta crisis de pandemia   | 530 |

## PARTE IV

### CONCLUSIONES Y FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

#### CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES

|  |     |
|--|-----|
| <b>8.1. Contribución al análisis de las correspondencias del Modelo Educativo y Pedagógico Etievan en el marco de la Teoría Educativa Personalista</b>   | 536 |
| 8.1.1. <i>Aporte de una Perspectiva transpersonal para una "Educación Transpersonal"</i>   | 536 |
| 8.1.2. <i>Aporte de un "Modelo Pedagógico Transpersonal" a las Teoría de la Educación</i>  | 539 |
| 8.1.3. <i>Aporte del marco pedagógico a la "Propuesta Educativa Etievan" y su encuadre dentro del Modelo Educativo Personalista</i>  | 543 |
| <b>8.2. Aporte a una Educación Integral</b>  | 546 |
| 8.2.1. <i>Resultado de la aplicación de los Once principios de la Pedagogía de la propuesta Educativa Etievan en la Escuela de Maestros Modelo Etievan, en el Colegio Encuentros de la ciudad de Cali – Colombia</i> | 546 |
| 8.2.2. <i>Espacios adecuados y actividades complementarias para el desarrollo de la propuesta educativa Integral</i>   | 549 |
| <b>8.3. Aporte a una Educación Transpersonal: La escuela de Maestros Modelo Etievan</b>  | 550 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>8.4. Aporte a la Pedagogía Transpersonal: “ADSI” Programa de Autoconocimiento a través del Eneagrama y la “Atención Integral”</b> | 553 |
| <b>8.5. Categoría Emergente: El caos 2019 para ascender de consciencia</b>   | 555 |

## **CAPÍTULO IX: FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

|  |     |
|--|-----|
| <b>9.1. Campo de Futuras líneas de investigación para una Educación Transpersonal.</b> | 558 |
|--|-----|

## **REFERENCIAS DOCUMENTALES**

### **ANEXOS**

### **GRÁFICAS**

### **IMÁGENES**

### **TABLAS**

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

|  |     |
|--|-----|
| <b>Anexo I.</b> Solicitud Autorización recogida de datos a los directivos del Centro Educativo “Colegio Encuentros” de la Ciudad de Cali – Colombia  | 593 |
| <b>Anexo II.</b> Esquemas de evaluación para elaboración del cuestionario para la recogida de datos aplicado a padres, profesores, directivos, docentes y alumnos de grado séptimo a once de secundaria del Modelo Pedagógico Etievan aplicado en el centro Educativo “Colegio Encuentros” de la Ciudad de Cali-Colombia | 594 |
| <b>Anexo III.</b> Cuestionario para la recogida de datos aplicado a padres, profesores, directivos, docentes y alumnos de grado séptimo a once de secundaria   | 596 |
| <b>Anexo IV.</b> Entrevista semi -estructurada a docentes y directivos del Colegio Encuentros, de la ciudad de Cali – Colombia   | 604 |
| <b>Anexo V.</b> Propuesta del diseño para albergar el proceso formativo de los estudiantes del “Colegio Encuentros”  | 605 |

## ÍNDICE IMÁGENES

|  |     |
|--|-----|
| Imagen 1. El espectro de la consciencia  | 98  |
| Imagen 2. Estados de Consciencia   | 105 |
| Imagen 3. Modelo junguiano de la Psique  | 114 |
| Imagen 4. Educación Transpersonal: La Educación como pedagogía que construye la humano.  | 345 |
| Imagen 5. Nomenclaturas de los Pasos de la Atención Integral (1)   | 349 |
| Imagen 6. Pasos de la Atención Integral (2)  | 353 |
| Imagen 7. Pasos de la Atención Integral (3)  | 355 |
| Imagen 8. Pasos de la Atención Integral (4)  | 356 |
| Imagen 9. La Atención Integral y la entrada de las impresiones (5).  | 363 |
| Imagen 10. Propuesta para una pedagogía Transpersonal  | 368 |
| Imagen 11. La geometría del origen del símbolo y Leyes del Eneagrama.  | 369 |
| Imagen 12. Eneagrama de la Personalidad: El ser humano Tricéntrico: Mente, Cuerpo y Emoción y los dos Centros Superiores                       | 369 |
| Imagen 13. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento. Creación de Ego o Falsa personalidad Desconexión de la consciencia y la esencia (1) | 370 |
| Imagen 14. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento: Conexión - Atención al Ser: Creación de una personalidad equilibrada (2).           | 370 |
| Imagen 15. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento: Creación de Ego o Falsa personalidad (3).   | 371 |
| Imagen 16. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento. Imagen ideal y imagen oculta: Miedo básico, Pasión, Fijación (4).                   | 371 |
| Imagen 17. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento: Mecanismo de defensa y deseo de ser (5).  | 372 |
| Imagen 18. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento: Creación de las cinco heridas del Alma (6).   | 372 |
| Imagen 19. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento: Dones para el liderazgo (8)   | 373 |
| Imagen 20. Eneagrama Sufi. Autoconocimiento: las Virtudes (9).   | 374 |
| Imagen 21. Eneagrama Sufi. Autoconocimiento: Integración y conexión, Atributos Sagrados y Mantrams o Diker.                                    | 374 |

## Indices

|   |     |
|---|-----|
| Imagen 22. La danza del Eneagrama: Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (1)                            | 378 |
| Imagen 23. La danza del Eneagrama: Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (2)                            | 378 |
| Imagen 24. La danza del Eneagrama: Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (3)                            | 379 |
| Imagen 25. La danza del Eneagrama: Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (4)                            | 380 |
| Imagen 26. La danza del Eneagrama: Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (5)                            | 380 |
| Imagen 27. La danza del Eneagrama: Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (6)                            | 381 |
| Imagen 28. La danza del Eneagrama: Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (7)                            | 381 |
| Imagen 29. La Música para la danza del Eneagrama: Disociación 4 compases. Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” (8) | 382 |
| Imagen 30. La Música para la danza del Eneagrama: Disociación 5 compases. Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” (8) | 383 |
| Imagen 31. Síntesis para la elaboración de las conclusiones.  | 539 |
| Imagen Portada. Ha sido diseñada usando imagen de Freepik.com   |     |



## ÍNDICE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 1. Búsqueda en diversas bases de datos de los términos “Educación transpersonal”; “Pedagogía transpersonal”; “Educación y Consciencia”, “Perspectiva transpersonal”; “Cuarto Camino” y “Modelo Etievan”. | 32  |
| Tabla 2. Modelos y Teorías Filosóficas para la educación como fin para el desarrollo de la personalidad del Ser Humano. Integración de la “Pedagogía Transpersonal”.   | 174 |

## INDICE GRÁFICAS

|   |     |
|---|-----|
| Gráfica 1. Cambio que se produce entre el antiguo Régimen y la sociedad Burguesa, en las Formas, de socialización de sus miembros jóvenes.                    | 166 |
| Gráfico 2. Modelo Educativo Personalista y su implicación frente al Ser humano y su educabilidad  | 183 |
| Gráfico 3. Modelo Pedagógico Transpersonal.   | 207 |
| Gráfico 4. Cronograma del procedimiento temporal del estudio  | 400 |
| Gráfico 5. Esquema de la estructura de las categorías, subcategorías e indicadores para la recogida de datos de la Propuesta Educativa del Colegio Encuentros | 407 |
| Gráfico 6. Grado de motivación con el colegio Encuentros.   | 408 |
| Gráfico 7. Grado de integración en la vida social mediante actividades con el Modelo Etievan  | 408 |
| Gráfico 8. Grado de participación activa de la población desde la propuesta Etievan   | 409 |
| Gráfico 9. Consideración de objetivos de la propuesta en relación a las políticas educativas  | 409 |
| Gráfico 10. Propuesta Educativa Colegio Encuentros.   | 410 |
| Gráfico 11. Grado de suficiencia de los recursos previstos para las actividades   | 413 |
| Gráfico 12. Idoneidad del tiempo previsto para el desarrollo de las actividades   | 413 |
| Gráfico 13. Satisfacción con el horario, espacio y distribución de las asignaturas  | 414 |
| Gráfico 14. Grado de idoneidad de los materiales de apoyo   | 414 |
| Gráfico 15. Idoneidad de los recursos materiales en relación a las necesidades del alumnado   | 415 |
| Gráfico 16. Contribución personal al desarrollo de las actividades propuestas   | 415 |
| Gráfico 17. Grado de consideración de la infraestructura existente para el desarrollo de la propuesta educativa   | 416 |
| Gráfico 18. Grado de organización y distribución de los espacios  | 416 |

## Indices

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 19. Idoneidad del mobiliario en relación a las necesidades educativa del programa.                               | 417 |
| Gráfico 20. Grado de flexibilidad del tiempo y el espacio en relación a las actividades desarrolladas.                   | 417 |
| Gráfico 21. Idoneidad de las aulas y mobiliario donde se imparten las clases   | 418 |
| Gráfico 22. Idoneidad de las aulas en relación a las necesidades del alumnado  | 418 |
| Gráfico 23. Grado de eficiencia de los recursos humanos del centro educativo   | 420 |
| Gráfico 24. Grado de suficiencia de los recursos humanos del centro educativo  | 420 |
| Gráfico 25. Grado de competencia de los recursos humanos   | 421 |
| Gráfico 26. Grado de participación personal en las actividades extracurriculares   | 421 |
| Gráfico 27. Existencia de tutorías, seguimiento o atención individualizada en relación a las necesidades de la población | 422 |
| Gráfico 28. Utilidad de la información y retroalimentación que aportan las asignaturas                                   | 425 |
| Gráfico 29. Grado de importancia de las asignaturas del modelo Etievan.  | 426 |
| Gráfico 30. Aplicabilidad de los principios del modelo Etievan en las asignaturas  | 426 |
| Gráfico 31. Suficiencia de las habilidades y destrezas desarrolladas desde las asignaturas                               | 427 |
| Gráfico 32. Coherencia entre las estrategias prácticas y los planteamientos formativos                                   | 427 |
| Gráfico 33. Conocimiento de los objetivos de las asignaturas   | 428 |
| Gráfico 34. Satisfacción entre la selección de asignaturas y el logro de los objetivos                                   | 428 |
| Gráfico 35. Suficiencia de las jornadas o convivencias pedagógicas   | 437 |
| Gráfico 36. Grado de participación en las actividades de la propuesta educativa  | 437 |
| Gráfico 37. Suficiencia de las estrategias de mejora, promoción y optimización del centro educativo                      | 438 |
| Gráfico 38. Suficiencia de las estrategias de evaluación externa e interna.  | 438 |
| Gráfico 39. Consideración de las estrategias para la evaluación del aprendizaje  | 439 |
| Gráfico 40. Grado de disponibilidad de un sistema de evaluación continua para el modelo Etievan                          | 439 |
| Gráfico 41. Nivel de información desde el sistema de evaluación del centro educativo                                     | 440 |
| Gráfico 42. Aporte de información desde el sistema de evaluación para la mejora del programa                             | 440 |
| Gráfico 43. Contribución personal a las necesidades del centro educativo   | 441 |
| Gráfico 44. Grado de satisfacción, interés y motivación con el centro educativo  | 441 |
| Gráfico 45. Grado de consideración de los intereses y necesidades de la población  | 442 |
| Gráfico 46. Grado de satisfacción personal en relación a las necesidades para una educación integral                     | 444 |
| Gráfico 47. Nivel de enriquecimiento de la función formativa desde el modelo Etievan                                     | 444 |

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 48. Suficiencia de las habilidades y destrezas sociales desarrolladas desde las asignaturas                                     | 445 |
| Gráfico 49. Suficiencia del tiempo asignado a las asignaturas del modelo Etievan  | 445 |
| Gráfico 50. Suficiencia e idoneidad del sistema de evaluación de la propuesta pedagógica  | 446 |
| Gráfico 51. Idoneidad del sistema de evaluación para la consecución de los objetivos de la propuesta pedagógica                         | 446 |
| Gráfico 52. Educación Integral: Centro mental, corporal y los sentimientos (red semántica)  | 447 |
| Gráfico 53. Nivel de capacitación para desarrollar sentimientos a través de las asignaturas   | 452 |
| Gráfico 54. Suficiencia del tiempo dedicado a reuniones y actividades de la propuesta pedagógica  | 458 |
| Gráfico 55. Conocimiento del contenido del Modelo Etievan   | 458 |
| Gráfico 56. Conocimiento de las técnicas de resolución de problemas entre los estudiantes   | 459 |
| Gráfico 57. Contribución personal de experiencias para la mejora de la comunidad educativa  | 459 |
| Gráfico 58. Consideración de la idoneidad de las habilidades y destrezas desarrolladas en la resolución de conflictos entre estudiantes | 460 |
| Gráfico 59. Suficiencia y pertinencia de los principios del Modelo Etievan  | 460 |
| Gráfico 60. Grado de aplicabilidad de las estrategias metodológicas   | 461 |
| Gráfico 61. Nivel de logro de los objetivos planteados por el centro educativo  | 471 |
| Gráfico 62. Grado en que se facilita la integración en la vida social mediante actividades complementarias y extraescolares             | 472 |
| Gráfico 63. Relevancia de los contenidos del modelo Etievan y su aplicación en la vida cotidiana  | 472 |
| Gráfico 64. Grado de utilidad de los contenidos de las asignaturas para la población educativa  | 473 |
| Gráfico 65. Suficiencia de las actividades en relación a las necesidades de los estudiantes   | 473 |
| Gráfico 66. Suficiencia de la propuesta Etievan en relación con conflictos sociales   | 474 |
| Gráfico 67. Suficiencia de los objetivos en relación a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes                                | 474 |
| Gráfico 68. Necesidad diaria del uso del Dossier para realizar observaciones  | 479 |
| Gráfico 69. Consideración de compartir las observaciones con la comunidad educativa   | 480 |
| Gráfico 70. Grado de compromiso con el Modelo Etievan   | 481 |
| Gráfico 71. Suficiencia del Modelo Etievan y su aporte al papel docente   | 482 |
| Gráfico 72. Necesidad de estudio del libro de la autora de la propuesta Etievan   | 482 |
| Gráfico 73. Tiempo dedicado al estudio del libro de la autora de la propuesta Etievan.  | 483 |

## Indices

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 74. Contribución a la mejora metodológica para la evolución del modelo en el centro educativo   | 483 |
| Gráfico 75. Suficiencia de la información recibida para conocer la pedagogía Etievan  | 484 |
| Gráfico 76. Contribución a las actividades ofrecidas por el centro educativo  | 484 |
| Gráfico 77. Suficiencia de las capacitaciones en motivación y estrategias en relación al alumnado   | 485 |
| Gráfico 78. Escuela de Maestros “Modelo Etievan” (red semántica)  | 486 |
| Gráfico 79. Grado de participación en reuniones relacionadas con el fortalecimiento personal  | 497 |
| Gráfico 80. Asistencia a reuniones o actividades  | 497 |
| Gráfico 81. Utilidad de la información y retroalimentación de las asignaturas del modelo Etievan  | 498 |
| Gráfico 82. Suficiencia del tiempo dedicado a reuniones y actividades de la propuesta pedagógica  | 498 |
| Gráfico 83. Importancia de las asignaturas del modelo Etievan   | 499 |
| Gráfico 84. Aplicabilidad de los principios del modelo Etievan en todas las asignaturas   | 499 |
| Gráfico 85. Utilidad de la información recibida en reuniones y entrevistas  | 500 |
| Gráfico 86. Suficiencia de la propuesta Etievan para la inserción social y laboral de los estudiantes   | 522 |
| Gráfico 87. Categoría emergente (red semántica)   | 526 |
| Gráfico 88. Anexo solicitud autorización recogida de datos a los directivos del Centro Educativo “Colegio Encuentros” de la Ciudad de Cali – Colombia | 581 |

## INTRODUCCIÓN

La intención es dar luz a una experiencia de praxis educativa, de la cual somos partícipes, la Propuesta Educativa Etievan, que estimamos poco conocida en el contexto europeo y que, desde nuestra perspectiva, ello supone una carencia en el campo de la Teoría de la Educación, por lo que esta investigación pretende dar a conocer dicha propuesta.

Esta propuesta tiene más de 40 años de experiencia contribuyendo y ayudando a la práctica educativa, tanto en la preparación de los docentes en el conocimiento de sí mismo, como en el fortalecimiento del currículo con asignaturas transversales que desarrollen principios de valor para una educación integral de sus estudiantes.

Esta investigación se aborda desde una metodología eminentemente cualitativa de carácter descriptivo-naturalista. Se da desde la doble perspectiva del análisis de un modelo educativo y un modelo pedagógico. Para ello se analizan las relaciones que se establecen entre los elementos del modelo educativo objeto de estudio. Así mismo, se encuadrará entre la teoría personalista y las corrientes surgidas a partir de “La Escuela Nueva” y nuevas teorías a lo largo del siglo XX.

En términos pedagógicos, en el siglo XX surgen corrientes educativas como respuesta a la difícil coyuntura histórica del momento, dos guerras mundiales, con sus correspondientes posguerras, con un estado de crisis existencial que acabó desembocando en manifestaciones políticas polarizadas.

Europa, expuesta a los totalitarismos; tanto las ideologías, como los intereses comunitarios, redujeron la consideración del ser humano a la más mínima expresión. Esto posibilitó que surgiera la necesidad de retorno a lo esencial, a esa dimensión espiritual y personalista inherente a la condición humana y que había quedado disminuida en movimientos que anulaban a la persona. Fueron los filósofos personalistas quienes lideraron una corriente encaminada a dignificar al ser humano desde la liberación y la reivindicación.

Algunos representantes de la teoría personalista, originada por Emmanuel Mounier, atienden a la persona como un ser espiritual que subsiste mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente asumidos, vividos en un compromiso responsable, unificando su actividad en la libertad y en el desarrollo creativo de sus singularidades personales que el autor denomina “vocación”. Valores, en los que según su propuesta habría de asentarse el ser humano.

En este sentido, Kuhn (1969) trata de explicar que los Modelos pedagógicos son sistemas paradigmáticos, de reglas compartidas, que normativizan a la comunidad en cuestión, comprobando la incursión de reconocer al individuo como eje central de una sociedad determinada por su pensamiento.

El personalismo expuesto por Mounier potenciaba la singularidad de la persona frente a la masa que representaba la despersonalización del ciudadano, se trataba de reforzar su particularidad, su capacidad de creación, su autonomía, su independencia, en definitiva, suponía acabar con esa sumisión pasiva que coartaba la libre elección (Fajardo y Ciordia, 2005).

Por esta razón, la educación del hombre debe dar la posibilidad de encontrarse a sí mismo, aprender a tomar conciencia del mundo que le rodea y a reflexionar sobre él para descubrir las posibilidades de reestructurarlo y modificarlo. Toma de conciencia, reflexión y acción, se convierten así en los elementos básicos e inseparables del proceso educativo (Naranjo, 2007).

En este entorno educativo el docente de hoy debe trascender lo que significa ser un profesor que transmite contenidos para convertirse en un guía que aporta experiencias al alumnado para que construya conocimiento de sí y su entorno (Etievan, 1989).

Esta investigación desarrolla además en su marco teórico la Perspectiva transpersonal, para lo cual se exponen los diversos criterios sostenidos desde los enfoques de la psicología y la filosofía.

La Perspectiva Transpersonal articula disciplinas y se ocupa principalmente de los aspectos místicos o trascendentales del ser humano y la implementación puntual de las necesidades trascendentales o los valores últimos, la consciencia<sup>1</sup>, consciencia de

---

<sup>1</sup> *Consciencia: La consciencia se define, en términos generales, como el conocimiento que un ser tiene de sí mismo y de su entorno. También puede referirse a la moral o a la recepción normal de los estímulos del interior y el exterior por parte de un organismo. Aún existe debate sobre en qué consiste exactamente la consciencia.*

unidad<sup>2</sup>, el éxtasis<sup>3</sup>, la esencia<sup>4</sup>, el asombro<sup>5</sup> y el sentido último<sup>6</sup>, la trascendencia del yo<sup>7</sup>, el espíritu<sup>8</sup>, el alma<sup>9</sup>.

La descripción anterior está sujeta a interpretaciones de acuerdo con la diferencia y aprobación de sus contenidos como substancialmente naturalistas, teístas u otra clasificación, según Walsh (1993).

De esta manera, esta corriente teórica define la auto trascendencia como el estado de conciencia en donde el sentido de identidad se expande más allá de las definiciones ordinarias y de la auto-imagen, de la personalidad individual. Esto nos encamina hacia una óptima salud mental ya que exploramos estados del desarrollo personal que se extienden más allá del ego individual<sup>10</sup> hasta incluir amplios aspectos del género humano (Maslow, 2016).

Este aporte transpersonal a la educación genera la necesidad de repensar la educación, ampliar su significado en cuanto actividad que hace crecer a la persona, modificar para mejorar la vida socioeconómica y sus relaciones con la naturaleza.

Cuando se hace la pregunta acerca de lo que es la educación, es habitual contestar que educar es humanizar, desarrollar lo humano a lo largo de toda la vida, lo que hace referencia necesariamente a un proceso de construcción y a las etapas de este (Herrería y Carmona, 2009:46).

---

<sup>2</sup> *Consciencia de unidad: Wilber (1985) argumenta que es consciencia del momento intemporal, está totalmente presente en el ahora, y como es obvio, no hay manera de alcanzar el ahora, de llegar a lo que ya es.*

<sup>3</sup> *El éxtasis: Éxtasis, en general, es un estado de plenitud máxima. Usualmente asociado a una lucidez intensa que dura unos momentos. Tras su fin, la vuelta a la cotidianidad puede verse incluso transformada por el evento previo, pudiéndose sentir aún algún grado constante de satisfacción.*

<sup>4</sup> *La esencia: Conjunto de características permanentes e invariables que determinan a un ser o una cosa y sin las cuales no sería lo que es.*

<sup>5</sup> *El asombro: Impresión en el ánimo que alguien o algo causa a una persona, especialmente por alguna cualidad extraordinaria o por ser inesperado.*

<sup>6</sup> *El sentido último: Se refiere a que detrás del sentido inicial aparente de los sucesos hay un sentido final más profundo, aunque sea desconocido.*

<sup>7</sup> *Trascendencia del yo: El término trascendencia (del latín transcendens; trascender, superar, sobrepasar, indica la idea de sobrepasar o superar. Es el carácter de lo trascendente, es decir, lo que está más allá de lo perceptible y de las posibilidades de lo inteligible (comprensión) y se opone al concepto de inmanencia. Y Yo: Pronombre con el que la persona que habla o escribe se refiere a sí misma.*

<sup>8</sup> *El espíritu: Entidad abstracta tradicionalmente considerada la parte inmaterial que, junto con el cuerpo o parte material, constituye el ser humano; se le atribuye la capacidad de sentir y pensar.*

<sup>9</sup> *Alma: El término alma o ánima se refiere a una entidad inmaterial que, según las afirmaciones y creencias de diferentes tradiciones y perspectivas filosóficas y religiosas, poseen los seres vivos. La descripción de sus propiedades y características varía según cada una de esas tradiciones y perspectivas.*

<sup>10</sup> *Ego: Es, para la psicología, la instancia psíquica a través de la cual el individuo se reconoce como yo y es consciente de su propia identidad. El ego, por lo tanto, es el punto de referencia de los fenómenos físicos y media entre la realidad del mundo exterior, los ideales del superyó y los instintos del ello. En síntesis, es la narrativa o historia que cada sujeto hace a través de sus experiencias.*

El enfoque integral que plantea Wilber (2009), da sustento científico a una diversidad de investigaciones y metodologías que han venido surgiendo a través de los años en esa búsqueda de la parte más esencial del ser humano, susceptible de trascender lo personal. Algunas de estas metodologías están relacionadas con la Neuroeducación, Educación Emocional, el Mindfulness, Didáctica de la percusión corporal dentro del marco del método BAPNE, método de estimulación cognitiva, psicomotriz, socioemocional y neurorehabilitativo que integra la percusión corporal, música y movimiento a través de la Neuromotricidad, la gestión consciente en el aula mediante el Programa TREVA (Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula) que usa el Eneagrama como instrumento para la creación de grupos cooperativos; y, así mismo, las diversas metodologías integrales que propone la Escuela Nueva (Steiner, Montessori, etc.) y personalismo (Emmanuel Mounier, Lorenzo Milani, Paulo Freire, etc.), a las que se agrega, como esperamos mostrar en esta investigación, la metodología Etievan, dando fundamento a la “Pedagogía Transpersonal”.

### **Justificación y finalidad**

La educación como acción que “construye lo humano” da lugar a distintas perspectivas y modelos de intervención, tendentes a generar patrones de comportamiento coherentes con principios morales y éticos que a su vez emanan de una comprensión previa y antropológica del ideal humano (Sotelo, 1999).

Por ello, investigar en Educación comporta el dar cuenta de cada uno de los elementos que dan sentido al modelo educativo, a saber: Axiología, Filosofía, Antropología, Psicología, Sociología, en cuanto fuentes de conocimiento a partir de las cuales se instrumentará la acción práctica educativa.

Por nuestra experiencia durante largo tiempo en esta experiencia educativa que, como hemos dicho anteriormente, es poco conocida en nuestro contexto y que consideramos una insuficiencia en el campo de la teoría de la educación, para nosotros es el primer argumento que justifica esta investigación que básicamente tiene como objetivo dar cuenta de dicha propuesta educativa.

Así, a partir de nuestra experiencia durante 22 años como docente y psicóloga, participando en la escuela de “Maestros Modelo Etievan” del colegio “Encuentros”, en el cual se practica esta propuesta educativa, sentimos que esta experiencia nos impulsa a la reflexión sobre la práctica educativa, con el objeto de generar teoría o al menos una



explicación de los procesos y efectos que se producen con los principios que sustentan esta propuesta Etievan.

Por último, consideramos que la relevancia del problema de investigación se convierte en argumento de peso suficiente como para justificar esta investigación.

Nos hemos encontrado con escasísima literatura sobre el modelo educativo en cuestión, pero sí con una larga práctica empírica de más de 40 años, en la medida que existen centros de esta propuesta educativa y tendencia en otros países además de Colombia, como son Venezuela, Perú, Chile y Ecuador.

Hemos realizado una revisión bibliográfica en las bases de datos de Eric, Web of Science, Scopus y Dialnet, a partir de búsquedas con los epígrafes:

- “Perspectiva transpersonal en la educación”: (91 artículos) donde se hace referencia al campo emocional.
- “Filosofía del “Cuarto Camino” de Gurdjieff: (256 artículos) referidos en varios países y una tesis doctoral donde se expone los orígenes de sus enseñanzas (Pescador, 2013). Dan cuenta de su filosofía y la propuesta de auto - conocimiento a través del Eneagrama y las danzas para el desarrollo de la atención.
- “Modelo Educativo Etievan”: (53 artículos) un modelo reciente de escuela nueva y sus principios educativos como propuesta de una educación integral, referidos a la práctica en América Latina, pero muy poco conocido en Europa. Por ello, es motivo de nuestro interés traer a la luz del conocimiento pedagógico, una experiencia de perspectiva transpersonal aplicada a la educación con 40 años de antigüedad.

Para conocer el estado de la cuestión, a nivel de producción científica en la literatura sobre las temáticas tratadas, se realiza una serie de búsquedas en diferentes bases de datos. Como decíamos, las bases de datos seleccionadas han sido cuatro: Web of Science, Scopus, Eric y Dialnet. Se han elegido estas bases de datos debido a su amplia cobertura y prestigio en las diferentes disciplinas de las ciencias sociales. El espacio temporal cubre los últimos 61 años (aunque el año 2021 todavía está incompleto) con la intención de abarcar algunas de las décadas más importantes como la de 1960 y 1970, ya que aquí se sitúa el nacimiento de muchas corrientes de pensamiento y nuevas ideas acerca de la Educación y Pedagogía Transpersonal, la Perspectiva y la Consciencia. En algunos casos como en la base Eric el periodo se inicia en 1966 debido a que es el principio de la cobertura de la base, o en Dialnet que no permite la selección de rangos de tiempo y por tanto se tienen en cuenta todos los años, desde el documento más antiguo fechado hasta el más actual.

A continuación, se muestra de manera detallada en la siguiente tabla el proceso de búsqueda y los resultados arrojados por las diferentes bases de datos en cuanto al número de documentos. Cuando ha sido posible se ha utilizado el operador booleano “AND” para establecer la relación entre los diferentes términos de búsqueda. Se han tenido en cuenta todos los tipos de publicación disponibles en las bases de datos (artículos, revisiones, libros, capítulos de libro, actas de congresos, etc.) con el objeto de recuperar el mayor número de documentos de carácter científico.

Tabla 1. *Búsqueda en diversas bases de datos de los términos “Educación transpersonal”; “Pedagogía transpersonal”; “Educación y Consciencia”, “Perspectiva transpersonal”; “Cuarto Camino” y “Modelo Etievan, (1989)”.*

| Base de datos  | Términos de búsqueda          | Tipo de búsqueda                       | Periodo   | Resultados (nº documentos) | Tipo de documento |
|----------------|-------------------------------|--|-----------|----------------------------|-------------------|
| Web of Science | Educat* AND transpersonal     | En el título                           | 1960-2021 | 14                         | Todos             |
| Web of Science | Educat* AND transpersonal     | Tema                                   | 1960-2021 | 87                         | Todos             |
| Web of Science | Pedagogy AND transpersonal    | En el título                           | 1960-2021 | 0                          | Todos             |
| Web of Science | Pedagogy AND transpersonal    | Tema                                   | 1960-2021 | 4                          | Todos             |
| Web of Science | Educat* AND conscience        | En el título                           | 1960-2021 | 74                         | Todos             |
| Web of Science | Educat* AND conscience        | Tema                                   | 1960-2021 | 892                        | Todos             |
| Web of Science | Perspective AND transpersonal | En el título                           | 1960-2021 | 35                         | Todos             |
| Web of Science | Perspective AND transpersonal | Tema                                   | 1960-2021 | 161                        | Todos             |
| Web of Science | Educat* AND fourth way        | En el título                           | 1960-2021 | 9                          | Todos             |
| Web of Science | Educat* AND fourth way        | Tema                                   | 1960-2021 | 1262                       | Todos             |
| Web of Science | Etievan model                 | En el título                           | 1960-2021 | 0                          | Todos             |
| Web of Science | Etievan model                 | Tema                                   | 1960-2021 | 0                          | Todos             |
| Scopus         | Educat* AND transpersonal     | En el título                           | 1960-2021 | 8                          | Todos             |
| Scopus         | Educat* AND transpersonal     | En el título, resumen y palabras clave | 1960-2021 | 119                        | Todos             |
| Scopus         | Pedagogy AND transpersonal    | En el título                           | 1960-2021 | 0                          | Todos             |
| Scopus         | Pedagogy AND transpersonal    | En el título, resumen y palabras clave | 1960-2021 | 4                          | Todos             |
| Scopus         | Educat* AND conscience        | En el título                           | 1960-2021 | 53                         | Todos             |
| Scopus         | Educat* AND conscience        | En el título, resumen y palabras clave | 1960-2021 | 1232                       | Todos             |

|         |                               |  |                |      |       |
|---------|-------------------------------|--|----------------|------|-------|
| Scopus  | Perspective AND transpersonal | En el título                           | 1960-2021      | 25   | Todos |
| Scopus  | Perspective AND transpersonal | En el título, resumen y palabras clave | 1960-2021      | 212  | Todos |
| Scopus  | Educat* AND fourth way        | En el título                           | 1960-2021      | 7    | Todos |
| Scopus  | Educat* AND fourth way        | En el título, resumen y palabras clave | 1960-2021      | 1793 | Todos |
| Scopus  | Etievan model                 | En el título                           | 1960-2021      | 0    | Todos |
| Scopus  | Etievan model                 | En el título, resumen y palabras clave | 1960-2021      | 0    | Todos |
| Eric    | Educat* AND transpersonal     | En el título                           | 1966-2021      | 14   | Todos |
| Eric    | Educat* AND transpersonal     | En el resumen                          | 1966-2021      | 45   | Todos |
| Eric    | Pedagogy AND transpersonal    | En el título                           | 1966-2021      | 0    | Todos |
| Eric    | Pedagogy AND transpersonal    | En el resumen                          | 1966-2021      | 2    | Todos |
| Eric    | Educat* AND conscience        | En el título                           | 1966-2021      | 21   | Todos |
| Eric    | Educat* AND conscience        | En el resumen                          | 1966-2021      | 254  | Todos |
| Eric    | Perspective AND transpersonal | En el título                           | 1966-2021      | 2    | Todos |
| Eric    | Perspective AND transpersonal | En el resumen                          | 1966-2021      | 13   | Todos |
| Eric    | Educat* AND fourth way        | En el título                           | 1966-2021      | 9    | Todos |
| Eric    | Educat* AND fourth way        | En el resumen                          | 1966-2021      | 1254 | Todos |
| Eric    | Etievan model                 | En el título                           | 1966-2021      | 0    | Todos |
| Eric    | Etievan model                 | En el resumen                          | 1966-2021      | 0    | Todos |
| Dialnet | Educación transpersonal       | En todo                                | Todos los años | 26   | Todos |
| Dialnet | Pedagogía transpersonal       | En todo                                | Todos los años | 8    | Todos |
| Dialnet | Educación y consciencia       | En todo                                | Todos los años | 636  | Todos |
| Dialnet | Perspectiva transpersonal     | En todo                                | Todos los años | 22   | Todos |
| Dialnet | Fourth way                    | En todo                                | Todos los años | 890  | Todos |
| Dialnet | Modelo Etievan                | En todo                                | Todos los años | 1    | Todos |

Por otro lado, la propia Institución, el Colegio Encuentros (Cali – Colombia), tiene necesidad en la actualidad de construir el Modelo Pedagógico Etievan, sistematizar la propia práctica, el trabajo del educador sobre sí mismo, mediante la construcción de

una teoría pedagógica en la que, de manera coherente, se expliciten: Principios, metodología, organización, recursos, etc. Además, está orientada a interpretar, diseñar y transformar la actividad educativa, fundamentada en principios científicos e ideológicos, en respuesta a una necesidad histórica completa.

Precisamente esta investigación pretende llenar este vacío y construir este modelo pedagógico sistematizándolo y enmarcándolo en el contexto educativo. En este sentido, el objetivo general de la siguiente investigación ha sido el siguiente:

Dar cuenta de cómo el Modelo Pedagógico Etievan da formación a docentes y estudiantes, asumiendo una perspectiva transpersonal en el proceso de educación cotidiano de manera integral.

Para cumplir con lo propuesto, se plantean los siguientes cuatro objetivos específicos:

1. Analizar la correspondencia del Modelo Educativo y Pedagógico en el marco de las Teorías Educativas Personalistas y los modelos pedagógicos actuales, dialógicos, socio-críticos, etc.
2. Conocer cómo se están aplicando los once principios del Modelo Educativo Etievan en la comunidad educativa (Directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) del colegio Encuentros de la ciudad de Cali – Colombia.
3. Analizar las metodologías empleadas en relación con los efectos producidos y observables, mediante la evaluación de los mismos.
4. Proponer y fundamentar el programa “ADSI”, en cuanto metodología del Modelo Educativo Etievan, como una alternativa práctica para una Educación Transpersonal y sus posibles efectos en la formación del ser integral en la comunidad educativa.

Esta Propuesta Educativa Etievan, siendo una educación integral, va más allá, pues su aportación a la Escuela de Maestros Modelo Etievan y los once principios educativos impregnan, tanto la formación del docente en esa escuela de maestros, como el desempeño del mismo y su funcionamiento en el aula. Esto, junto a las asignaturas complementarias de esta propuesta al currículo educativo y todas las prácticas aportadas para el desarrollo del autoconocimiento y la autoconciencia, tanto del trabajo interno que realiza el docente como el de los alumnos, consigue que estos den el paso necesario del conocimiento de sí y trasciendan al conocimiento del sentir a los demás y al respeto y comprensión en su relación con la naturaleza.

**PARTE I**  
**MARCO TEÓRICO**



**CAPÍTULO I**

**ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN DE LA  
PERSPECTIVA TRANSPERSONAL EN  
EDUCACIÓN: PSICOLOGÍA  
TRANSPERSONAL.**





## 1.1. Introducción

En el mundo actual, la educación tiene un papel primordial para la transformación del mundo y de la persona. En nuestro trabajo partimos de una idea nuclear: nuestro tiempo necesita de una renovación en muchos de los órdenes que nos habitan. Bien sea desde lo social, desde el lado de lo económico, o desde los principios ideológicos que sustentan las sociedades neoliberales en cuanto a desarrollo tecnológico-robótico.

Además, nuestro mundo está atravesado por la velocidad. Una velocidad que tiene un impacto, tal y como reflexiona Ll. Duch, ingente en muchos y diversos aspectos de la vida de la comunidad. Desde las estructuras de acogida, pasando por el desasosiego que genera en la memoria o el vínculo que se establece entre la enfermedad y la velocidad, (Duch, 2019).

¿Cuál podría ser el lugar desde el que partimos para nuestra propuesta de educación transpersonal? En última instancia, el ser humano desde lo más humano suyo: desde su esencia. Compartimos, la concepción central de Josep M. Esquirol de su propuesta de una antropología de la herida infinita: “quién es el ser humano? Alguien, que tiene nombre, herido por lo infinito”, (Esquirol, 2021). En nuestro trabajo, esta herida tiene presente su extensión en todo el cuerpo social; dicho de otra manera, la herida está bajo un cuerpo de máscaras y aunque se intenta silenciar su angustia, son muchas las manifestaciones que afectan y aquejan a la humanidad.

De otro lado, compartimos con Joseph Campbell que la propuesta de Pedagogía Transpersonal que aquí estudiamos y proponemos, no puede ni quiere hacerse sin aglutinar todo aquello que hasta aquí nos ha traído como seres humanos. Lo explica este afamado antropólogo con estas palabras que él dirige a lo que el héroe de nuestro tiempo tiene como misión y que yo extiendo a este trabajo en torno a “otra escuela” para un “ser humano y otro mundo”, dice así: “este trabajo no podrá realizarse dando la espalda o apartándose de lo que ha sido alcanzado por la revolución moderna”. Hay que hacer posible, continúa diciendo Campbell, “para los hombres y las mujeres alcanzar la madurez humana íntegra a través de las condiciones de la vida contemporánea”, (Campbell, 2014).

En este sentido, el filósofo Luis Sáez está desarrollando un pensamiento imprescindible, que atiende, entre otros aspectos, y analiza los procesos que sustentan, desde lo invisible, las patologías en cualquier sentido que están vaciando nuestro tiempo y nos están acercando a una noche triste; no obstante, este autor muestra y arriesga en su obra aspectos y figuras de lo que podrían ser luces de esperanza (Saéz, 2015).

En una línea ontológica con ciertas semejanzas con Sáez está el pensamiento desarrollado por B. Chul-Han. En obras como *La sociedad del cansancio* (2010), escribe que “la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (tdah), el trastorno límite de la personalidad (tlp) o el síndrome de desgaste ocupacional (sdo) definen el panorama patológico de comienzos de este siglo” (Han, 2017).

En este capítulo realizaremos un recorrido tratando de sistematizar las líneas principales de la historia de la psicología que da sustento a la perspectiva Transpersonal.

Lo haremos a través de 4 objetivos:

En *primer lugar*, realizaré una explicación introductoria del significado de la etimología del término *trans* y personal, (persona), así como su origen.

Describir brevemente los orígenes desde lo filosófico, psicológico y educativo que surgen del concepto a partir de “persona”, palabra centrada en el hombre, para definir lo humano, como son: “*personaje*”, “*máscara*”, “*sujeto*”, “*individuo*”; fundamentos que nos acercan a dimensiones más amplias como es la “*Corporalidad*” “*Individualidad*”, hasta integrar al “*Ser humano*”, “*Trascendencia*” y “*Unicidad*”.

En *segundo lugar*, integrar aportes importantes que desde Oriente y Occidente se ofrecen a la Perspectiva Transpersonal.

En este apartado desarrollaremos el significado de la terminología y fundamentos que integran lo “transpersonal” desde los aportes y hallazgos tanto de la cultura de Oriente como de Occidente, en ese camino arduo del conocimiento del sí mismo, y que dan sustento autores de este tema desde la filosofía, psicología, ciencia y religión, de gran importancia para esta investigación.

Desarrollaremos las dimensiones “Mente-Cuerpo-Emoción”, el “Yo - Ego”, la “Conciencia” la “Auto-conciencia”, la “Observación”, la “Atención”, la “Concentración”, la “Presencia”, la “Percepción”, la “Dualidad” la “No Dualidad”, etc. Serán algunos de los términos que abordaremos en este apartado para sumergirnos en lo que tanto ha inquietado al ser humano: el autodescubrimiento de lo que somos como humanidad<sup>11</sup>.

En *tercer lugar*, describiremos brevemente las corrientes principales que han emergido, señalando las características por las que se ha visto influenciada la Psicología

---

<sup>11</sup> Según la RAE: El vocablo *humanidad* proviene del latín *humanitas* y esta de *humanus* (*humano*), y ella de *homos persona* o *ser humano*. Por su origen etimológico, el término *humanidad* se puede referir a todo lo relacionado con el ser humano o al conjunto de seres humanos que habitan la Tierra.

Transpersonal, su recorrido y trayectoria, así como los aspectos y fundamentos que cada una aporta.

Iniciaremos nuestro estudio desde la Psicología Analítica<sup>12</sup>, Psicología Humanista<sup>13</sup>, Psicología Transpersonal<sup>14</sup> y Psicología Integral<sup>15</sup>. Con ello se pretende dar una visión de complementariedad desde cada perspectiva.

En *cuarto lugar*, describiré el estado de la actualidad de la Psicología Transpersonal.

Estos objetivos a partir de las palabras “*trans*” y “*persona*” ayudarán a tejer un hilo conductor que nos permitirá ir integrando lo que da soporte al concepto transpersonal, que significa lo que hay “atrás” de la persona. Es la apertura para ampliar la búsqueda de lo que hay “más allá”, iniciando esta extensión con “personalidad”, “corporalidad”, “individualidad”, dando sentido a “Ser humano”.

## 1.2 Etimología del término transpersonal

La lengua es un organismo vivo que siempre está evolucionando con la introducción de nuevas palabras y la desaparición de otras que se van complementando e integrando unas con otras, según las inquietudes, preguntas y experiencias que el ser humano va desarrollando en su proceso creativo, en su interactuar con el mundo que lo rodea, y su búsqueda de comprensión del sí mismo; es el caso del surgimiento de la palabra *transpersonal*.

Para dar su significado etimológico tenemos que definir primero lo que indica *trans*, es algo que se halla más allá, es un prefijo que significa "al otro lado" o "a través de", según definición de la *Real Academia de la Lengua*.

---

<sup>12</sup> *Psicología Analítica: La psicología analítica, también conocida como psicología de los complejos y psicología profunda, es la denominación oficial dada en 1913 por el médico psiquiatra, psicólogo y ensayista suizo Carl Gustav Jung*

<sup>13</sup> *Psicología Humanista: una corriente dentro de la Psicología del siglo XX, desarrollada en las décadas de los 50 y 60. La Psicología humanista se caracterizó por apoyarse en alguna concepción del ser humano de índole filosófica, con raíces en Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Merleau-Ponty y Sartre.*

<sup>14</sup> *Psicología Transpersonal: es una rama de la psicología que integra los aspectos espirituales y trascendentes de la experiencia humana con el marco de trabajo e investigación de la psicología moderna. El término transpersonal significa “más allá” o “a través” de lo personal, y se refiere a las experiencias, procesos y eventos que trascienden la habitual sensación de identidad, permitiendo experimentar una realidad mayor y más significativa*

<sup>15</sup> *Psicología Integral: Es una perspectiva que se interesa por el desarrollo de una individualidad sana. Es un modelo de conciencia que busca el bienestar a través del crecimiento y la creatividad. ... Se trata de una rama de la psicología, que busca el bienestar del ser humano a través de distintas herramientas.*

Seguidamente figura la palabra “persona”, palabra centrada al hombre; este concepto ha sido tratado y fundamentado desde muchas perspectivas, como es el caso de la tragedia griega; también ha sido desarrollado por diversas escuelas de pensamiento que han contribuido a clarificar su potencial significativo.

No existe una posición clara y homogénea sobre el origen del concepto “persona”; diversos autores coinciden en aceptar su proveniencia del término griego *prósopon*, que era la máscara utilizada por los actores del teatro griego en las representaciones. También se reconoce su origen en el término latino “*per-sonare*”, que significaba “sonar a través de” que a su vez puede proceder del griego (*prósopon*, delante de la cara).

El término “persona” es muy antiguo, pero el concepto, tal y como hoy se usa, es relativamente moderno. Por persona solemos entender un individuo dotado de ideas, sentimientos, valores y un modo de ser y actuar propios, lo que le distingue de los demás. Un individuo con derechos sociales comunes (ciudadano), entre los que figura también el derecho a ser él mismo.

### 1.2.1 Persona: Personaje – Máscara

Persona deriva del griego antiguo, significa máscara, que era lo que servía para cubrir el rostro del actor y transformarlo en personaje. El actor sin máscara no era personaje. La máscara no sólo ocultaba la cara del actor, sino que lo engrandecía y le daba una expresión sobrehumana.

“Máscara” proviene del italiano (*maschera*), y hace referencia a algo que cubre la cara. También puede provenir del árabe *maskharah* (bufón). El personaje, además, salía de la *skéne*, término que parece aludir a una especie de choza oscura. El personaje, de algún modo, venía de un lugar oscuro, quizás del reino de los muertos, por eso debía ocultar su faz con una máscara, porque nadie puede ver el rostro de los muertos (Trancón, 2004).

La relación entre máscara y persona, en el que la máscara servía para identificar al “*personaje*” y también, como si fuera una bocina, para hacer resonar y proyectar mejor la voz del actor, permite afirmar que “persona” era la máscara a través de la cual resonaba la voz y según su sonido interior, tenía cierta manera de resonancia ligada al sentido de la expresión que se esperaba lograr. Bien podía ser de miedo, tristeza o alegría. La máscara estaba diseñada para actuar como altavoz elevando el sonido con apoyo de la resonancia del espacio escénico (Betancur, 2010).

Sabemos que las máscaras tienen el nombre de *facies persona*, que viene a ser algo así como ‘hacer ruido (Gaitán, 1965).

Siguiendo a Gaitán, en *La biografía de las palabras* afirma que luego, de la expresión “*facies persona*”, desapareció la primera, “*facies*”, y quedó ‘*persona*’ para significar máscara. De ahí que pueda decirse que la máscara era el medio a través del cual se expresaba un sentido y resonaba la voz del alma, como ha sido interpretada por pensadores como (Arendt y Novales, 1993).

Más tarde, el término ‘*persona*’ pasó a hacer referencia a los actores que usaban las máscaras y, posteriormente, en el lenguaje común, a los individuos, con excepción de los esclavos, que eran considerados como cosas (Betancur, 2010).

Decimos que personaje no es lo mismo que persona. Significa esto que, para constituirse o ser, el personaje no ha de poseer necesariamente una personalidad, una psicología y una interioridad propias. Para referirse al personaje, la tradición literaria y dramática, como también la psicología ha usado los términos de figura, carácter, tipo y eneatispo, definición que ofrece Claudio Naranjo (2012) a los 9 tipos de personalidad que se definen en el eneagrama<sup>16</sup>.

Las características de ese personaje o de ese tipo de personalidad sería el “carácter” término teñido de connotaciones que lo acercan a “temperamento”, “personalidad fuerte”, o sea, un personaje con rasgos o características psicológicas o de personalidad bien definidas.

Según, derivado del griego “*charaxo*”, que significa grabar, “carácter” hace referencia a lo que es constante en una persona porque ha sido grabado en uno, es decir, a los condicionamientos cognitivos, emocionales y de comportamiento (Naranjo, 2011).

“Tipo” ha acabado significando prototipo o estereotipo, personaje con rasgos genéricos o comunes muy marcados. Gurdjieff, citado en Ouspensky (1995) hace mención a 3 tipos de hombre, de los cuales cada uno se subdivide en 3 tipos de personalidad, de donde Naranjo (2012), amplía con sus aportes e investigaciones las nueve tendencias en el desarrollo de la personalidad.

- Hombre tipo 1, es aquel en quien el centro de gravedad psíquico reside en centro motor.
- Hombre tipo 2, es aquel en quien el centro de gravedad psíquico reside en el centro emocional.

---

<sup>16</sup> Eneagrama (9 personalidades) de la personalidad es un mapa que permite a la persona identificar con cuál de los nueve eneatispos integrados en este sistema se identifica más. ... Por tanto, esta herramienta es un arma muy poderosa de autoconocimiento.

- Hombre tipo 3, es aquel en quien el centro de gravedad psíquico reside en el centro intelectual.

### 1.2.2 Persona: Máscara social

Los significados del concepto “persona” en este campo llevaron a considerar, a pensadores como Jung, que la persona es la máscara o el rol que asumen los individuos en sociedad. Los seres humanos tienden a estar más centrados en crear, en cierta medida, una adecuada *persona* o “máscara social” que les permita adaptarse a su mundo externo, así como a fortalecer su ego lo cual será de máxima importancia para resistir las presiones que demanda la emergencia de contenidos inconscientes durante la individuación (Alonso, 2018).

Somos actores de nuestra propia vida en la que desempeñamos múltiples papeles sociales; somos padres, profesionales, hijos, esposos, amigos, etc. La connotación de “actor” tiene la ventaja de significar el papel activo que representamos como agentes de nuestra vida. En la tragedia y la comedia griegas, el actor, con su máscara, representaba al personaje de la obra, al protagonista, al héroe; mientras que, en la vida, la persona es tanto actor como personaje; es el protagonista de su vida y el héroe de la trama (Betancur, 2010).

En la tragedia griega, donde nace el concepto ligado a los de “personaje” y “máscara”, y que resaltan el valor social del concepto; la filosofía medieval y la moderna, que introducen su connotación de individualidad; la historia y la filosofía del arte, muestran su significado individual, social y universal; y la hermenéutica de Ricoeur (1996), que descubre su potencialidad como síntesis de diversas esferas de la naturaleza humana y que permite reunir las diversas significaciones.

### 1.2.3 Persona: Sujeto - Individuo

Este vocablo sujeto proviene del latín ‘subjectus’ que significa literalmente poner debajo o someter. Esta palabra tiene varios usos en nuestro idioma; uno de ellos es para describir a la persona o individuo del cual se habla, pero no se conoce su nombre, o no se quiere mencionar.

Pero, por otro lado, el término sujeto hace referencia a algo que está agarrado o capturado con solidez por una cosa o persona, por lo tanto, no puede ser movilizado de un determinado lugar, ni se puede escapar o caer. También se entiende por sujeto al ente que se somete o se expone a otra persona o cosa en concreto.

En el entorno filosófico, el sujeto es del cual se anuncia o se predica algo, este es el que procede de acuerdo a su voluntad y decisión, es el que lidera sus actos, y está en condiciones de diferenciar la realidad como objeto más allá de su conocimiento subjetivo.

En la gramática, se llama o se conoce por sujeto a la persona, cosa o animal del que se habla o se dice algo, en otras palabras, es aquel que realiza la acción del verbo, que puede ser reemplazado por un pronombre o un sustantivo, el cual se le llama núcleo del sujeto. El sujeto adjunto con el predicado es uno de los elementos más importantes de las oraciones. Las características de un sujeto son: primero expone quién causa, realiza o padece la acción; y segundo es aquello de quien se afirma o se niega algo.

Etimológicamente individuo viene del latín *individuus* y alude a aquello que no se puede dividir. Esta palabra se forma a partir de la negación *-in*, más el adjetivo *dividuus* (divisible). El concepto de individuo conecta con aquello que es un elemento concreto dentro de un sistema global. Se proyecta en tres contextos del lenguaje: en la biología, en la filosofía y en la vida cotidiana. Y en términos de Hegel, el individuo está en continua formación y construcción (De la Maza, 2015).

Mientras en la biología el término individuo equivale a organismo, en la filosofía individuo y persona son términos con un mismo significado.

Ya en la filosofía griega aparece la distinción entre ser individual y ser universal. El primero es algo o alguien concreto y particular, mientras que el segundo es el resultado de la abstracción (hay hombres concretos que podemos identificar y al mismo tiempo existe la idea de hombre que tiene un carácter universal)<sup>17</sup>.

Para los filósofos cristianos la idea de persona implica una sustancia individual con naturaleza racional que se opone a la sustancia divina y perfecta. Desde este planteamiento el resto de los seres individuales (los animales) pertenecen a otra categoría distinta, pues son criaturas y no individuos. En la filosofía moderna la idea de persona incorporó aspectos psicológicos, éticos y jurídicos.

Esta idea de persona va muy ligada al concepto burgués de individuo, que dio cabida, en el siglo XX, a la idea de tradición filosófica: la de sujeto. Freud, al descubrir el inconsciente, otorgó realidad ontológica a la idea de sujeto al dotar al individuo de interioridad.

---

<sup>17</sup> Etimología del individuo: <https://etimologia.com/individuo/>

El descentramiento del yo como fuente de todos los actos humanos permite que hagamos la pregunta sobre el sujeto. Para Freud, sujeto no es un concepto construido explícitamente, sino algo que surge en las entrelíneas, se presenta como el nombre del deseo. Se muestra extraño y ajeno al yo porque inconsciente, oriundo de los imperativos de la pulsión. Él es el que insiste, la repetición lo impone. Luego, el sujeto no existe por sí, mas puede surgir a partir del inconsciente (Barroso, 2012).

Persona sería, por tanto, un *sujeto individual* que se distingue de los demás por poseer una *personalidad*, una psicología y una interioridad propias. Una vez iniciado ese desarrollo de la idea del yo y del individuo, en la época moderna se avanzó hacia una “afirmación ideológica del individuo”, en cuanto éste se convirtió en principio de organización social, política y de valoración moral.

Quien introduce el término de “persona” en la época, es Locke y, lo hace en relación con la pregunta sobre la identidad personal. En ese marco Locke (1982) se pregunta por la cuestión de la persona y subraya la conciencia y el pensamiento como determinante en el ser humano.

En la definición en primera instancia, asume Locke que “persona” es “un ser” inteligente y con conciencia de sí, pero pasa luego a ligar la conciencia de sí al concepto metafísico de la substancia pensante de Descartes, que puede ser independiente del cuerpo y separable de él; definición desde la cual deja de ser un ser o, por lo menos, uno de los seres concretos del mundo, para ser concebido como un sujeto o una substancia pensante.

No obstante, lo anterior, la asunción de la idea de “persona” tiene gran valor en cuanto se distingue y se acerca a la de individuo, pues persona es, para Locke, según se dijo, ser pensante, inteligente, dotado de reflexión, con conciencia de sí y con voluntad. Y la persona tiene una identidad personal que consiste en la capacidad que tiene por la memoria de reconocer que es el mismo, es decir, de reconocer su individualidad, a pesar de los cambios que pueda sufrir (Betancur, 2010).

El concepto que con mayor fuerza se desarrolla es el de “*individuo*”, aunque en tal época ésta era una noción abstracta, pues con el término se hacía referencia a una idea abstracta del hombre con el fin de establecer la igualdad necesaria para crear las bases del acuerdo y la normatividad. El individuo no es el hombre concreto o la persona, sino el ser humano, cualquier ser humano en cuanto fundamento de la ley, ante la que es igual.

Es el sujeto de la ley y de las normas; el sujeto político capaz de sentimiento voluntario, con independencia y autonomía. El individuo es “un hombre”, “cualquier hombre”, es el sujeto de la igualdad o de la propiedad; el individuo humano, en cuanto



parte de una sociedad y de la especie humana. El concepto de individuo de la modernidad profundiza y aplica en el ámbito social la idea de Aquino de “individuación”, que seguía sometida al pensamiento religioso. En Aquino, la individuación se daba en el marco de la sociedad en la cual lo primordial seguía siendo una comunidad de seres organizados jerárquicamente y sometidos a la voluntad divina (Betancur, 2010).

El individuo moderno es el ser capaz de igualdad, de propiedad, de independencia y de autodeterminación; es valor y principio. Valor porque vale igual que los otros y principio porque es fuente de normas y leyes<sup>18</sup>. Esta aceptación del “individuo” es una introducción no abierta de la concepción del ser humano en cuanto ser social y universal, pues hablar de normas, de leyes y posteriormente de “igualdad de derechos” supone el reconocimiento de estos factores.

Lo que da mayor sustento teórico son los aportes filosóficos y psicológicos referentes a la persona, como ser individual, ser social, ser corporizado y en esa interacción, surge todo un mundo de fundamentos que han enriquecido la perspectiva del ser humano.

#### 1.2.4 Persona: Personalidad

Como ya dijimos la etimología del término persona, del que deriva personalidad, no está muy clara: puede provenir del griego *prósopon* ("máscara teatral"), del etrusco *persum* ("cabeza o cara") o del latín “per se una”, que designa la unidad substantiva.

Este origen se ve claro en uno de los significados actuales de la palabra *personalidad*, según el cual, ésta es una máscara que sirve para disfrazar la íntima individualidad y que representa sólo la mente colectiva (Jung, 1970). Según esto, cada hombre, en esa comedia o tragedia que es la vida, lleva puesta una máscara que le sirve precisamente para ocultar su verdadero Yo, su Yo íntimo.

Pero la palabra que estudiamos tiene también un significado opuesto. Significa asimismo el conjunto de rasgos de toda clase propios de un individuo determinado y que lo distingue de los demás seres humanos. En este sentido, la personalidad es: lo que el

---

<sup>18</sup> Cfr. Locke, John. *El Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Madrid, Altaya, 1994. Obsérvese, por ejemplo, el siguiente uso del concepto de “individuo” que hace el filósofo: “Mediante este procedimiento, cada individuo se hizo súbdito, en igualdad con los demás, por humildes que éstos fueran, de las leyes que él mismo, como parte de la legislatura, había establecido. Y de este modo, nadie podía ya, basándose en su propia autoridad individual, hurtarse a la fuerza de la ley establecida; y quedaba también excluida toda pretensión de un individuo que quisiera declararse exento de sujeción a la ley”. (p. 110). La ley y las Instituciones convierten al individuo en ciudadano y, frente a ellas, todos somos iguales y tenemos los mismos derechos y deberes.

hombre es en realidad, no lo que parece ser. Con la palabra *personalidad* se designa en este caso al Yo profundo, al verdadero Yo (Naranjo, 2011).

La palabra persona significó al principio lo aparente, lo postizo, es decir, el carácter del ser humano creado por el actor dramático y que el actor encarnaba en la escena.

Este origen se ve claro en uno de los significados actuales de la palabra personalidad, según el cual, ésta es una máscara que sirve para disfrazar la íntima individualidad y que representa sólo la mente colectiva. Según esto, cada hombre, en esa comedia o tragedia que es la vida, lleva puesta una máscara que le sirve precisamente para ocultar su verdadero Yo, su Yo íntimo. La personalidad no se hereda directamente. Se hereda una predisposición a desarrollarla dentro de ciertos límites (Naranjo, 2011).

La personalidad es el término con el que se suele designar lo que, de único, de singular, tiene un individuo, las características que lo distinguen de los demás. El pensamiento, la emoción y el comportamiento por sí solos no constituyen la personalidad de un individuo; ésta se oculta precisamente tras esos elementos. La personalidad también implica previsibilidad sobre cómo actuará y cómo reaccionará una persona bajo diversas circunstancias.

Además, Tomás de Aquino acuña el concepto de “personalidad” para afirmar que ella, es la substancia de una naturaleza espiritual dotada de inteligencia y voluntad. Poniendo entre paréntesis por un momento la utilización metafísica del concepto de substancia espiritual, y asumiéndolo en cuanto manera de ser que es esencial a un ser, se puede reconocer, como hacía el filósofo, que la personalidad es la manera de ser de una individualidad que va adquiriendo cierta forma o ciertos rasgos específicos; pues la personalidad hace que ciertos entes que tienen inteligencia y libertad subsistan como individuos o se mantengan en la existencia como tales, y más importante aún, que se vayan haciendo, que vayan adquiriendo un sello, una impronta, los cuales se van formando por la capacidad del ser corporal de ser maleable (Betancur, 2010).

La visión fenomenológica de Agustín hace que la idea de “persona” se centre en la relación del hombre consigo mismo más bien que en la relación de exterioridad; el ser humano mantiene una experiencia de interioridad, dado que una de las características esenciales de ser persona es tener acceso a la experiencia personal, “que no es una experiencia como las otras, sino una en la cual le va su propia personalidad”; la

experiencia de ocuparse de sí mismo, de pensarse y de sentirse como ser individual distinto a los otros.

Ese concepto de intimidad no puede perderse de vista si se tiene en cuenta que el proceso de individuación de la persona no es sólo corporal, sino también espiritual.

Esa tendencia individual, ese reconocimiento del sí mismo, se facilita a través de las investigaciones que Claudio Naranjo (2012), hace con sus aportes desde el Eneagrama<sup>19</sup>. Un mapa dinámico sobre la personalidad humana donde cada uno de los nueve eneatis es analizado en sus variantes social, sexual y conservación. Dando un fundamento, una mirada a esos 27 personajes en busca del ser interior, donde su propuesta es desprender la máscara del ego, experimentar y abrirnos a vivir la intimidad del proceso de autoconocimiento.

Lo explica así el psiquiatra chileno:

*“Cuando presenté por primera vez la Psicología de los Eneatis durante mi trabajo en Berkeley en los años 70, limité mi temática a las nueve pasiones y las correspondientes nueve fijaciones fundamentales, sin entrar en el tema de los subtipos ni en sus necesidades neuróticas”.* (Naranjo, 2012:15).

#### 1.2.5 Persona: Individualidad - Unicidad

La teoría cristiana y la filosofía medieval hicieron aportes para comprender la riqueza significativa del término ‘persona’. Tomás de Aquino especificó dos rasgos del individuo humano: la individuación y la personalidad. Sin embargo, la visión medieval y cristiana fundamentó la investigación en una concepción teológica del hombre, la cual fue posteriormente laicizada por la Filosofía Moderna que lo estudió como ser de leyes, resaltando su valor de individualidad (Betancur, 2010)

Ricardo de San Víctor llamó a la sustancia *sistencia*; y la persona es el modo de tener naturaleza, su origen, el 'ex'. Y creó entonces la palabra *existencia* como designación unitaria del ser personal. Aquí existencia no significa el hecho vulgar de estar existiendo, sino que es una característica del modo de existir: el ser personal.

Por ser persona, todo ser personal se halla referido a alguien de quien recibió su naturaleza y además a alguien que puede compartirla. La persona está esencial, constitutiva y formalmente referida a Dios y a los demás hombres (Culleton, 2010).

Tomás de Aquino siguió en este punto a Boecio, recuperando además la idea aristotélica de sustancia primera, esto es, de sustancias individuales. Estas constan de

---

<sup>19</sup> Ibid 2

dos co-principios, la materia y la forma que coinciden o se aúnan en la constitución de un único ser, una única realidad.

### 1.2.6 Persona: Corporalidad

Este término está compuesto del adjetivo “corporal” y del sufijo abstracto “idad” que indica cualidad de, también viene del latín “corporalitas”. Corporalidad (del latín *corporalis*): Calidad de corporal, es recogida en su 1ª acepción: Perteneciente al cuerpo, especialmente al humano. Presencia corporal<sup>20</sup>.

En términos de Aquino y Aristóteles, se trata de reconocer que el ser humano es acto y potencia. Es un ser corporal en acto, poseedor de facultades y capacidades que lo hacen estar en potencia de adquirir una forma y una manera de ser, por su relación con el mundo y con los otros. La persona se manifiesta con su cuerpo y a través de su cuerpo. Esas manifestaciones (pensamientos, emociones y sentimientos) son parte de ese cuerpo que vive.

En la *Suma Teológica* (Aquino, 1957) dice que la materia es el principio de individuación. La posición de este filósofo pone en evidencia un aspecto importante de la “persona” que debe reconocerse de manera suficiente en el ser humano como es su carácter corporal. La persona es un ser natural, corporal y físico, carácter que permite aterrizar la conceptualización desde el plano metafísico<sup>21</sup> (Culleton, 2010).

Hasta aquí se puede afirmar que la “persona” es un ser natural vivo. Pero si tenemos en cuenta que el ser natural corporal “persona” es un ser cuya corporalidad ha sido modificada por la sociedad y la cultura, por lo que deben incluirse en su definición, como imprescindibles, las facultades y habilidades que ha ido desarrollando en su historia natural y social; capacidades como las de razonar, tener voluntad, reflexionar, percibir, imaginar y sentir, de las que dispone y con las cuales vive la vida social y cultural.

En suma, para Aquino, la persona lo es en cuanto realiza el proceso de individuación de una substancia primera, como unidad de materia y forma, y la forma del hombre es el alma, las capacidades de raciocinio y la voluntad. Por tanto, es la unicidad

---

<sup>20</sup> Ibid – RAE.

<sup>21</sup> *Filosofía que estudia la naturaleza, estructura, componentes y principios fundamentales de la realidad. Esto incluye la clarificación e investigación de algunas de las nociones fundamentales con las que entendemos el mundo, como entidad, ser, existencia, objeto, propiedad, relación, causalidad, tiempo y espacio. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014)*

del individuo (material/formal), como persona, la que realiza tal proceso. Si llamamos espíritu al conjunto de las facultades del ser humano, tenemos por ahora que “la persona” es un ser natural, corporal y espiritual (Betancur, 2010).

### 1.2.7 Persona: Identidad

Desde el personalismo se afirma que la idea de persona no se puede reducir a un conjunto de explicaciones puramente materiales. En este sentido, en el personalismo de Mounier se afirma que la idea de persona no se debe concebir como una sustancia sino partiendo de la experiencia de vida de cada individuo. El primer acto de mi iniciación a la vida personal es tener conciencia de mi vida anónima. El primer paso, correlativo, de mi iniciación a la vida comunitaria, es tener conciencia de mi vida indiferente: indiferente para los demás, porque ella está indiferenciada de los demás. Estamos aquí por debajo del umbral en que comienza la vida solidaria de la persona y de la comunidad Mounier (citado en Guevara, 2015).

Conviene recordar que el personalismo como filosofía le debe mucho a la obra de Martin Buber. Una de sus obras más importantes fue *Yo y Tú* publicada en 1923. Esta obra supone una aportación fundamental al pensamiento occidental, y ello debido a que da un giro a la cuestión del yo y de la búsqueda del mismo, aportando una visión dialógica en la que el yo no se sostiene sin el tú.

En el recorrido que estamos realizando en este apartado sobre los diferentes componentes que se han ido integrando para dar significado a lo que conlleva el concepto de persona, como son: sujeto, individuo, personalidad, corporalidad, etcétera, hemos llegado al concepto de identidad, el cual reúne varios elementos que nos ayudarán a seguir buceando en la comprensión de lo que supone ser “humano”, esta mirada nos da la posibilidad de ir justificando la importancia del conocimiento del sí mismo como fin de la educación.

La identidad personal o individual es el conjunto de significados contenidos en las creencias que una persona alberga acerca de sí misma. Ahora bien, es necesario diferenciar la identidad personal, entendida como un sistema de creencias, del conocimiento propio de uno mismo. Éste se refiere al conjunto de ideas que representan a la propia persona o a diversos aspectos de la misma.

Una vez que mi identidad individual se ha erigido sobre esta identificación con mi cuerpo y con mi mente, me veo como un ser separado, tanto de los demás seres humanos, de quienes asumo que también se ven a sí mismos como *cuerpo mentes*

separadas, como del mundo de los objetos materiales (piedras, plantas, animales, ríos, sillas, estrellas...). Y ahí radica el origen de todo sufrimiento (Moyano, 2020:21).

A menudo, al contrastar los significados de las creencias que constituyen la identidad personal, con aquellos otros, de las ideas que se refieren a lo que sabemos de nosotros mismos, podemos encontrar concordancias, pero también, discordancias.

Cuando se trabaja reflexivamente con la propia identidad personal, lo que cabe esperar es que los dos componentes del “yo”, tiendan a realizarse conjunta y simultáneamente. Estos dos componentes esenciales del «yo», que son la identidad personal y la sustantividad,<sup>22</sup> presentan relaciones recíprocas muy estrechas, por lo que, las modificaciones en uno de ellos, generalmente, producirán efectos en el otro de manera concomitante.

El tema de la identidad se constituyó en uno de los aspectos unificadores en ciencias sociales durante la década de los noventa del siglo pasado y aún continúa como importante foco de interés para antropólogos, geógrafos, historiadores, politólogos, filósofos, psicólogos y por supuesto, sociólogos (Jenkins, 2004).

Según John Locke (1982), en su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, él fue el primero en hablar de la identidad personal, justo cuando entró en crisis la idea metafísica y religiosa del alma, entendida como sustrato unitario que garantiza la continuidad de las experiencias. David Hume (1711 - 1776) evidencia aún más este elemento de fragilidad considerando la identidad una cosa construida, ficticia o, más bien, un "fetiche" no más que una colección de diferentes y veloces percepciones en continuo movimiento (Bajardi, 2015).

La cuestión de la identidad personal adquiere gran interés en una época en la que, de modo recurrente, se habla de la crisis del sujeto. Tal vez, con las luces y sombras que sobre nosotros arroja el debate de la posmodernidad, sea momento de aspirar a una reorganización conceptual del sujeto, como representación de una realidad que convierte al hombre en subjetividad libre, es una realidad autónoma y original, dando la implicación del significado de su individualidad y de sus diversos vínculos con el entorno, lo que hace a cada individuo que sea único e irrepetible en su identidad personal (Bernal *et al.*, 2002).

La identidad personal hace referencia a lo propio de cada ser humano, en cuanto tal. La identidad es la posibilidad, concretada, de construir el propio “yo” mediante la

---

<sup>22</sup> Sustantividad: Existencia real, independencia, individualidad. *RAE*.

única combinación de las distintas identificaciones posibles que cada uno tiene en función de las posibilidades relacionales que le ofrece su propio entorno (Bernal, *et al.*, 2002).

La identidad personal alude a diferentes significados, en primera instancia al nombre y apellido que cada persona ha recibido. De esta manera, una persona puede ser diferenciada del resto de acuerdo a su cultura, nacionalidad, género, huellas digitales y el ADN.

La identidad es un fundamento del ser humano que se va creando desde las diversas interacciones e intercambios con el medio, con los otros seres vivos y con la naturaleza, durante la vida.

- *Identidad personal*

La identidad es una forma de reconocerse y ser reconocidos a través del otro, a través de sus acciones; lo identifica, lo caracteriza como un individuo único, ese conjunto de condiciones que le permiten a una persona considerarse un ser humano diferente de los otros, un ser de una especie diferente de todas las otras. Gee y Crawford (1998) ha afirmado que podemos ser caracterizados por identidades diferentes según el contexto social y que existen relaciones entre estas identidades.

Claudio Naranjo (2012), reconoce que existe una estructura de la personalidad en los seres humanos; desde la psicología de los eneatis plantea las diferentes tendencias en la manifestación de las proyecciones del ego, que dan existencia de una pluralidad de sub-identidades, con relación a la propia realidad, creando esos diferentes personajes como un ego, como un yo, que dan estructura a una identidad.

Esta multiplicidad de formas de actuar es, desde la perspectiva de la relación con los otros, un producto de los encuentros y relaciones sociales, y de la construcción social, lo que implica que nuestras identidades son construidas, volviendo así al planteamiento del construccionismo en oposición al naturalismo.

La identidad es la síntesis que cada uno hace de los valores y de los indicadores de comportamientos transmitidos por los diferentes medios sociales a los que pertenece, es una estructura dinámica, ya que cambiamos con la edad, con la experiencia, también por cambios de cultura, cambio de profesión, etc.

El concepto de identidad se diferencia del de personalidad en el énfasis que se otorga en la situación social, la interacción con otros y la influencia de las instituciones en la construcción de tal identidad. La noción de personalidad, de gran tradición psicológica, enfatiza en las expresiones internas del individuo, que lo hacen comportarse de una manera estable una vez integrada durante la infancia, a lo largo del tiempo o de la

vida de la persona y que a la vez lo hace reconocible por parte de los demás (Páramo, 2008).

Así, unos individuos son de personalidad extrovertida o introvertida, estas son características del carácter<sup>23</sup>, así mismo tiene una tendencia según el contenido de sus emociones (pasión<sup>24</sup>) y según sus ideas del deber hacer (fijación<sup>25</sup>) que se mantienen durante la vida del individuo.

Se podría afirmar que esta idea de la personalidad como una entidad o aspecto interno del individuo es esencialista como afirma Burr (1995), en el sentido de que constituye parte de esa naturaleza del sujeto y que se refleja en su manera de actuar frente a cada situación. Podríamos decir que la identidad es un tejido construido por diferentes hilos tanto a nivel interno como externo (la raza, edad, clase social, estado de salud física o mental, orientación sexual, género, nivel educativo, etc.), las que en su conjunto constituyen la identidad.

Lo que significa que nuestras identidades no son fijas, no están determinadas por nuestra naturaleza, más esencial, ni son producto de la accidentalidad. Por el contrario, parecen resultar de los discursos ideológicos y en las construcciones en las diferentes teorías científicas.

En una dirección similar, la sociología adopta el término de *rol social* para referirse a aquellas formas de actuar que parecen seguir igualmente un patrón, pero que pueden mejor atribuirse a las situaciones que regulan el comportamiento (Páramo, 2008).

---

<sup>23</sup> Naranjo (...) Derivado del griego “*charaxo*”, que significa grabar, “carácter” hace referencia a lo que es constante en una persona porque ha sido grabado en uno, es decir, a los condicionamientos cognitivos, emocionales y de comportamiento. p.24 – *Carácter y Neurosis*.

<sup>24</sup> Pasión: “Aspecto motivacional” dominantes del ser humano, ilusiones u oscurecimientos de la realidad, que achican nuestra comprensión del universo y que se convierten en hábitos y mecanismos de defensa que conforman un carácter, una manera de ser que nos impiden llegar a ser.

<sup>25</sup> Fijación: es una racionalización (explicación mediante el pensamiento).



- *Identidad y el "sí mismo"*

Aunque no haya una teoría única sobre el sí mismo en psicología, hay una serie de postulados, más o menos explícitos, que son aceptados por la inmensa mayoría de las teorías que denominan perspectiva personal o interpersonal del sí mismo. Se plantea que la identidad de la persona y sus acciones se pueden estructurar en tres niveles de abstracción categorial en orden ascendente y que determinan su forma de actuar: personal, grupal o como representante de la humanidad Turner (citado en Ortiz, 2005).

Entre estos postulados tenemos la función del auto-concepto y la auto-imagen corresponde a la función de valoración de sí mismo, es la búsqueda que guía a todo ser humano a tener sentido y significación: busca tener una imagen y un concepto positivo de sí mismo, a llegar a ser una persona de valor, a creerse capaz de actuar sobre los acontecimientos de su propia vida.

Y la función de adaptación consiste en la modificación de la identidad con vistas a una integración al medio, su capacidad de cambiar, sin perder la sensación de seguir siendo ellos mismos.

El auto-concepto queda reducido a la identidad personal. Se asume que cualquier individuo posee un sí mismo construido a partir de las representaciones mentales como una persona individual, sin más. El sí mismo incluye rasgos de personalidad y atributos individuales (actitudes, valores, metas, creencias, etcétera).

El cambio del nivel personal al grupal, que se denomina despersonalización, hace que el comportamiento esté regulado por las normas grupales. Esto da lugar a que las personas se perciban a sí mismas, en mayor medida, por sus semejanzas afines a la categoría social que comparten que por sus propias diferencias individuales; y no implica la pérdida del sí mismo o el desarrollo de comportamientos inconscientes o descontrolados como se atribuye en las teorías tradicionales de la desindividuación.

Desde la perspectiva personal de sí mismo se considera que el sí mismo "verdadero" es el sí mismo personal, único, privado, que se almacena como un sistema organizado de auto-conceptos relacionados (Ortiz, 2005).

Una de las aportaciones más brillantes en torno a la identidad y que tantos frutos ha dado a lo largo del siglo XX y de lo que llevamos de este, es el concepto de identidad narrativa de Paul Ricoeur. Este concepto intenta albergar un sentido para la construcción de la subjetividad. Para el filósofo francés, no es posible una identidad previa, dada o fija. La identidad es un proceso, algo que deviene. Es por ello, que podemos constatar que los seres humanos somos, o mejor, estamos insertos en la red de muchos relatos que tienen

que ver con el presente y con el pasado. De hecho, al hablar de uno lo estamos haciendo de la historia de una vida. Nuestro carácter y su duración en el tiempo, es decir nuestro personaje no tiene sino sentido a través de un hilo conductor que nombramos como relato. Un relato que constituye la vía de acceso al personaje pues este no está sino en un entramado de relaciones históricas, ficcionales y biográficas (Ricoeur, 2003).

- *Identidad en las ciencias sociales*

La construcción de la identidad personal nunca tiene lugar fuera de una situación social determinada; en este sentido, los sistemas escolares coadyuvan a la construcción de la identidad personal, puesto que cumplen una función básica: transmiten, generacionalmente, la cultura; socializando los individuos, integrándolos a la sociedad, en la cual va a desempeñar respecto a sus actividades humanas. Normalmente, esta socialización se ha realizado según los patrones culturales del conjunto de la sociedad (Bernal, 2002).

La construcción de la identidad personal, hoy, se ve afectada por los hondos cambios que se están produciendo, poniéndose de relieve la significativa diferencia cultural entre grupos e individuos. Construir la identidad personal significa referirnos a procesos centrados en la denominada realización personal (Maslow, 2016).

El llamado *Enfoque de Personalidad y de Estructura Social* (EPES), parece apropiado para la tarea de desarrollar un entendimiento comprensivo de la Identidad y los procesos implicados.

Es en este nivel de las relaciones entre el *individuo y la realidad*, activado tempranamente mediante la socialización primaria, como se va conformando la “Identidad del Yo”, es decir, el sentido de continuidad temporal y espacial que reflexivamente construye el individuo de sí mismo, a partir de las formas en que reaccionan los demás a sus características singulares. La estructura en la que se manifiesta subjetiva y objetivamente recibe el nombre de Yo, Ego, Psiqué, Sí mismo, o Estructura Cognoscitiva, dependiendo de la escuela de pensamiento (Noriega, 2012).

- *Actualidad del concepto de identidad del “Yo”*

La identidad del Yo es un fundamento del ser humano relativamente moderno, es un intento por construir reflexivamente una narrativa personal que le permita al ser humano comprenderse a sí mismo, auto-conocerse ante las experiencias de la vida.

Los enfoques humanistas de la autorrealización han aportado comprensión al desarrollo de la personalidad y el enfoque transpersonal continúa en esta búsqueda, para aportar una visión más amplia y trascendente de la identidad personal.

La aportación al ámbito de la práctica educativa, ha sido más bien limitada. Unos determinados valores se convierten, así, en referentes para todos los individuos; la construcción de la identidad personal, hoy en día, se ve afectada por los cambios que se están produciendo, siendo significativas las diferencias culturales entre grupos e individuos.

Por lo tanto, como investigadores, profesores, así como educadores de cualquier nivel y contexto educativo, es importante tener presente que la formación y actualización del grupo docente debería ser una prioridad, como fin de la educación.

Facilitar procesos, no solo de desarrollo de la identidad docente, sino una preparación en el auto-conocimiento del sí mismo, es una tarea necesaria que se le debe facilitar al educador, por ser el guía de los procesos de formación de la identidad personal y asumir el desarrollo de las potencialidades más esenciales de los estudiantes.

#### 1.2.8 Persona: Ser Humano

Como ya lo hemos ido describiendo, el concepto de persona enfocado al hombre para definir al humano, esta definición del Ser humano considerado como un individuo, es una de las razones que argumenta el atributo de personalidad.

En el lenguaje ordinario los términos *persona* y *ser humano* son usados indistintamente como sinónimos. Cada ser humano, o individuo racional para ser más precisos, es considerado una persona y cada persona un individuo racional. Por momentos parecen expresiones intercambiables, en otros casos *persona* es usado como una propiedad o cualidad del ser humano (Culleton, 2010).

Zubiri (1898-1983), afirma categóricamente que es imposible una prioridad intrínseca del saber sobre la realidad ni de la realidad sobre el saber. Su principal interés era lograr una cabal comprensión de la unidad psicosomática de la persona. Aportan la viva intuición de que el ser humano es unitario, por lo que pretenden considerar al hombre en su totalidad, no como una simple mezcla de cuerpo y alma (Muñoz-García, 2017).

El ser humano supone el nivel más alto de complejidad alcanzado por la escala evolutiva, la filosofía de Zubiri ofrece herramientas conceptuales necesarias para lograr una antropología unitaria del ser humano concorde con los datos de la ciencia actual: una visión del cuerpo como elemento personal, manifestación y expresión viva de la persona y, por tanto, como una realidad que merece un trato especial.

El cuerpo trasciende la condición de las entidades cerradas en sí mismas como los objetos, pues, aunque se muestre como una indudable realidad física, sin embargo, gracias

a su participación en la dimensión espiritual<sup>26</sup> del hombre, dispone de una índole abierta a otras realidades: las cosas, las personas y una voluntad mayor como fundamento de la realidad (Muñoz-García, 2017).

Teniendo en cuenta el significado de inteligencia, que procede del latín *intelligentia*, que es la capacidad o facultad de entender, razonar, saber, aprender y de resolver problemas. En este sentido se asemeja a conceptos como “entendimiento” e “intelecto”.

En Psicología, inteligencia es la capacidad cognitiva y el conjunto de funciones cognitivas como la memoria, la asociación y la razón. Podemos entender que la inteligencia es la capacidad de tomar decisiones, este concepto y su definición se ha utilizado en término de lo humano, excluyendo la inteligencia de otro tipo de lo no humano. Los conceptos nos alejan de otro tipo de inteligencias y de la comprensión de inteligencia de otras especies, como animales, plantas, etc.

El ser humano desde la perspectiva de trascendencia, quiere decir que estamos dotados de cualidades, las cuales muchas tradiciones han llamado con diferentes nombres, es el caso de los Yoguis, las llaman Gunas<sup>27</sup> que son: Tamas<sup>28</sup>, Rallas<sup>29</sup>, Sattwa<sup>30</sup>. Tienen que ver con un ser humano normal, ser humano sensible y ser humano consciente.

Vamos a describir brevemente estas 3 características de ser humano y que a la vez se manifiestan en cada uno de nosotros.

Según Yogui Bhajan y Khalsa (1998) cuando actuamos desde la parte instintiva, reactiva, primaria (cerebro reptiliano<sup>31</sup>), desde el centro físico<sup>32</sup> ignoras tu sensibilidad, y actúas por impulso y necesidad. Si tiene hambre tiene que comer, si está excitado tiene que aparearse, si se siente amenazado tiene que correr, huir o matar, enfrentarse. El

---

<sup>26</sup> Según la RAE (2001): La espiritualidad es el conocimiento, aceptación o cultivo de la esencia inmaterial de uno mismo.

Espiritualidad es una palabra que deriva del griego y que está compuesta por la voz *spiritus* que significa “respiro”, - *alis*, que se refiere a 'lo relativo a', y el sufijo *-dad*, que indica cualidad, por lo tanto, etimológicamente, espiritualidad es todo lo relativo a la cualidad de lo espiritual o espíritu.

<sup>27</sup> Gunas: Desde la sabiduría yóguica se nos habla de tres fuerzas que gobiernan la naturaleza e iluminan el sendero humano. A estas fuerzas se les llama gunas. Son: sattva, rajas y tamas. Dan lugar al comportamiento que determinará nuestra vida. Su entendimiento es transformador y muestran cómo un estilo de vida sátvico puede permitirnos sanar y ayudar a sanar el mundo.

<sup>28</sup> Tamas (ignorancia inerte).

<sup>29</sup> Rayas (pasión activa, energía).

<sup>30</sup> Sattwa (bondad contemplativa, inteligencia).

<sup>31</sup> A través de los estudios e investigaciones del médico y neurólogo Paul Maclean podemos comprobar que todos los seres humanos tenemos tres cerebros en uno, según su orden evolutivo: El reptiliano (supervivencia inmediata), el Límbico (emociones) y el neocórtex (razonamiento).

<sup>32</sup> Tres centros según Gurdjieff: Centro instintivo (cerebro reptiliano), centro mental (cerebro Neocórtex), centro emocional (cerebro límbico)

impulso es tan fuerte que actúa como una fuerza unificadora para la psique del animal. Como humano cuando actúas desde el instinto animal, eres directo y robótico, mecánico y regido por el hábito del impulso (Bhajan y Khalsa, 1998).

A este impulso mecánico, según Ouspensky, (1996, el *Cuarto Camino*), la gran mayoría de la humanidad vive desde este estado mecánico, y lo peor de todo es que se identifica completamente con tal máquina. Este hombre-máquina no se conoce a sí mismo (aunque afirme con seguridad que es así) porque es incapaz de reconocer que su supuesta identidad es en realidad una falsedad, un artificio que le controla a él.

Cuando actúas como un humano, como un ser mortal, dependes de las emociones, cerebro límbico, centro emocional, mente positiva.

*“Todo lo que tienes son sentimientos, pensamientos y emociones. Puedes tener tantos, que no sabes si debes actuar o no, ni qué sientes o qué no sientes; ni siquiera sabes quién eres. Cuanto más dependas de ese flujo de emociones, como si eso fueras tú, serás cada vez más y más corrupto mentalmente. Perderás la inocencia y la claridad de ser quien tu realmente eres”* (Bhajan y Kalsha, 1998:28).

Conocer cómo funciona cada parte del funcionamiento de lo humano, nos da sabiduría para saber quiénes somos, nos permite de alguna forma conocer cuál sería un propósito de vida diario, que nos permita ir puliendo y atendiendo a nuestra esencia, al Ser que hay en cada uno de nosotros, esa intención diaria tendría que ver con aumentar el “ángel que hay en ti y disminuye el animal que hay en ti” (p. 29). Eso es todo lo que necesitas en este inicio del proceso de autoconocimiento, es trascender el instinto animal, al Ser neutral.

Yogui Bhajan dice:

*“La mayoría de la gente actúa como un animal o como un simple mortal. Y también hace lo peor: adultera su propia cualidad. Desarrolla un falso ego, una falsa fantasía y vive una imagen respecto a sí misma. ¡Tú eres un ser humano, una realidad angelical: sin embargo, vives como si fueras una lombriz, ¡escondiéndote en la Tierra y en la oscuridad! Más aún, eres peor que la lombriz porque al menos la lombriz es lo que es: una lombriz. No hay dualidad en ella, tienes la costumbre de dudar de todo y de cuestionar a todos. Dudas tanto, temes tanto, que vives en una fantasía y no puedes aprender nada. No te haces sabio”* (Bhajan y Kalsha, 1998:29).

Esta visión nos permite un acercamiento a comprender desde las tradiciones antiguas espirituales lo que significa “Ser Humano”.

### 1.2.9 Persona: Trascender el Sí Mismo.

Trascendencia como búsqueda de la verdad. Todos los grandes sabios de la humanidad, como Buda, Lao Tsé, Jesucristo o Sócrates, han insistido de un modo u otro en lo mismo: el sentido de la vida es aprender a trascender nuestro egoísmo y egocentrismo para que podamos ver a los demás y al medio ambiente que nos rodea como parte de nosotros mismos. No existe la fragmentación, sólo la unidad: todos somos uno. Buscar la verdad implica cuestionar el condicionamiento sociocultural recibido para recuperar el contacto con nuestra verdadera naturaleza (Naranjo, 2009).

El sentido de la vida es aprender a trascender nuestro ego, cada ser humano cuenta con dos fuerzas antagónicas en su interior: uno es el falso yo, (falsa personalidad), más conocido como *ego* relacionado asimismo con la ignorancia, la inconsciencia, el egocentrismo, la insatisfacción y el miedo.

El otro es el verdadero yo, el cual se nos presenta como nuestra verdadera esencia que está conectado con la sabiduría, la consciencia, el bienestar y el amor incondicional. Cualquier persona que no esté en contacto con su esencia está en vías de deshumanizarse, pues poco a poco va olvidando y marginando sus verdaderos valores, lo que repercute en su forma de pensar, vivir y relacionarse con los demás (Naranjo, 2009).

La identificación del ego genera un vacío interior, como si faltara algo esencial para vivir en paz. De tanto dolor acumulado, finalmente se desconecta de su verdadera humanidad. Desde el ego, las personas actúan movidas por el miedo y la necesidad de supervivencia física y emocional. Su objetivo es conseguir que la realidad se adapte a sus deseos, necesidades y expectativas egoístas, lo que los lleva a vivir una vida marcada por el sinsentido, el malestar y la necesidad constante de evasión y narcotización de sí mismos (Naranjo, 2010).

Varios son los males que en la dimensión social establece Claudio Naranjo (2015), en su estudio del eneagrama de la sociedad, el primero de ellos es el autoritarismo, el mercantilismo, el segundo. La inercia del statu quo, la represión, la violencia y la explotación, la dependencia, la anomia, la corrupción y la actitud light, y por último el falso amor.

Estas patologías civilizatorias a la luz del eneagrama, son analizados por Claudio Naranjo detenidamente y desde la perspectiva de la transformación, en la que juega un papel vital la educación que se descomprometa; porque de suyo, toda educación está ya comprometida de hecho con la educación hegemónica.

En su obra nombra Naranjo a estas patologías como “males del mundo” (Naranjo, 2015)

El rechazo de la sociedad capitalista, con su invasión tecnológica, el desarraigo, la pérdida del sentido de lo natural, la alienación y subordinación del hombre a la máquina. Este sistema ha generado hombres máquinas, y de las máquinas no puede esperarse otra cosa que acciones mecánicas. El arte, la poesía, el pensamiento, son fenómenos de un orden totalmente distinto, como único refugio, un espacio autónomo donde la creatividad y la libertad reinan en oposición a la vulgaridad, la imposición y represión del orden social (Ouspensky, 1995).

Este recorrido a través de lo que da significado al concepto “*Transpersonal*” nos permite vislumbrar cómo se va consolidando esa multiplicidad de “yoes”. Producto de ese interactuar con el mundo exterior, esos yoes que interpretan los roles, a través de las máscaras, que integran una persona, que resuena con información de lo que conoce, manifestándose a través de posturas, expresándose en palabras, repercutiendo en imágenes metafóricas<sup>33</sup> y arquetípicas<sup>34</sup>, consolidando esa autoimagen<sup>35</sup> y ese autoconcepto<sup>36</sup> de lo que creemos que somos, que interpretamos y representamos socialmente (Ouspensky, 1995).

Estamos viviendo un momento entre dos realidades que nos cuestionan como seres individuales, una tiene que ver con esas máscaras, esa imagen que representa esa persona expresada a través de una personalidad, consolidada en un contexto más amplio como es la identidad. Y una realidad interna que tiene anhelo esencial y que necesita expresarse a través de lo que siente, percibe e intuye y que va más allá de lo personal.

Lo *trans* tiene que ver con conocer cuáles son esas ideas y creencias que seguimos repitiendo y que consolidan las experiencias de vida y que seguimos repercutiendo

---

<sup>33</sup> *Metáforas: Una metáfora es un tipo de tropo o figura retórica en el que se traslada el significado de un concepto a otro, estableciendo una relación de semejanza o analogía entre ambos términos. La palabra, como tal, procede del latín metaphōra, que deriva del griego μεταφορά (metaphorá) que significa ‘traslación’, ‘desplazamiento’. RAE. (2001)*

<sup>34</sup> *Arquetipo: Lo primero que hay que hacer en pro de poder conocer el significado del término arquetipo es descubrir su origen etimológico. En este caso, hay que exponer que procede del griego, en concreto, deriva de la palabra “arquetipos” que es fruto de la suma de dos partes claramente diferenciadas como son estas:  
-El sustantivo “arjé”, que puede traducirse como “origen”.  
-El nombre “tipos”, que es equivalente a “modelos”. RAE.*

<sup>35</sup> *Autoimagen: Es el concepto que se emplea en nuestro idioma para designar a aquella imagen que alguien dispone de sí mismo, o bien a la representación que surge en la mente sobre uno. RAE*

<sup>36</sup> *Auto-concepto: es la opinión que una persona tiene sobre sí misma, que lleva asociado un juicio de valor. RAE.*

dándole voz y sonido a través de las máscaras que representamos a través de los diferentes “yoes” en nuestro día a día (Naranjo, 2009).

La “persona” tiene que ver con un cuerpo que siente, que percibe, que intuye, que trae información, un cuerpo que va más allá de lo que vemos. Un cuerpo que respira, palpita, vibra, un cuerpo que se experimenta a sí mismo en su estado de intimidad, un mundo interno interactuando con un mundo mayor externo.

La propuesta es ascender, “Trascender” es ir más allá de lo personal, y es darle palabra a través de experiencia, de lo que experimentamos, en esos otros campos donde no hay límites y condicionamiento, condiciones del conocimiento que organizan la percepción sensible, intuiciones puras en la experiencia (Kant, 1983).

#### 1.2.10 El Término Transpersonal

Es un término usado por diferentes escuelas de filosofía y psicología para describir experiencias y visiones del mundo que se extienden más allá del nivel personal. Definiendo como “experiencias "en las que el sentido de la identidad o el yo se extiende más allá de lo individual o personal para abarcar aspectos más amplios de la humanidad, la vida, la psique o el cosmos (Walsh, 1993).

El campo de la Psiquiatría Transpersonal ha definido el término como "desarrollo más allá de los niveles convencionales, personales o individuales". El término tiene un precedente temprano en la escritura del filósofo William James, pero el origen del término se asocia principalmente con el movimiento del potencial humano generado en el año 1968, el término fue seleccionado por los editores fundadores de la *Revista de Psicología Transpersonal*, Abraham Maslow y Anthony Sutich, con el fin de representar una nueva área de investigación psicológica (Puente, 2014).

El término “transpersonal” designa el ámbito espiritual desde su verdadera perspectiva, es decir, desde lo que trasciende a las creencias religiosas. «Transpersonal» o espiritual son términos que, al igual que el nombre de «Dios», no son propiedad de ninguna religión o doctrina. Se trata de conceptos que pueden pronunciarse sin temor de parecer etiquetados por pertenecer a una religión o secta. Téngase en cuenta que, en este nivel transpersonal, tanto la vivencia espiritual como el sentimiento de «un algo más grande» que nos trasciende están más allá de toda ideología o psicología (Doria, 2016).

Para Daniels (2008) el núcleo común al concepto de lo transpersonal tiene que ver fundamentalmente con la transformación profunda de la persona, que permite pasar de una existencia centrada en el ego a un estado que este autor considera más satisfactorio



y valioso. Por lo tanto, el término transpersonal es más amplio que las nociones habituales de religioso y espiritual, y tiene la ventaja de ser una palabra metafísicamente neutra.

Esta idea va en la línea de la defendida por Ferrer (2003, citado en Puente, 2009), quien propone que el rasgo distintivo de la transformación espiritual es la emancipación del egocentrismo. Es decir, si la persona no se hace menos egocéntrica, no se puede producir ninguna transformación espiritual.

El término “transpersonal” se suele además utilizar para hacer referencia a inquietudes, motivaciones, experiencias, estadios evolutivos, modos de ser y otros fenómenos que incluyen las experiencias, o cualquier fenómeno que incluyen y al mismo tiempo se extienden más allá, trascienden la esfera de la individualidad y de la personalidad humana, el yo o ego<sup>37</sup> Ferrer (2003, citado en Puente, 2009).

### **1.3 Aportes desde la Psicología y Filosofía Occidental y Oriental a la Perspectiva Transpersonal**

En este apartado desarrollaremos el significado de la terminología y fundamentos que componen la Perspectiva Transpersonal desde los aportes y hallazgos, tanto de la cultura de Oriente como de Occidente, en ese camino arduo del conocimiento del sí mismo que fundamentan autores con reconocido prestigio en este campo desde la filosofía, psicología, ciencia y religión, aportes de gran importancia para esta investigación.

Como hemos descrito en el apartado anterior, un concepto, como el de “persona”, nos ha ido llevando, ampliando y profundizando a otros términos que nos permiten argumentar aspectos del conocimiento que fundamentan la construcción de lo social, cultural, externo e interno del ser humano.

La tradición de la cosmovisión de Oriente conecta el autoconocimiento humano con el valor de la contemplación, la experiencia y la experiencia interior, mientras que la tradición occidental considera el autoconocimiento en el contexto del crecimiento de la autonomía, la autodeterminación, la autorrealización de un hombre que busca afirmarse y ampliar su representación en el mundo.

---

<sup>37</sup> *Ego*: El ego es, para la psicología la instancia psíquica a través de la cual el individuo se reconoce como yo y es consciente de su propia identidad. El ego, por lo tanto, es el punto de referencia de los fenómenos físicos y media entre la realidad del mundo exterior, los ideales del superyó y los instintos del ello. *Rae*

El estudio del autoconocimiento se remonta a la tradición filosófica idealista, según la cual la cognición de uno mismo es la cognición de los estados de la propia conciencia.

Desde el punto de vista del enfoque de las ciencias naturales se acentúa el estudio de las bases fisiológicas del autoconocimiento. El enfoque socio-psicológico permite explicar los orígenes sociales de la formación de las percepciones humanas de uno mismo. El enfoque personal nos permite identificar nuevas áreas del mundo interior a las que se puede dirigir la cognición de una persona.

El estudio del autoconocimiento en la estructura de la autoconciencia permite comprender las tendencias y peculiaridades de su desarrollo, las formas reales de manifestación y el papel en la vida humana. La comparación de los procesos de autoconocimiento y auto-comprensión permite determinar los límites del aspecto cognitivo y existencial del estudio del "yo".

El interés por el auto-descubrimiento y el auto-conocimiento ha surgido en el contexto de la comprensión de la interacción de las relaciones humanas con el mundo. Las dimensiones "Mente-Cuerpo-Emoción", el "Yo - Ego", la "Conciencia" la "Autoconciencia" serán algunos de los términos que abordaremos en este apartado para sumergirnos, en lo que tanto ha inquietado al ser humano y es el autodescubrimiento de lo que somos.

Las raíces históricas se remontan a dos tradiciones principales de la cosmovisión: oriental (Vedanta, Hinduismo, Budismo, Zen, Yoga, Sufismo, etc.) y occidental (filosofía de Europa Occidental, la ciencia con la investigación científica, la religión con las experiencias espirituales desde la contemplación, la mística y lo numinoso).

Desde hace miles de años se plantearon dos caminos que implementaron diferentes tradiciones y diferentes civilizaciones; en Occidente tenemos la herencia griega, con influencia de filósofos como Tales de Mileto y otros que intentaron organizar el pensamiento. Por otra parte, está el mundo oriental con una forma de indagación diferente, a través de la observación del sí mismo, una forma contemplativa y más "interior", usando metodologías prácticas en las escuelas, enseñando y educando a sus estudiantes, como ejemplo: el "silencio interior", la percepción interna de la mente y sus procesos, etcétera.

Podríamos decir que, con el surgimiento de la filosofía, Occidente se ha dedicado a filosofar, mientras Oriente se ha dedicado a contemplar, dos vías, dos caminos, donde ambos han llegado a resultados importantes en sus investigaciones.

Occidente profundizando en el funcionamiento del cerebro buscando el “Yo” ha encontrado funciones importantes como la amígdala, el hipotálamo, tallo cerebral, etc. creando cada vez nuevas teorías que, aunque siguen siendo fundamentales en el proceso de descubrimiento, también generan dispersión y confusión, ya que cada teoría trae consigo nuevos términos, nuevas prácticas, nuevas técnicas, que a su vez generan nuevos hallazgos.

Mientras Oriente, desde su perspectiva y con su conocimiento de lo que integra al ser humano, se ha dedicado a transitar ese mismo camino guiados por sus grandes maestros, mediante prácticas y técnicas que enfocan su atención en experimentarse a “sí mismo” y conocer la realidad a través de estas. Llegando a reflexiones interiores y a conclusiones profundamente interesantes del funcionamiento de la mente, como de otros aspectos.

En el caso de occidente, desde los antiguos griegos, los presocráticos, Platón, Aristóteles, como los filósofos modernos, todos han dado visiones de lo que es el hombre. Esto ha permitido desarrollar un modelo de pensamiento del cual nosotros somos consecuencia.

Los descubrimientos y avances de estas dos vías los consideramos necesarios en esta investigación, estas dos visiones se complementan en la *Perspectiva Transpersonal* de una forma neutra y armónica, ya que observan una misma realidad desde dos tradiciones culturales distintas, valorando y aclarando los mismos conceptos cuando nos acercamos a uno de estos dos caminos, en un proceso de autoconocimiento.

Daremos inicio con el término transpersonal y la trascendencia hacia el autoconocimiento, ya que este concepto integra todos los demás, de los cuales hemos hecho mención antes.

### 1.3.1 Perspectiva Transpersonal: Auto-conocimiento.

Según la *RAE* (2001), el término autoconocimiento se forma a partir de dos vocablos, uno del latín y el otro del griego. El prefijo auto- proviene del griego: αὐτός, αὐτή, αὐτόν (pr. aytós, ayté, aytón) cuyo significado es la acción y efecto de conocerse a sí mismo, prefijo *auto-*, que significa ‘propio’ o ‘por uno mismo’, y el sustantivo *conocimiento*, que es la capacidad de comprender por medio de la razón. El verbo conocer viene del latín *cognoscere*, conocerse, examinarse por sí mismo.

### 1.3.1.1 Según la Psicología

El autoconocimiento es un concepto muy usado en el ámbito de desarrollo personal en referencia a la capacidad de introspección que tiene una persona para reconocerse como un individuo y para diferenciarse de los demás, es un proceso reflexivo en el cual una persona adquiere noción de su “yo”, de lo que lo caracteriza, de sus cualidades y defectos, de sus limitaciones, necesidades, aficiones y temores. En este sentido, el autoconocimiento ayuda a la construcción de una identidad personal.

El autoconocimiento, contiene todos los autos: auto-percepción, auto-observación, auto-estima, auto-aceptación, auto-imagen, auto-concepto. Realizar un proceso de autoconocimiento, nos permite comprender y reconocer quiénes somos, aprender a valorarnos y ser más seguros, asumir valores fundamentales en la relación con nosotros mismos y con las demás personas y el entorno.

### 1.3.1.2 Según la filosofía

A este respecto, un antiguo aforismo griego dictaba “conócete a ti mismo”, pues consideraba que esta era la base para acceder a la sabiduría.

La expresión délfica *gnothi sauton* (“Conócete a ti mismo” (γνώθι σεαυτόν)), atribuida a Pitágoras, tiene una larga historia en el mundo occidental. Se hizo famosa a través de las enseñanzas de Sócrates y Platón y consecuentemente, la búsqueda por la adquisición de autoconocimiento fue, desde entonces, una preocupación de la filosofía, de la religión, la psicología y la ciencia (Puente, 2014).

“Conócete a ti mismo” es uno de los más famosos aforismos de la antigüedad griega de todos los tiempos. Significa que la principal necesidad de una persona para acceder a la sabiduría filosófica es el autoconocimiento.

Se encontraba inscrito, según diversos testimonios, en el templo de Apolo, sitio en la ciudad griega de Delfos, lugar de enorme valor mitológico: fue allí donde Apolo mató al monstruo Pitón, donde Zeus colocó el ónfalo, ombligo del mundo, y donde se encuentra el famoso oráculo de Delfos. Por testimonio de un célebre viajero griego Pausanias, sabemos que la frase estaba inscrita en el pronaos del templo de Apolo.

También Platón la refiere en sus diálogos; en *Protágoras*, por ejemplo, explica que los Siete Sabios, ofrecieron al dios Apolo las primicias de su sabiduría en las frases “conócete a ti mismo” y “nada en demasía”, sobre la importancia del autoconocimiento y de la moderación respectivamente (Genovés, 2015).

Platón también pone esta frase en boca de Sócrates en su diálogo con Alcibíades, un joven ignorante que aspira a la política. Con ella, trata de recordarle que, antes de ser

gobernante y mandar sobre el pueblo, su primera tarea como hombre es gobernarse a sí mismo (Puente, 2014).

Debido a que se encontraba inscrita en la entrada del templo del dios Apolo, en Delfos es interpretada como el saludo que el Dios dirigía a los visitantes de su templo, deseándoles sabiduría. En esta frase se encuentran encerradas o sugeridas algunas de las preguntas más antiguas del pensamiento filosófico: quién soy, de dónde vengo, adónde voy, preguntas por medio de las cuales trata de comprenderse y definirse cada quien.

Conocerse a sí mismo supone el camino del perfeccionamiento, de hacerse mejor y adquirir conocimiento sobre la propia naturaleza y limitaciones, pues no podemos desarrollar nuestra naturaleza si no sabemos cuál es. De este modo, el autoconocimiento es un paso previo para la asunción de cualquier tarea o labor de importancia que conduzca a la gloria o a la sabiduría.

Mientras que Kant (1724 - 1804) considera que este fragmento muestra una paradoja de las habituales en las sentencias del filósofo de Éfeso: en esta ocasión, referida al hecho de que normalmente el conocimiento se busca afuera, en otras personas y fuentes distintas de uno mismo, mientras que aquí se indica la exploración interior, "Conócete a ti mismo". Así pues, es la posibilidad que tiene cada individuo: conocerse, comprenderse, aceptarse, etc. Este sería el propósito de vida de una persona, pues solo así el individuo podrá orientar sus acciones de acuerdo con sus intereses.

Esta máxima, indicaba la importancia de asumir el propio compromiso en el acceso al conocimiento, orientando al buscador a dirigir la investigación también hacia sí mismo, y a no centrarla únicamente en observaciones e informaciones externas. La exhortación por conocerse a uno mismo debía despertar como mínimo cierta actitud de asombro en los consultantes, estimulando la predisposición a reflexionar sobre las respuestas que obtuvieran a sus consultas (Genovés, 2015).

### *1.3.1.3 La tradición Oriental*

Continúa con sus ideas místicas y trascendentales sobre la naturaleza; al mismo tiempo, hace hincapié en la posibilidad de una conciencia "no involucrada". Una persona que se realiza a sí misma como parte del mundo se fusiona con él, se disuelve en él, al mismo tiempo.

Eihei Dogen (1200-1253) afirmaba: "Estudiando el budismo, una persona se estudia a sí misma; estudiándose a sí misma, una persona se olvida a sí misma; olvidándose de sí misma, una persona recibe la iluminación de todo, y esta iluminación

rompe las cadenas del apego al cuerpo y a la mente, no sólo para sí misma, sino para todos los seres”.

La tradición india quizá haya sido la más fructífera en modelos teórico-prácticos, destaca la aportación en el pasado siglo de Ramana Maharsi, máximo exponente de la idea de autoindagación como camino hacia la autorrealización (Miller, 2010).

Según los que definen estos caminos, (Budismo, Zen, Yoga, Sufismo, etc.) existen experiencias que no pueden ser comprendidas sin ser vividas, ya que cuando el ser humano se desarrolla espiritualmente amplía sus niveles de consciencia.

La función de la consciencia es conocer, percibir y comprender aspectos de sí mismo en relación con lo que le rodea, que de otra manera serían ininteligibles o inefables. En estas dos tradiciones se encuentra presente la trascendencia del “Ego”, “Yo o Self”, como sendero fundamental en el camino de la realización personal.

#### *1.3.1.4 La tradición Occidental*

Conecta el autoconocimiento con el fortalecimiento del "Yo". Según esta tradición, la cognición de uno mismo conduce a un aumento de la autonomía, la autodeterminación y la autorrealización.

Se esfuerza por la motivación, la confianza en sí mismo, la expansión de su representación en el mundo, para convertirse en un ser autónomo, creciendo en sí mismo y afirmándose activamente, en lugar de reaccionar pasivamente como un cuerpo físico, a las influencias del mundo circundante. La tendencia hacia una mayor autonomía se manifiesta en la espontaneidad, la autoafirmación, el deseo de libertad, de elección y de dominación (Maslow, 1987).

En el llamado occidente, mediante el chamanismo también ha coexistido una cosmovisión, en la cual la consciencia del humano se identificaba con la consciencia de la naturaleza, ya que ambas devenían en una misma conciencia universal.

#### *1.3.2 Autoconocimiento: Mente, Cuerpo y Emoción*

Hablar de estas tres dimensiones que forman parte de lo humano ha sido el fundamento del campo de la investigación, traeremos de estos tres aspectos lo que consideramos relevante para la perspectiva *Transpersonal*.

Desde la antigüedad, las parábolas, fábulas, alegorías o metáforas han sido herramientas muy útiles para explicar de una manera gráfica, muchos conceptos filosóficos y sobre el Ser humano. En el marco de las enseñanzas orientales traídas a Occidente por la escuela del *Cuarto Camino* liderada por G.I. Gurdjieff, este utiliza la

“Alegoría del Cochero y el Carruaje”, inspirada en el carro alado<sup>38</sup> de Platón, para explicar cómo funcionamos los seres humanos en el plano material.

Esta explicación se basa en la existencia de 3 centros: el cuerpo físico, el cuerpo emocional, el cuerpo mental. En el difícil camino de saber quién somos, lo principal es reunir las partes de nuestro ser que la educación, la sociedad y la cultura han separado. Generándose una lucha interna entre estas tres partes: el cuerpo, la mente y emociones.

Devolver al individuo su sensación de unidad y la capacidad para percibirse como un todo, que cuando era niño sin duda poseía, es el primer paso para el bienestar y el objetivo de conocimiento de sí.

Se trata de que la persona pueda integrar las diferentes facetas de su ser, la mental, la emocional y la corporal, para que pueda vivir de forma coherente entre lo que piensa, siente y hace. En lugar de vivirlas como partes distintas de uno mismo que batallan para encontrar un espacio de expresión.

Para explicar cómo interactúan estos 3 centros entre sí, cómo se relacionan, cómo son sus interconexiones, G. I. Gurdjieff, recurrió a la comparación oriental de los tres centros con un conjunto formado por un carruaje, un caballo que tira de él, un cochero que dirige el caballo y el amo y señor, sentado en el carruaje, detrás del cochero (Ouspensky, 1995).

- El carruaje representa el cuerpo físico.
- El caballo, las emociones.
- El cochero, la mente.
- El señor, la esencia de lo que somos verdaderamente.

Imagina un carruaje llevado por caballos, en el que el cochero es tu mente, el carruaje tu cuerpo, los caballos tus emociones y tú eres el viajero que comunicas al cochero tu objetivo. Para viajar bien, los tres centros son necesarios, deben estar equilibrados; sin embargo, para conocer la meta del viaje necesitamos al viajero, sólo él sabe el objetivo del viaje, es quien da sentido al viaje.

El hombre es una organización compleja. Está formado de cuatro partes que pueden estar conectadas, no conectadas, o mal conectadas. El carruaje está conectado al caballo por las varas, el caballo al cochero por las riendas, y el cochero a su amo por la voz de su amo. Pero el cochero debe oír y comprender la voz del amo, debe saber cómo

---

<sup>38</sup> *La alegoría del carro alado es utilizada por Platón, en su diálogo Fedro, para explicar su visión del alma humana. En el diálogo, el personaje Sócrates se vale de la alegoría para plantear el mérito del amor como «locura divina».*

conducir; y el caballo debe estar adiestrado a obedecer a las riendas. En cuanto a la relación del caballo con el carruaje debe estar correctamente enganchado. De esta manera, entre las cuatro partes de esta compleja organización existen tres relaciones, tres conexiones.

Si una sola de ellas presenta algún defecto, el conjunto no puede funcionar como un todo. *Las conexiones entonces no son menos importantes que “los cuerpos”*. Al trabajar sobre sí mismo, el hombre trabaja simultáneamente sobre los “cuerpos” y sobre las “conexiones”.

El trabajo sobre sí debe comenzar por el cochero: El cochero es el intelecto. A fin de poder oír la voz del amo, ante todo el cochero no debe *estar dormido*, se debe despertar. Luego, puede suceder que el amo hable un lenguaje que el cochero no comprenda. El cochero debe aprender este lenguaje. Cuando lo sepa, comprenderá a su amo.

Pero esto no basta, debe también aprender a conducir el caballo, a engancharlo, a alimentarlo, a cuidarlo, y a mantener bien el carruaje — porque no serviría de nada el que comprenda a su amo, si no está en condiciones de hacer algo. El amo da la orden de partida, pero el cochero es incapaz de marchar porque no ha alimentado al caballo, no lo ha enganchado, y no sabe dónde están las riendas. El caballo representa las emociones. El carruaje es el cuerpo.

El intelecto debe aprender a gobernar las emociones. Las emociones siempre arrastran al cuerpo. Este es el orden en que se debe llevar el trabajo sobre sí. Se trata de dos clases de trabajo: el trabajo sobre los cuerpos, es decir sobre el cochero, el caballo y el carruaje, es una cosa. Y el trabajo sobre las “conexiones”, es decir, sobre la “comprensión del cochero” que lo une a su amo, sobre las “riendas” que lo conectan al caballo, sobre las “varas” y los «arneses» que conectan el carruaje con el caballo es algo totalmente diferente. Sucede a veces que los cuerpos están en excelente estado, pero que las “conexiones” no se establecen.

En este caso la voluntad del amo no se transmite, generando la incoherencia que habitualmente vivimos, cada centro por su lado, pensando una cosa, sintiendo otra y haciendo otra.

Tenemos cuerpo, emociones, mente y espíritu. El espíritu es la esencia del ser, es el alma, es el amo del carruaje. Lo ideal es que el amo del carruaje (el espíritu) tuviera una misma voluntad con la mente (el cochero), actuaran al unísono. Este contacto tan directo y enriquecedor permitirá al cochero actuar con inteligencia y dominio del carruaje y de los caballos.



Al sistema físico (carruaje), emocional (caballo) y mental (cochero) le llamamos ego. Un ego bien dirigido por el espíritu (amo) que es la esencia superior, llena de cualidades el viaje con sabiduría, amor, inspiración y libertad. Nuestro viaje estará lleno de plenitud, creatividad, amor, fortaleza, equilibrio.

Según dicho modelo, el funcionamiento ideal del ser humano sería el siguiente: el señor (el Ser), portador del conocimiento y de la sabiduría, transmitiría sus directrices al cochero (la mente) en forma de ideas que él/ella, despierta y abierta, transformaría en pensamientos inspirados, necesarios para la ejecución perfecta de la voluntad del dueño del vehículo.

La voluntad del cochero y la del dueño serían una sola y única voluntad. El contacto entre ambos sería tan directo y enriquecedor que permitiría al cochero actuar con la inteligencia y competencia necesarias para tener un dominio perfecto del caballo (las emociones).

Además, dirigiría con armonía y eficacia el conjunto formado por el carruaje y el caballo (el ego), conduciéndolo por el camino designado por el señor, que es el único que lo conoce sin extraviarse por sendas peligrosas o callejones sin salida.

El caballo, perfectamente dominado, actuaría con toda su fuerza (potencial emocional disponible por completo) y tiraría del carruaje con rapidez, armonía y eficacia (máximo potencial creador). Si a esto se añadiera una conducción inteligente, se conseguiría el buen estado del carruaje (buena salud y mejor energía física).

De esta forma, el conjunto formado por los sistemas mental, emocional y físico, es decir, el ego, podría expresar perfectamente en el mundo material la voluntad del alma, nuestra esencia. Y así manifestar de modo concreto las elevadas cualidades del corazón y del espíritu que el dueño del carruaje (el alma) porta en sí: inteligencia superior, sabiduría, compasión, inspiración, etc.

- *La mente*

Por mente se considera el conjunto de actividades y procesos psíquicos conscientes e inconscientes, especialmente de carácter cognitivo o afectivo, tal como comparecen en la experiencia subjetiva o en la medida en que se encuentran referidos a ella. Se denomina “problema” mente-cerebro porque al menos, tal como se plantea ante nosotros mismos, por un lado, poseemos experiencias subjetivas y, por otro, somos capaces de examinar científicamente los órganos materiales implicados en ellas, sin que la unidad de ambas perspectivas sea fácil de encontrar (Giménez-Amaya, 2007).

La mente desde J. Ward (1843-1925) filósofo y psicólogo inglés, influido por Lotze, Herbart y Brentano: criticó agudamente el asociacionismo de Bain y el reduccionismo naturalista unido a él en el siglo XIX; su rechazo era que consideraba pasiva a la mente, capaz únicamente de receptividad sensorial y compuesta tan sólo de presentaciones cognitivas. Ward subrayó la actividad inherente de la mente afirmando, como Kant, la existencia previa de un ego o sujeto inferido, pero necesariamente existente, capaz de sentir y, aún más importante, de conación<sup>39</sup>, que da forma a la experiencia y al comportamiento mediante el ejercicio voluntario de la atención.

La obra más importante de Ward es “Psychology” *Encyclopedia Britannica*, (1886), reescrita como *Psychological Principles* (1918).

### 1.3.2.1 Desde la Filosofía

Los materialistas no aceptan la *esencia* del ser humano, niegan que exista. Pero todas las tradiciones y la propia experiencia de la vida nos recuerdan que, aunque es evidente que tenemos cuerpo físico, emociones y pensamientos, también es evidente que somos algo muy distinto a la mera suma de estos componentes.

Los nombres que se atribuyen a esa parte esencial del ser son tan diversos como las culturas. La nuestra, la judeocristiana, la denomina “alma”<sup>40</sup>. A lo largo de este trabajo

---

<sup>39</sup> Conación. *f. Término empleado para designar el conjunto de funciones relacionadas con los aspectos tendenciales de la personalidad, que abarcan desde el impulso intencional, las motivaciones y las voliciones, hasta la realización práctica de la acción propuesta. Lo conativo se contraponen a lo afectivo y a lo cognitivo. Wikipedia.*

<sup>40</sup> ALMA, llamada también espíritu, entidad supuesta- mente presente sólo en los seres vivos, que corresponde a la psiqué griega y al anima latina. Como no parece haber ninguna diferencia material entre un organismo en los momentos postreros de su vida y su cadáver reciente, son muchos los filósofos desde la época de Platón que han afirmado que el alma es un componente inmaterial del organismo. Como sólo se ha observado que las cosas materiales se disuelven, Platón consideró que la inmaterialidad del alma es el fundamento de su inmortalidad. Ni Platón ni Aristóteles pensaron que sólo las personas tuvieran alma: Aristóteles adscribe almas a los animales y a las plantas porque muestran algunas funciones vitales. A diferencia de Platón, Aristóteles rechazaba la transmigración de las almas de una especie a otra o de un cuerpo a otro tras la muerte; aún era más escéptico acerca de la capacidad de desencarnarse del alma, que viene a ser su supervivencia y funcionamiento sin un cuerpo. Descartes defendía que sólo las personas tienen almas y que la naturaleza inmaterial del alma hace posible la libertad, aunque el cuerpo humano esté sujeto a leyes físicas deterministas. Como sujeto del pensamiento, la memoria, las emociones, el deseo y la acción, se ha supuesto que el alma es la entidad que hace posible la autoconciencia, que diferencia experiencias simultáneas como experiencias de una misma persona o de personas diferentes, y que da cuenta de la identidad personal o de la identidad continuada de una persona a través del tiempo. Los dualistas argumentan que el alma y el cuerpo tienen que ser distintos para explicar la conciencia y la posibilidad de la inmortalidad. Los materialistas argumentan que la conciencia no es sino el resultado de procesos físicos complejos. ANGST, término alemán que significa miedo, forma especial de ansiedad, una emoción vista por los existencialistas tanto constitutiva como reveladora de la condición humana. El Angst desempeña un papel clave en los escritos de Heidegger, cuyo concepto central está íntimamente relacionado con el angst de Kierkegaard y la angoisse de Sartre. El concepto es tratado por primera vez de esta manera distintiva en *El concepto de ansiedad* (1844) de Kierkegaard, donde la ansiedad es descrita como «el vértigo de la libertad». La ansiedad representa aquí la autoconciencia de la libertad; es la precondition psicológica del intento del individuo de alcanzar su autonomía, una posibilidad que se considera al mismo tiempo atractiva y perturbadora. *Diccionario de Filosofía* (Robert, 2004).

utilizaremos a veces esa palabra, que nos resulta familiar, pero no en el sentido religioso (que en su grado más elevado lo incluye), sino en el de “esencia”, como cuando se habla del “alma de las cosas”. Otras veces utilizaremos el término “Ser”, que es lo que somos en realidad, o espíritu como también se le llama a esa parte esencial del ser humano.

Al dominar la razón en el siglo pasado, no se hablaba de las emociones, en cambio en los últimos años las emociones han abierto un campo importante en el ámbito de la investigación.

A partir de Rene *Descartes*, (1596 - 1650) el concepto de “Yo” estuvo vinculado o se manifiesta al principio intuitivo del pensamiento y del conocimiento racional, afianzando así su propia independencia.

*Hume*, que rechazaba toda substancia, reducía el “Yo” a un “haz” de percepciones. Para *Kant*, (1724 - 1804) el “Yo” puro, contrapuesto a lo empírico individual, aparece como unidad trascendental de la percepción y como portador del *imperativo categórico*.

Para Fichte (1762–1814) creía que el “Yo” es un principio absolutamente creador, el cual se presupone a sí mismo y presupone también todo lo existente como el “no - yo”. Sostiene que tal “yo” es la substancia, principio creador absoluto que no supone sólo a sí mismo, sino también a todo lo existente como su “no - yo”.

*Hegel* (1770–1831) como idealista objetivo, refutó esos intentos de partir del “Yo”, pero lo interpretó como unidad pura de la autoconciencia objetiva, que desarrollaba la dialéctica, interpretaba la esencia social del “yo” humano como fuerza enajenada, que está por encima de los hombres concretos, como razón mundial.

El punto de vista del individuo aislado y la *contemplación* conducían en el marco del idealismo al *solipsismo*<sup>41</sup>, y en el del materialismo metafísico, a la reducción del hombre al nivel de objeto pasivo, que se subordina al curso exterior de la historia.

Al “Yo” se le asigna un carácter absoluto en las novísimas tendencias idealistas subjetivas (entre otras, el *empiriocriticismo*, el *neopositivismo* y el *existencialismo*). La forma extrema de la concepción idealista subjetiva del “Yo” se da en el *solipsismo* (Robert, 2004).

---

<sup>41</sup>*Solipsismo: Doctrina ontológica, según la cual el sujeto pensante no puede afirmar ninguna existencia de algún otro ser pensante que no sea una percepción o representación de su conciencia. Según la RAE.*

El *irracionalismo* reprodujo la sensación de la personalidad en la sociedad burguesa que tropieza con el hecho de que en ella se niega el “yo”. Pero el punto de vista irracional sobre el individuo no hace más que perpetuar la situación de *enajenación*.

La interpretación irracionalista del “Yo”, el marxismo, el modelo teórico explicativo de la realidad, compuesto principalmente por el pensamiento desarrollado en la obra de Karl Marx, contrapone la concepción materialista de hombre. Viendo la esencia del “Yo” humano exclusivamente en las relaciones sociales. El marxismo demuestra que el hombre integra el desarrollo de toda la naturaleza porque es el creador único de sus relaciones sociales, de toda la cultura material y espiritual (Voloshinov, 2009).

Vittorio Guidano (1944 - 1999) es considerado el principal pionero de la psicología postracionalista. Esta orientación teórica surge como una reacción a la predominancia de las filosofías positivista y racionalista, afirma que existe una realidad objetiva que puede ser percibida y comprendida de forma certera a través de los sentidos y de la lógica. Distinguió también entre el Yo y el Mí.

Mientras que definió el Yo como la dimensión corporal-emocional de la experiencia, predominantemente inconsciente, para este autor el Mí es la parte del Self que observa y genera significados a través del lenguaje (Uribe, 2011).

Desde las teorías psicológicas cognitivo-constructivistas se defiende la relevancia fundamental del lenguaje en el modo en que interpretamos el mundo que nos rodea y compartimos estas perspectivas; a través del lenguaje organizamos nuestras experiencias en forma de narraciones, las cuales emergen de la memoria, y construye una identidad.

La teoría de la auto-discrepancia formulada por Higgins (2011) plantea también que el Yo no es un concepto unitario, si bien define los distintos componentes de la identidad a partir de dos parámetros: los dominios del “Yo” y los puntos de vista del “Yo”.

#### *1.3.2.2 Desde la Psicología*

En la psicología conceptos como *Yo*, *Ego* o *Self* son utilizados a menudo para designar la dimensión autorreferencial de la experiencia humana. La percepción de continuidad y coherencia, y por tanto el desarrollo del sentido de la identidad, depende de que concibamos una parte de nosotros mismos como el sujeto que protagoniza nuestra vida.

Desde que a finales del siglo XIX William James (1842-1910) distinguiera entre el “Yo” como observador y el “Mí” como objeto de la experiencia, ha surgido un gran número de teorías que intentan definir qué es el “Yo”.

Las escuelas de psicología han intentado formar modelos que incluyen una sistematización donde dan cabida a ideas como: “inconsciente”, “ego”, “personalidad” y muchos más. Sin embargo, ninguno de estos modelos posee la condición de descifrar enteramente el comportamiento humano.

Es el caso de la teoría de la mente planteada por Sigmund Freud (1856 –1939). Comenzó por el estudio de la histeria en la Viena de finales del siglo XIX. Sus estudios biologizan, en cierto modo, al hombre y lo desintegra en *Yo* y *Superyó*.

El *yo* surge a partir de la interacción del ser humano con su realidad, adecuando sus instintos primitivos (el *ello*) con el ambiente en que vive. El *yo* es el mecanismo responsable por el equilibrio de la psique, buscando regular los impulsos del “*ello*”, al mismo tiempo que intenta satisfacerlos de modo menos inmediato y más realista.

El *superyó* se desarrolla a partir del “*yo*” y consiste en la representación de los ideales y valores morales y culturales del individuo. El *superyó* actúa como un “consejero” para el “*yo*”, alertándolo sobre lo que es o no moralmente aceptado, de acuerdo con los principios que fueron absorbidos por la persona a lo largo de su vida.

De acuerdo con Freud, el *superyó* comienza a desarrollarse a partir del quinto año de vida. Es aquí cuando el contacto con la sociedad comienza a intensificarse, como es la experiencia vivida en la escuela, las relaciones sociales pasan a ser interpretadas por la persona. Estos tres componentes de la formación de la personalidad, “*ello*”, “*yo*” y “*superyó*” son las representaciones de la impulsividad, de la racionalidad y de la moralidad, respectivamente, de la personalidad y la identidad del ser humano. Esta teoría de la mente propuesta por Sigmund Freud ha sido muy influyente en el pensamiento contemporáneo (Robert, 2004).

Su discípulo Carl G. Jung (187 –1961) reconoce los trabajos de Freud y de Adler como precursores de la investigación del inconsciente. Jung, en su trabajo sobre la estructura de la mente, encontró que muchos de sus contenidos están en un segundo plano del que somos inconscientes y al que estamos unidos, entre otras cosas, mediante formas, símbolos y arquetipos. Por lo que considera necesario abordarla no solo de una manera interdisciplinaria académica, que incluso hay que abordarla, transdisciplinariamente, desde lo filosófico, lo religioso, ético, social, colectivo y mitológico.

Señala que, para la estructuración de la psique, los referentes mitológicos y religiosos son de gran importancia, ya que estos se configuran como reguladores de los estados psíquicos; además de conformar la raíz de los desacuerdos entre las teorías psicológicas. Jung consideró el “*yo*” como una amalgama formada por una “*ectopsique*”,

que consta de cuatro funciones (intuición, sensación, sentimiento y pensamiento) que rodean un ego considerado, no como una entidad singular, sino como un “complejo” de ideas y emociones— y una “endosfera” (esto es, una conciencia interior que se manifiesta en la memoria, el afecto, etc.).

Definió el “Yo” como el núcleo de la consciencia; todo fenómeno psíquico o experiencia vital que sea detectado por el “Yo” pasa a ser consciente. Así, el sentido del Yo se entiende como una estructura compleja con un doble componente: somático y psíquico.

Además, para Jung el Yo, centro de la identidad, está inmerso en el Sí mismo (*self*), que constituye núcleo de la personalidad en general; el *self* incluye lo inconsciente, además de la parte consciente de la experiencia. Sin embargo, somos incapaces de experimentar el *Self* de forma completa puesto que estamos anclados al Yo construido con lo detectado por nuestra percepción (Jung, 2009).

Para *Jacques Lacan* (1901-1981), teórico y psicoanalista francés, que desarrolló y transformó la teoría y la praxis propuesta por Freud tomando como base la lingüística estructuralista desarrollada por Ferdinand de Saussure (1857 - 1913).

El inconsciente no es un cúmulo de instintos e impulsos biológicos, sino más bien un sistema de significantes lingüísticos. Considera, que los procesos freudianos fundamentales de condensación y desplazamiento son ejemplos de las figuras de la metáfora y la metonimia. Al contrario de lo que sucede con las posiciones más frecuentes, el ego es considerado como una proyección imaginaria y no como nuestro modo de acceder a lo real. Lo real para Lacan es el límite inaprensible e inexpresable del lenguaje (Robert, 2004).

Según Laplanche (1924 - 2012) psicoanalista, influenciado por Jacques Lacan, Maurice Merleau-Ponty, Gaston Bachelard, desde su punto de vista tópico, el “yo” se encuentra en una relación de dependencia, tanto respecto a las reivindicaciones del ello como a los imperativos del superyó y a las exigencias de la realidad. Aunque se presenta como mediador, encargado de los intereses de la totalidad de la persona, su autonomía es puramente relativa.

Intenta explicar desde la teoría psicoanalítica la génesis del “yo” dentro de dos registros relativamente heterogéneos, ya sea considerándolo como un aparato adaptativo diferenciado a partir del ello en virtud del contacto con la realidad exterior, ya sea definiéndolo como el resultado de identificaciones que conducen a la formación, dentro de la persona, de un objeto de amor caracterizado por el ello.

### 1.3.2.3 Según Occidente.

Según Griffiths (1985, citado en Román, 2005) la mente del mundo occidental ha dividido el mundo en dos: desde las dualidades de estirpe platónica como alma/cuerpo hasta el consciente y el inconsciente. La idea central de Griffiths es que se ha de recuperar el equilibrio que ya habitaba de forma plena en las religiones de la antigüedad y que estaban más allá de cualquier tipo de polaridades.

Desde el paradigma científico, el universo puede esquematizarse y generalizarse bajo dos tópicos que este método occidental propone en el hecho de que el objeto es independiente del sujeto y que el sujeto es independiente del objeto que una cosa es el conocedor y otra cosa es lo conocido.

A este sujeto según el esquema cognitivo, desde donde se analice, se le da una terminología diferente; si es desde la psicología le habla como “Yo” o “Ego”, si es la filosofía habla de sujeto de cognición, si es la física se habla de “individuo” o de “partícula” o de “evento o de objeto de percepción” u “objeto de análisis o de medición”; si es en educación se le llama “Individuo”.

Según Watts (1998:7) *“Me imagino que la pregunta más fascinante del mundo es: ¿Quién soy? O bien: ¿Qué soy? El vidente, el sabio, el ser que cada uno de nosotros es, es la más inaccesible de todas las experiencias, completamente misteriosa y oculta. Hablamos de “nuestro” ego y usamos la palabra “yo”. Siempre me ha interesado tremendamente qué quiere decir la gente cuando usa la palabra “yo”, porque aparece en formas del discurso muy curiosas. Por ejemplo, no decimos que “somos un cuerpo”, sino que “tenemos un cuerpo”. Se diría que, en cierto modo, no nos identificáramos con la totalidad de nosotros mismos. En inglés se dice “mis pies”, “mis manos”, “mis dientes”, como si se tratara de algo exterior a quien lo dice. Y, por lo que yo percibo, la mayoría de la gente tiene la sensación de ser «algo» que está a mitad de camino entre ambos oídos y un poco por detrás de los ojos, dentro de la cabeza, como un centro del cual pende el resto de ellos. Y el principio que rige allí dentro es lo que llamamos el ego. ¡Eso soy yo!”*

Hemos particularizado al perceptor y le hemos dado una identidad propia, le llamamos “Yo” y cuando decimos qué es lo que somos, la respuesta es que nosotros somos un “yo”, somos un individuo y cuando se plantea que es consciencia, se plantea consciencia del “yo”, un individuo que es capaz de darse cuenta, que es capaz de conocer y de conocerse.

Es difícil para *occidente* donde estamos acostumbrados a la creencia y la aceptación de que hay un “yo”, y que somos el origen de lo que conocemos y la causa de lo que se conoce, no podemos aceptar que lo que hay en nosotros existe como fruto, no

como causa, que lo que existe como un “yo” es consecuencia de que hay algo previo a nosotros mismos.

El planteamiento que se tiene frente al “yo” en *occidente* es que él es causa de la consciencia, y esto ha sido interesante porque los neurocientíficos han tratado de encontrar al “yo” y no lo encuentran, pero sí han encontrado la amígdala, al hipocampo, al tálamo, al ventrículo, a la corteza cerebral, el cerebelo, al tallo, pero aún siguen sin encontrar al “yo”.

El “yo” como fuente como causa no se ha podido resolver, a esto se debe que en la actualidad la psicología este promocionando diferentes tipos de prácticas de la expansión de la consciencia donde empieza hablarse de términos donde esencialmente el yo no es el elemento partícipe y esencial de la cognición.

Si nos vamos al otro lado y deshacemos el “yo” quedamos desnudos de alguien. Cómo es un mundo sin alguien, cómo es un mundo sin sujeto, no sin sujetador, sino sin sujeto; cómo sería el mundo que se perciba sin quien lo perciba, cómo sería un mundo que acontece sin necesidad que acontezca en alguien, cómo es un mundo que existe por sí mismo más allá del tenor de lo que el perceptor es, para poder gustar de él, para poder ser feliz con él.

#### *1.3.2.4 Según Oriente*

*Oriente*, con su forma metafórica, nos permite comprender de una manera natural y sencilla los conceptos que definen al ser humano; aunque los términos provienen de su lenguaje, un poco complejo para otras culturas, conservan en común la interpretación de dichos fundamentos, como es en este caso la “mente”.

Por esa razón, la mente fue denominada por la tradición hindú como *antakarana* u órgano interno, en razón de su naturaleza más interior respecto a la de los sentidos físicos. Un ejemplo claro de la naturaleza de la mente y de la consciencia o acto de comprensión, es el antiguo símil de la luna y su brillo: de noche la luna brilla, mas su luz no es propia, deviene del sol. La luna simplemente, y de forma pasiva, interviene en el reflejo de la luminosidad solar y debido a la cualidad de su superficie, refleja una parte, pero no la totalidad de la energía lumínica procedente del sol. Así, el *antakarana* (la mente con sus cuatro funciones) es un órgano intermediario del proceso cognitivo, pero jamás su causa ni su razón de ser (Cardero, 2009).



A su vez, el primer atisbo de análisis de la mente que *oriente* realizó tuvo que ver con la descripción que *Patanjali*<sup>42</sup>, hizo de las diversas formas de cognición superior que existen en el ser humano.

Según este pensador, son *pratihara*, *dharana*, *dhyana* y *samadh*, son las cuatro formas de cognición existentes en el ser humano. Es decir, la relación objeto-sujeto sólo puede darse desde estas cuatro tentativas. Más tarde, *Sankaracharya* modeló la aparición de los estados de conciencia asociándolos al material constitutivo de cada uno de los cinco *koshas* o envolturas que a modo de una cebolla conforman al individuo.

*Sankaracharya* relacionó cada *kosha* con el material denso o sutil que lo compone, y estableció tres estados de conciencia asociados a cada una de las envolturas: estado onírico, vigílico y causal (Iyengar, 2013).

Los modelos de cognición de *Patanjali* junto con el de *Sankaracharya* dieron pie al nacimiento de sistemas más complejos de pensamiento que intentan describir el comportamiento humano y las relaciones entre este y el mundo que lo rodea. Así entonces, la escuela *Samkhya* intenta integrar un modelo cosmológico y antropológico mediante la descripción del material constitutivo del universo (Iyengar, 2013).

Según Bhajan y Khalsa, (1998), “*La mente está diseñada como un sistema preparatorio para guiarte y ayudarte en la vida. Es un poder que reúne tus recursos y da forma a tu comportamiento. Si refinas la mente, sus facetas y todas sus combinaciones, podrás actuar con eficacia con tu mente ejecutiva, creativa, aplicada y cientos de otras. Pero debes entrenar y refinar la mente para darte esas mentes funcionales que te sirvan a ti y sirvan a tu alma*”. *La mente forma patrones basados en hábitos. Esos hábitos son tejidos desde nuestra atención y desde nuestro pensamiento. Para romper los grilletes de pensamientos y hábitos inferiores, tenemos la habilidad de habitar en la vastedad de nuestra alma. Al enriquecer y refinar la mente y sus facetas, formamos una relación dentro de nosotros que sustenta nuestra proyección para comandar y contribuir con el mundo*”. (p.79).

#### 1.3.2.5 Diferencia entre Occidente y Oriente

Los planteamientos *occidentales* difieren de los *orientales* en cuanto a la forma de interpretar cómo se forja la conducta del ser humano, porque es una realización natural de vida. Lo minucioso del análisis que *oriente* hace a través de la contemplación de la

---

<sup>42</sup> Patanjali el autor del yoga Sutra, que son los textos más antiguos que se conservan de la tradición yoga, que está unida con la cosmovisión del Samkhya.

mente y los referentes al comportamiento, se parece al detalle de que *occidente* realiza de la fisiología como base de la cognición.

Ambos modelos tienen cosas en común, pero suelen ser más las diferencias que plantean sus expositores que las concordancias entre ellos. Mientras *occidente* posee la riqueza del material conceptual del modelo científico referido al cuerpo, Oriente posee la exquisitez del análisis ideal de la mente, sus estados de conciencia y la naturaleza del “yo”.

Para *Oriente* el “yo” no es la causa de la conciencia es la *consecuencia* de la conciencia, para *occidente* el “yo” es la *causa* de la conciencia, no la consecuencia de la conciencia.

*Oriente* (Vedanta advaita, budistas, hinduistas, taoístas, etc.) indagan y observan su mundo interior a través de la contemplación personal. Sus *sadanas* se convirtieron por ejemplo en la opción durante centurias, constancia en hacer prácticas diferentes, ese esfuerzo constante de discípulos y maestros investigadores del mundo interior llevaron a apreciar consecuencias diferentes a lo que era la mente, se empezaron a dar cuenta que entre pensamiento y pensamiento hay un pequeño espacio (Castellanos *et al.*, 1995).

Se empezaron a dar cuenta que el concepto del “yo” nacía con el pensamiento y que moría con cada pensamiento, empezaron a darse cuenta que en el espacio interior donde no había pensamiento no había “yo” pero seguía habiendo conciencia.

La conciencia se resiste a aparecer, pero “yo” en cambio no se resiste, desaparece según sea el proceso de atención que se tenga respecto al mundo interior.

Los orientales llegan más lejos todavía, han logrado deslizarse entre pensamiento y pensamiento, hasta estar en el vacío. Donde la atención existe bajo otras peyorativas y la conciencia bajo otros atributos, esto ha generado que promuevan sistemas de pensamiento cognitivo, diferentes a nuestro entender, por ejemplo, la “no dualidad”.

La dificultad que existe entre la mentalidad oriental y occidental es el “Yo”, somos poseedores de un “yo” que posee conciencia y a su vez ese “yo” los lleva a pensar, los lleva a buscar, los lleva a sufrir, y la consecuencia de esta experiencia básicamente es la aparición de los hábitos, que son el refuerzo de nuestras respuestas de una manera similar a todas aquellas experiencias que se insinúan.

Y entre estas dos observaciones que son categóricamente diferentes, en muchas ocasiones intentamos plantear un proceso filosófico o un proceso psicológico; cuesta trabajo llegar a una solución porque no existe manera de poder equilibrar una terminología con perspectivas tan diferentes.

Son dos extremos paradójicos realmente irreconciliables, eso es lo que pasa en la actualidad con la filosofía y la psicología. No hay muchos puntos de encuentro, los modelos que avalan el sistema occidental son contradictorios, son vistos como falacias improvisadas por visiones sesgadas del momento.

#### **1.4 Autoconocimiento: El “Yo” la “Conciencia” y “Auto-consciencia”**

En este apartado continuaremos con ese gran desconocido, el *yo*, desde la mirada de la consciencia y la autoconsciencia, realizaremos un recorrido por algunas teorías que han planteado la consciencia como medio de trascendencia del Ser y como adquisición de libertad y autonomía, fundamentos que consideramos en esta investigación prioritarios dentro de una perspectiva transpersonal para la educación. Para ello nos acercaremos a planteamientos realizados de forma general de occidente y oriente y por algunos autores desde las neurociencias filosofía, psicología, y especialmente desde la Fenomenología ya que da la posibilidad de reificación y sustancialización del “Yo” tanto en las metafísicas occidentales, la neutralización ontológica del “Yo” en propuestas orientales como ejemplo en el budismo y el rechazo del “Yo” por algunos neurocientíficos contemporáneos (Uche, 2018).

La fenomenología comienza no con un concepto particular de la consciencia, sino con la experiencia, esto es, con diversos actos cognitivos. Cualquier acto no sólo presenta un objeto, sino que contiene una referencia tácita al sujeto pre-reflexivo entretejido con el acto.

Traeremos a este apartado lo referente a planos, niveles de la consciencia con autores como: Karl Jasper, A. Maslow, Stanislav Grof y Kent Wilber, George I. Gurdjieff, Pedro Ouspensky, etcétera.

Siendo necesario comprender qué es la consciencia y cuáles son sus procesos, sus cambios e implicaciones, en su manifestación según ciertas leyes que tienen lugar en las etapas de desarrollo del ser humano. La consciencia de una persona de un adulto y un niño recién nacido tiene diferencias significativas. La consciencia está evolucionando claramente desde que nacemos, pasando por los procesos hasta la edad madura; como resultado del estudio de este proceso, se reveló la influencia de los rasgos innatos individuales y los efectos del medio ambiente y los del nivel social y cultural, etc.

La *Neurociencia* actual estudia la actividad del cerebro correspondiente a diversos actos mentales sensitivos, emocionales y cognitivos. Es un conocimiento cada vez más extendido el que se refiere a la compleja red de conexiones neuronales que existe en

nuestros cuerpos. Sabemos que los neurotransmisores no se tocan entre si y que se comunican entre ellos mediante impulsos eléctricos y químicos (Damasio, 1994).

El funcionamiento de este sistema en el interior de cada individuo es objeto de una de las más apasionantes investigaciones que realiza la ciencia de nuestros días. Pero existe otro sistema de sinapsis y cohesiones aún más extenso y complejo, en el que los seres humanos formamos parte de un sistema integral. Ese sistema nos sitúa a los individuos como partes de un todo universal.

La conciencia es responsable de la experiencia intuitiva de la realidad más cercana -Yo, yo mismo, mí mismo- y es mediación de toda nuestra vida mental, que hace posible para nosotros experimentar el mundo de una forma humana. Pero, ¿puede ser observada, detectada, marcada y medida? ¿Puede ser extraída de los actos mentales? ¿Puede ser el dato de un análisis científico objetivo o de un estudio experimental?

La neurociencia contemporánea afirma que esto puede hacerse desde aproximaciones a la conciencia a través de la actividad del cerebro. Equipados con tecnologías avanzadas, los neurocientíficos ven y rastrean procesos que están teniendo lugar en las neuronas y, en consecuencia, identifican áreas del cerebro que son responsables de la acumulación y de la pérdida de la memoria, del reconocimiento visual, de las operaciones cognitivas, y así sucesivamente.

Los investigadores coinciden más o menos en lo referente al contenido de estos actos, mentales sensitivos, emocionales y cognitivos, pero están profundamente en desacuerdo respecto a fenómenos mentales más básicos que se involucran en ellos, tales como el estar consciente, el estar consciente de sí mismo, la conciencia, la autoconciencia y el “Yo” (Uche, 2018).

En este apartado seguiremos aclarando y dando significado al “Yo” y a la “Consciencia” la aclaración conceptual preliminar de estas nociones es tan necesaria, tanto para la investigación científica ulterior del “Yo”, como para la comprensión filosófica más profunda del “Yo”.

#### 1.4.1 Definición de términos: Conciencia y Consciencia.

La definición de conciencia desde la filosofía es la característica fundamental de nuestra existencia. Las personas experimentamos fenómenos procedentes del mundo, los cuales al ser observados ya dentro de nosotros mismos -por introspección- producen una experiencia de nuestra propia vivencia según el diccionario *Akal* (Robert, 2004).

Los objetos de la conciencia pueden ser externos o internos. Al presionar con el dedo el borde de la mesa somos conscientes de ese borde, pero también somos conscientes de sentir presión (aunque, tal vez, no al mismo tiempo).

La palabra “*conciencia*”, “conocimiento compartido”, “con conocimiento”, el mismo origen que tiene conciencia, ser conscientes de ello, se define, en términos generales, como el conocimiento que un ser tiene de sí mismo y de su entorno. Conciencia sin “s” se refiere a la moral o a la recepción normal de los estímulos del interior y el exterior por parte de un organismo. Como la usamos en el habla de todos los días, está cargada de significados imprecisos, que abarcan un amplio rango de fenómenos complejos, ya que es una combinación de múltiples significados que causa confusión.

La conciencia tiene diversas acepciones, algunas veces imprecisas, lo que dificulta su definición. Deriva de la palabra latina *conscientia*, nombre derivado a su vez de *conscire*, que significa ser con sabedor o tener noticia de algo juntamente con otro. Esta ha tenido dos acepciones: la primera, hace referencia a la conciencia moral; la segunda, conciencia, surge en la edad moderna y tiene que ver con el acto psicológico de darse cuenta (Rozo, 2007).

Ante el enunciado: “estoy consciente” la gente entiende que significa saber lo que está sucediendo, percatarse de las cosas circundantes y que se es sensible a los deseos internos, los dolores, los pensamientos y los sentimientos. Ese entendimiento está de acuerdo con la derivación de la palabra latina *scire*, “saber”, raíz del término *ciencia* (Ballin, 1989).

Es la capacidad del ser humano para reconocer y percibir la realidad que le rodea; para relacionarse con ella, reconocerse dentro de ella y reflexionar sobre ella; es también el acto psíquico por medio del cual el individuo se reconoce a sí mismo en el mundo. Sin embargo, en ciertas situaciones estos términos pueden funcionar como sinónimos y ser perfectamente intercambiables, lo que a veces genera dudas sobre cuál es la forma correcta de escribir la palabra en cada uno de sus usos. En determinadas ocasiones, los términos *conscientia* y *conciencia* no tienen diferencias en su significado, de modo que pueden ser intercambiables.

Por tanto, la palabra conciencia denota la capacidad para la reflexión en el sentido de saber lo que uno sabe o de ser capaz de pensar acerca de lo que uno sabe. Y esta acepción implica varias dificultades, sólo como ejemplo se pueden exponer algunos aportes a su definición a lo largo de la historia; con ello será posible ver el gran abanico de posibilidades que dan cuenta de la gran complejidad del tema (Rozo, 2007).

Definiciones y uso de términos que diferencian la lengua inglesa de la española. En español, hablamos en general utilizando la palabra conciencia, pero en inglés se suelen utilizar dos términos como sinónimos intercambiables que tienen connotaciones diferentes: los términos *awareness* y *consciousness*.

Según Ballin (1989), *awareness* proviene de la raíz latina *ware*, que significa ‘cauteloso’ o ‘cuidadosamente atento’; *awareness* se refiere a sucesos del exterior y *consciousness* a sucesos internos; *awareness* implica estar alerta, precavido o vigilante con respecto a los sucesos externos interpersonales; por su parte, *consciousness* implica ser sensible a los cambios en sucesos internos más bien personales. Estamos conscientes en el primer sentido (*awareness*) al escuchar una sirena de policía y en el segundo sentido (*consciousness*) al sobresaltarnos al oírla (Rozo, 2007).

La autoconciencia (*self-conscious*) se referiría a la conciencia del yo a nivel subjetivo, como cuando soy consciente de todos mis cambios internos al tener miedo al hablar en público. Pero la autoconciencia (*self-awareness*) implicaría un análisis objetivo del yo, como el autoanálisis crítico (Ballin, 1989).

Por otro lado, y para complicar un poco más la cuestión, Bunge y Ardila (1988) hablan de percatación, que traduciría el sustantivo inglés *awareness*. Un animal puede *percatare* de un estímulo (interno o externo a él) en la medida en que puede sentirlo y reaccionar ante él. Obsérvese la diferencia con la definición que aporta Ballin: para Bunge y Ardila, *awareness* no sólo implica captar estímulos externos, sino también internos en el organismo (Rozo, 2007).

Desde otra perspectiva, la *autoconciencia* implica saber quién se es y qué se es; es decir, tener la capacidad de recordar de manera correcta parte del pasado (ser conscientes de lo que hemos devenido y de lo que hemos aprendido) y a la vez imaginar o extrapolar la propia vida hacia el futuro, ser conscientes de las vivencias de la línea del tiempo en la vida: Pasado – presente y la proyección del futuro (Rozo, 2007).

Son múltiples las apreciaciones alrededor de una definición de conciencia, y aunque divergentes en general, es posible encontrar puntos en común que permiten aproximarse al problema que nos plantea la conciencia y autoconciencia.

#### 1.4.2 Según Occidente

La idea del Yo resulta central en las tradiciones occidentales, se han construido numerosos modelos conceptuales para revelar el Yo: el Yo como entidad, sustancia, operador de la mente, manifestación de la conciencia, donación de la conciencia a un ser

consciente, iluminación, intermediación de la conciencia, articulación de la conciencia, habilitación de la conciencia.

El fundamento teórico de las humanidades en Occidente se construye sobre conceptos cargados con el significado del Yo: emociones, percepciones, sensaciones, libre voluntad, operaciones cognitivas de alto nivel, discurso y razonamiento, imaginación, identidades, memoria, creatividad artística, fe religiosa, responsabilidad moral y legal, comportamiento social y político -en todas estas áreas de la participación humana, el Yo podría ser una realidad, una sustancia o una entidad tangible.

### 1.4.3 Según Oriente

La Consciencia interpenetra no solamente a la mente como lo hace la luz a los ojos o el sonido al oído, sino que además es la esencia de la comprensión. La comprensión como ente, como sustancia, posee a la luz de la Vedanta una connotación no-dual, es decir, es objeto de conocimiento de ella misma (inindagable) y además conoce por sí misma (auto-luminosa). La comprensión es un acto unificado que no determina división de lo conocido ni de sus partes (Cardero, 2009).

Según afirma Quiles (1997) en *El rechazo budista del Yo*, se fundamenta en su concepción general del mundo como proceso cambiante de modo ilimitado. En dicho mundo, los numerosos fenómenos que están surgiendo, existiendo y falleciendo constantemente no tienen una realidad sustancial fuera de la matriz dinámica de su procedencia subordinada.

Este rechazo del Yo en el budismo no significa el rechazo de la subjetividad de la experiencia humana. Sin embargo, admitir la funcionalidad de la subjetividad no significa admitir la realidad del Yo perdurable. La perspectiva de la primera persona en la experiencia no es el “Yo” en sí mismo; sería un rasgo del flujo de la experiencia y no un Yo que se encuentra tras la experiencia.

El budismo concibe el Yo como un obstáculo para experimentar y entender la conciencia, más que como punto central focal de la vida consciente en la que la conciencia tiene lugar y en la que el Yo se hace observable a través de la experiencia directa.

Otras escuelas filosóficas como *Vedanta Advaita*, defendieron también que la conciencia, aunque reflexiva y autoiluminadora, no otorga realidad al Yo en tanto duradero y permanente por sí mismo (Chakravarthi, 2010).

La sustancia que conforma la conciencia no es detectable a los ojos de una percepción diferenciada del tipo “conocedor-conocido”, pero es detectable como razón

de ser de todas las cosas y causa eficiente y formal del universo cuando la cognición se establece en los profundos estados de la Meditación (*dhyana*).

Allí, en la meditación, el flujo ininterrumpido de conciencia se experimenta a sí mismo como conocedor, y a su vez son conocidos cada uno de los contenidos que pueblan el universo entero. La comprensión que deviene de reconocer que la Conciencia es fuente del “saber” y del “ser” de todo lo existente, resplandece con la profunda exaltación que sólo logra el brillo de la belleza y la bienaventuranza.

Los adeptos del budismo insisten en que las meditaciones les permiten contemplar elementos del estar consciente de los actos mentales no sólo como objetos, sino como instancias dadas a un “Yo” más alto, atestiguan o supervisor dentro del contexto de la conciencia expandida.

Pero el problema persiste sobre si la conciencia es auto reflexiva y se ilumina a si misma en cada acto cognitivo, pero sin generar el fenómeno del Yo o bien presupone la subjetividad que conduce al Yo.

#### 1.4.4 Según la filosofía

La palabra conciencia y el interés sistemático en el concepto tuvo su origen en el siglo XVII por dos grandes pensadores: René Descartes (1596-1650) y John Locke (1632-1704). Como reseña Klemm (citado en Ballin, 1989), el descubrimiento de la conciencia como un hecho psíquico fundamental no se hizo antes de Descartes, matizando que este descubrimiento está relacionado con el desarrollo del concepto moderno de conciencia, donde la conciencia es “la cosa que piensa”, esto es, una sustancia con extensión o comparable a la materia.

A partir de Descartes existirán dos caminos temáticos: uno, que considera la conciencia como una facultad general de conocer, estudiando el fenómeno psíquico tal y como se muestra en la experiencia inmediata; el otro, más empirista, que identifica la conciencia con los procesos psíquicos entendidos en términos asociativos, los cuales pueden ser estudiados mediante la introspección Rojo-Sierra (citado en Rozo, 2007).

En 1690, con la publicación de la obra clásica de John Locke, *Ensayo sobre el entendimiento humano*, se introdujo por primera vez la palabra conciencia como término abstracto definiendo la conciencia como la percepción de lo que sucede en la propia mente de un hombre (Ballin, 1989).

Un par de siglos después, John Dewey (1893) dijo: “El yo no sólo existe, sino que puede saber que existe; los fenómenos psíquicos no sólo son hechos, sino que son hechos



de la conciencia; lo que distingue los hechos de la psicología de los hechos de todas las demás ciencias es, en consecuencia, que son hechos conscientes” Dewey (citado en Ballin, 1989).

En la deducción trascendental, la característica de la experiencia en la que se centra Kant (1977) es la capacidad del sujeto de experimentar la conciencia de varios estados internos distintos como algo perteneciente a una única conciencia.

Por otro lado, según William James (1842–1910), la conciencia no puede entenderse como una entidad independiente, hecha de algún tipo de material psíquico. James, en contra de los asociacionistas y estructuralistas, consideraba que el campo de la conciencia no es un agregado de partes separables, sino una corriente continua. Cada momento de conciencia es un todo único. Ahora bien, el fluir de la conciencia no es pura sucesión lineal de momentos conscientes, sino que en cierta forma refluye sobre sí mismo. La conciencia se nos muestra como una pluralidad organizada y fluyente que al igual que la realidad está haciéndose momento a momento (Rojo-Sierra, 1995).

Ahora bien, si damos un salto en el tiempo y nos detenemos en algunos autores modernos y en las definiciones que aportan, podemos ver algunas divergencias y consonancias interesantes.

Richelle, (2004), Según Piaget, la conciencia no puede entenderse como un campo particular de la mente, como un lugar del cual entrarían o saldrían informaciones o elementos de cualquier tipo. Según su visión constructivista, la conciencia es una construcción de conductas originales, que emergen de otras conductas, las cuales serán reestructuradas por aquella (Rozo, 2007).

Considerando esta variedad de interpretaciones, observamos que la conciencia es un amplio campo de acción en el que se mueve la mente, aunque también intervienen las impresiones y percepciones físicas, las emociones, y todo aquello que tiene que ver con la interacción social.

Tanto filósofos, como las tradiciones filosóficas, entienden y analizan la conciencia como un estar consciente, este estado puede a la vez adoptar muchas formas y tener lugar en muchos niveles de la psiquis y la vida mental humana, están implicados muchos actos mentales, como la rememoración, la fantasía, el reconocimiento, la calificación, el nombrar, querer, juzgar y otras operaciones intelectuales más complejas.

En otras palabras, involucrando mi comprensión intuitiva de mí mismo, el original estar consciente pre-reflexivo de mí mismo, cualquier acto de percepción en el cual puedo

llegar a lo que percibo, comprendo que la percepción está teniendo lugar y que soy Yo quien percibe.

Según Moñivas, García-Diex, y García-De-Silva (2012), diversos estudios desde las neurociencias y la psicología demuestran cómo la atención está directamente implicada en la experiencia consciente. Hay un acuerdo general de que cuando hablamos de consciencia, nos referimos principalmente a una experiencia fenoménica, a una vivencia subjetiva.

La experiencia consciente es conocida o sentida directamente por el propio individuo o por lo menos eso es lo que a él le parece. La consciencia sería un estado mental o condición de la que nos damos cuenta de inmediato, podemos conocer intuitivamente y claramente que estamos aquí, y sabemos cuándo somos conscientes. Una sería la consciencia de pensar o procesar estímulos internos y externos y la capacidad de reaccionar ante ellos; otra sería la autoconsciencia, que es la capacidad de entender la experiencia consciente como propia a un "yo" individual que puede pensar sobre lo que piensa en un continuo espacio-temporal, sería la capacidad de autorreflexión (Rozo, 2007).

#### 1.4.5 *Según la Psicología*

Se entiende comúnmente como la forma más elevada de actividad mental, peculiar solo para el hombre, que consiste en el intercambio de información con el mundo, el reflejo de la realidad objetiva en la psique humana.

Hay muchas definiciones de consciencia, por ejemplo, según Skinner (1957, citado en Richelle, 2004), la consciencia no es la causa de las conductas, sino que ella es otro comportamiento sometido a las relaciones funcionales con las variables ambientales, en este caso como producto de las interacciones verbales con la comunidad social, la comunidad social es la que enseña al individuo a conocerse a sí mismo.

Jung (1969), añade que la exploración de la psique inconsciente no puede realizarse de manera directa, ya que esta es inconsciente (fuera de la consciencia) y no forma parte de ella. Podemos acercarnos a ella de manera indirecta, mediante sus manifestaciones o productos, algo que ha emergido del campo de representaciones oscuras.

Un autor como Vygotsky (1960) creía que la consciencia es un reflejo del sujeto (persona) de la realidad, su actividad y de sí mismo. Creía que los elementos básicos de la consciencia, sus "células" peculiares son los significados de las palabras, por lo tanto,

el desarrollo de la conciencia ocurre con el desarrollo del habla, a través de la comunicación con otras personas.

Leontyev (1975) creía que la conciencia se diferencia de otras formas de actividad menos organizadas en que separa el "yo" propio del individuo del mundo exterior; consideraba la autoconciencia, el autoanálisis y el autocontrol inherentes a él. Llama a la conciencia del sujeto la apertura a través de la percepción, es una imagen del mundo en la que él mismo está incluido y todas sus acciones y estados mentales.

Rubinstein (1973) fue el primero en sugerir la unidad de conciencia y actividad: creía que no se trataba de dos aspectos que giraban en direcciones diferentes, sino de un todo orgánico, que podría llamarse no identidad, sino unidad.

Según Aguilar (2001) la conciencia puede definirse de la siguiente manera. El proceso de organización de una información selecta de todas aquellas posibles de la realidad. La conciencia se entiende como aquella organización cuya función principal es la aprehensión de la realidad y cuyos patrones están extendidos en el tiempo y manifestados, proyectados o mapeados en la función del cerebro, la cognición y la conducta del observador. De otro lado, Chalmers (1996) consideraba a la conciencia como igual a la experiencia subjetiva; Aguilar (2001) piensa que la experiencia subjetiva es el resultado de los procesos de conciencia. Para entender la conciencia debemos estudiar aquella organización que está proyectada simultáneamente en los aspectos conductuales, cognoscitivos y fisiológicos.

La congruencia entre estos tres puntos de vista es lo que producirá el conocimiento más completo acerca de la organización común detrás de todos ellos; es decir, la información óptima acerca de la conciencia (Aguilar, 2001).

Lo que propone Aguilar es que todos los fenómenos en el continuo inconsciente-consciente y los procesos intermedios deber ser estudiados desde los tres puntos de vista, que él llama paradigmas de forma simultánea: fisiológico, cognitivo y conductual.

Según Damasio (1994), Graham (2018), la conciencia no es algo únicamente humano, sino un proceso gradual que se ha desarrollado a lo largo de la evolución en muchas especies. Para ello solo basta un cerebro que sea capaz de crear un mínimo de su yo. No solo la tienen los primates, sino también todos los mamíferos, las aves, probablemente los reptiles y quizá los peces, aunque sea un principio de conciencia. Es difícil determinar cuándo surge.

También dice que existe una jerarquía de los niveles de la conciencia, se refiere básicamente a dos tipos: la *conciencia central*, que consiste en pensarse y sentirse como

ser individual implicado en el proceso de conocer su propia existencia y la existencia de otros en el aquí y el ahora; y la *conciencia ampliada*, que hace referencia a una experiencia del pasado y del futuro, que cambia permanentemente y genera representaciones reales o mentales que orientan la actuación del organismo.

Respecto al “ser”, identifica tres tipos. El primero está relacionado con un concepto biológico y los dos últimos coherentes con un concepto mental y asociados a cada uno de los tipos de conciencia descritos anteriormente. El *protoser* se trataría de una sensación “biológica” del ser, vinculada con la percepción del estado del cuerpo momento a momento y activo de manera continua a lo largo del tiempo. Su presentación es responsabilidad de un conjunto de estructuras considerablemente relacionadas con la regulación y representación del cuerpo y no se verá alterado por cambios en el entorno.

En segunda instancia, se encuentra el *ser central* –correlacionada con la conciencia central– que es producido en el momento en que cualquier objeto modifique el *protoser*. Finalmente, se encuentra el *ser autobiográfico* –que se correlaciona con la conciencia ampliada– basado en la memoria y también en anticipaciones del futuro; es decir, va de atrás hacia adelante; además, se desarrolla a lo largo de la vida (Rozo, 2007).

El tema de la conciencia sigue siendo un maravilloso enigma a descifrar, pese a ser uno de los principales objetos de estudio de la filosofía, hasta hace poco tiempo no había sido admitida en la familia de los objetos científicos susceptibles de investigación experimental.

Desde Descartes, muchos filósofos han mantenido que las personas son conscientes de los estados que se dan en sus mentes de un modo distinto tanto al de su conciencia de los objetos físicos como al de su conciencia de los estados mentales de los demás. Tienen una estructura sujeto-conciencia-objeto (por ejemplo, ver una puesta de sol) y ponen de manifiesto una distinción entre lo que se experimenta y uno mismo, o tienen una estructura, sujeto-contenido, por ejemplo, sentir dolor y, ponen de manifiesto una distinción entre uno mismo y sus estados (Robert, 2004).

Por consiguiente, el estudio de la conciencia plantea un curioso dilema: la introspección, por sí sola, no es científicamente satisfactoria, y si bien los relatos de diferentes personas sobre sus propias conciencias son útiles, no nos pueden revelar el funcionamiento subyacente del cerebro. De otro lado, los estudios del cerebro no pueden, por sí mismos, transmitirnos qué es ser consciente. Estas limitaciones nos hacen ver la necesidad de acercamientos teóricos y experienciales para poder traer la conciencia a la casa de la ciencia (Edelman, 2002).

Aunque la conciencia parezca un fenómeno claro y patente, no resulta tan fácil definirla y acotarla, teniendo en cuenta especialmente los condicionamientos que imponen las diferentes tradiciones científicas o intelectuales a las que se pertenece o más aún, los que derivan de la ignorancia de dichas tradiciones, que suele llevar a las simplificaciones y los malentendidos. Otras dimensiones de nuestra actividad, como el control del corazón o de los procesos digestivos, la organización de la musculatura de la extremidad superior para lograr escribir o atrapar algo, y otras muchas de las actividades orgánicas de nuestro medio interno son inconscientes (Giménez-Amaya, 2007).

Para muchos autores el problema de la conciencia se refiere a la distinción entre computación mental consciente o inconsciente, y estriba en identificar las estructuras nerviosas implicadas en su realización, y en entender cómo y por qué es posible que nuestro sistema nervioso sea capaz de estructurarse de esta manera.

Pero este empeño parece aportar poca cosa a la hora de entender la conciencia tal como aparece desde la perspectiva interna. Por eso cabe hablar del problema “duro” o “difícil” de la conciencia (*hard problem of consciousness*), que consiste, según este autor, en explicar cómo se produce en nosotros la experiencia de nuestra propia identidad, la sensación de “darnos cuenta” y de que somos, de alguna manera, “dueños” de nosotros mismos y de nuestra actividad; en otras palabras, la auto-conciencia en general (Giménez-Amaya, 2007).

Aun cuando en muchos foros neurocientíficos se insiste en que los dos “problemas” se tienen que explicar en virtud de complejos mecanismos neurobiológicos de nuestro sistema nervioso, parece claro que una aproximación adecuada escapa a los paradigmas de exploración de que disponemos en la actualidad. Muchos califican este punto de discusión filosófica y científica como un “misterio”, y no pocos opinan que está aún muy lejana la respuesta definitiva. Los hay incluso que afirman que tal vez nunca lleguemos a conocerla.

Así, por ejemplo, para Colin McGinn, actualmente profesor de filosofía de la Universidad de Miami, aunque la conciencia es fruto exclusivo de nuestro cerebro, la organización morfofuncional de nuestro sistema nervioso hace imposible que podamos con él resolver este denominado “misterio” de nuestra vida (Giménez-Amaya, 2007).

Pribram (1986), neurocirujano de la Universidad de Chicago, considera que usamos nuestras habilidades mentales para "encajar" en una cierta realidad, a partir de este filtrado de los datos, que hace selectiva la percepción. Además, piensa que el cerebro humano en muchos aspectos se parece a un holograma, comprobó que los centros de

memoria están localizados en todo el cerebro, por lo que a mediados de los años sesenta, propuso una hipótesis holográfica del funcionamiento del cerebro en la que asumió que la holografía podría convertirse en un método productivo de investigación cerebral.

Igualmente, Bohm (1917–1992) está convencido de que nuestra comprensión científica se ve obstaculizada por una percepción limitada. Su trabajo en física cuántica lo lleva a creer que el universo es fundamentalmente un “todo homogéneo” donde todas las cosas relacionadas con el espacio, el tiempo y la materia son manifestaciones de una esencia homogénea, que él llama orden “plegado” u “oculto”, de la cual nosotros solo vemos algunas partes a las que él se refiere como orden “desplegado” o “abierto”.

En resumen, el universo se asemeja a un organismo integral en que las partes solo tienen sentido en relación con el todo. En el universo hay un orden oculto desplegándose a las realidades cognoscibles mediante el movimiento de sus propias leyes internas que es extra-espacial e intemporal en el que el espacio y el tiempo están restringidos.

Estos conceptos amplían las perspectivas para el estudio del cerebro y la conciencia, comenzando a comprender que, en un nivel fundamental del universo, todo está interconectado. La realidad, como tal, no es “permanente”, sino que es creada por nuestro cerebro que le da un “significado” (Pribram, 1986).

La nueva conciencia es ante todo un proceso de cambio de personalidad que, en última instancia, nos lleva más allá de los límites del individuo.

#### 1.4.6 Según la Fenomenología

Ciñéndonos a la etimología de la palabra fenomenología, esta es el estudio de los fenómenos. La palabra se compone de las voces griegas φαινόμενον (fainómenon), que significa “fenómeno, lo que se manifiesta, lo que se muestra”, y λόγος (lógos), “estudio, tratado”.

Como tal, la fenomenología es una corriente idealista subjetiva dentro de la filosofía que se propone el estudio y la descripción de los fenómenos de la conciencia o, dicho de otro modo, de las cosas tal y como se manifiestan y se muestran en esta. Asienta que el mundo es aquello que se percibe a través de la conciencia del individuo, y se propone interpretarlo según sus experiencias. En este sentido, valora el empirismo y la intuición como instrumentos del conocimiento fenomenológico.

El pensamiento de muchos fenomenólogos ha cambiado tanto que sus respectivas doctrinas sólo pueden presentarse adecuadamente mostrándolas en su desarrollo gradual. Esto vale no sólo para Husserl, fundador del movimiento fenomenológico, sino también

para fenomenólogos posteriores como Scheler (1874-1928), N. Hartmann (1882-1950), Heidegger (1889-1976), Sartre (1905-1980) y Merleau-Ponty (1908-1961) (Robert, 2004).

La fenomenología es defendida como un enfoque prometedor de la conciencia porque no reduce la conciencia a algo: los estados mentales, estructuras lingüísticas, mentalidad cultural arquetípica, entidades religiosas, datos experimentales estadísticos o mediciones de la actividad cerebral humana. Además, permite abordar la conciencia como fenómeno, revelándose en sí misma, por sí misma y para sí misma, sin la construcción de un nivel externo de observación, articulándola de una manera no objetiva. Accede a la conciencia como una intuición autorreveladora y autorreferencial.

La mayoría de los fenomenólogos admite una diferencia radical entre las actitudes “natural” y “filosófica”. Esto lleva necesariamente a una diferencia igualmente radical entre filosofía y ciencia. Al caracterizar esta diferencia, algunos fenomenólogos, coincidiendo con Husserl, insisten en los aspectos epistemológicos, mientras otros, coincidiendo con Heidegger, centran su atención exclusivamente en tópicos ontológicos (Robert, 2004). La filosofía tiene como tarea llevar a cabo una cierta reducción, un cambio radical de actitud por el que el filósofo se vuelva de las cosas a sus significados, de lo óntico a lo ontológico, del dominio del significado ratificado al dominio del significado tal y como se experimenta inmediatamente en el mundo de la vida (Robert, 2004).

En otras palabras, aunque sigue siendo verdad que los distintos fenomenólogos difieren al caracterizar esa reducción, ninguno duda seriamente de su necesidad. La fenomenología puede ser una herramienta reflexiva prometedora para analizar la conciencia sin reducirla a una entidad física, conceptual o metafísica, trata la conciencia según esta se manifiesta en la multiplicidad de las experiencias humanas, tanto del mundo interior o exterior, contenido que se revela a sí mismo en sí mismo, a través de sí mismo y para sí mismo mientras la formación del significado está teniendo lugar.

Esto quiere decir que el fenomenólogo intenta y se las arregla para explorar el fundamento de los actos mentales y cognitivos, moviéndose a través de la suspensión del mundo exterior en una diversidad de pasos. Esto apunta a la elucidación de la estructura y de las condiciones necesarias de la posibilidad de dichos actos y de su significado. Reflexionando sobre el fundamento del acto-polar de la constitución del significado, Husserl (2012) descubrió algunos niveles en los cuales la conciencia vive o está en flujo, como si por sí misma proporcionara las condiciones de la posibilidad del sujeto y de que el Yo se constituya en niveles más altos de su acontecer. A primera vista, esto parece

contradecir todo el pathos de la fenomenología, no hay significado sin experiencia, y no hay experiencia sin aquel que experimenta. Es necesaria una mirada más cercana a la conciencia en tanto esta se revela a sí misma en la experiencia del Yo y en los actos de la auto-conciencia.

### **1.5 Fenomenología: la Conciencia y el Yo y el flujo de la Conciencia.**

La fenomenología plantea todos los temas filosóficos en el contexto de la conciencia. Husserl se ha ocupado de los actos mentales, de las diversas experiencias psicológicas vividas, de la actividad intelectual, de la formación de categorías y nociones científicas a lo largo de toda su carrera filosófica.

El tiempo no fue un problema académico independiente por sí mismo; era un problema funcional que él enfrentó en el proceso de búsqueda de un fundamento del desempeño de la conciencia, esto es, de la conciencia que produce un verdadero conocimiento sobre los objetos y procesos en el mundo.

La cuestión original en Husserl se refiere a cómo un objeto, dado a la conciencia en tanto existente de modo independiente, se forma dentro de una multiplicidad de diferentes actos de conciencia. Él encuentra que un objeto o una cosa material es dada a la conciencia dentro de una multiplicidad de sus aspectos o puntos de vista; en otras palabras, los elementos constitutivos de la percepción son espaciales y temporales. (Husserl, 2012).

En la conciencia, el tiempo, la posición temporal de un evento tiene importancia (lo que está antes y lo que está después), no cualquiera de los otros cualificadores (lo que está a la derecha y a la izquierda, encima y debajo, lejos y cerca, lo que es pequeño o grande, con contornos borrosos o nítidos, y así sucesivamente).

Las impresiones no tienen características visuales, olor o sonido; ellas ocurren, se hacen presentes como señales de una duración temporal, y perduran. El tiempo es el único medio para diferenciar entre varias ocurrencias dentro de la conciencia.

Husserl ha igualado el tiempo y la conciencia y ha acuñado el neologismo "conciencia-tiempo" en el que dos nociones se mantienen separadas y unidas a la vez, cada una es básica de modo equivalente; ninguna es más primordial o tiene más poder explicativo que la otra. Ni ontológica, ni epistemológicamente una precede a la otra o se subordina a ella. La fusión conceptual de la conciencia-tiempo por parte de Husserl apunta al hecho de que las diferenciaciones temporales, al ser un fermento de la



conciencia, al formar toda la estructura de esta, son ciertamente los auténticos medios para pensar la conciencia y explicarla conceptualmente.

Según el diccionario de filosofía *Akal* (Robert, 2004), todos los fenomenólogos están de acuerdo en la idea fundamental de que el interés central de la filosofía es responder a la pregunta sobre el “significado y Ser” de los seres.

Los fenomenólogos difieren en el momento en que tienen que especificar qué se entiende por subjetividad. Como se ha observado antes, mientras Husserl la concibe como una mónada fuera del mundo, Heidegger y muchos de los fenomenólogos posteriores la conciben como *estar-en-el-mundo*. Refiriéndose a la reinterpretación de Heidegger de su fenomenología, Husserl (2012) escribe:

*[...]mal interpreta mi fenomenología devolviéndola a un nivel que realmente se pretendía superar, en otras palabras, no ha logrado entender la novedad fundamental de la reducción fenomenológica y, por consiguiente, el progreso de la subjetividad mundana (es decir, el hombre) a la subjetividad trascendental; por consiguiente, ha quedado atrapado en la antropología [...] que según mi doctrina aún no ha alcanzado el genuino nivel filosófico, y cuya interpretación como filosofía supone una caída en el “antropologismo trascendental”, esto es, el “psicologismo” (p. 357).*

Todos los fenomenólogos defienden alguna forma de intuicionismo y suscriben lo que Husserl llama el “principio de todos los principios”, dicho de otra manera, aquello que de golpe se presenta a la conciencia y es aceptado así sin más. Una vez más, no obstante, cada fenomenólogo interpreta este principio en consonancia con su concepción general de la fenomenología como un todo.

Así, mientras los fenomenólogos comparten algunas intuiciones, el desarrollo del movimiento ha sido tal que nunca ha permitido una definición sencilla de la fenomenología. El hecho sigue siendo que hay varios fenomenólogos y fenomenologías. Por tanto, sólo puede informarse fielmente de lo que se ha sabido de la fenomenología leyendo a los fenomenólogos.

Todos los fenomenólogos defienden alguna forma de intuicionismo y suscriben lo que Husserl llama el principio de todos los principios: lo que se presenta en la “intuición” en forma primordial (como si fuese su realidad corpórea) tiene simplemente que aceptarse tal y como se da, aunque sólo dentro de los límites en que se presenta a sí mismo. Una vez más, no obstante, cada fenomenólogo interpreta este principio en consonancia con su concepción general de la fenomenología como un todo.

## 1.6 La Perspectiva Transpersonal según sus autores de referencia

Consideramos importante destacar en este apartado autores que han motivado la realización de esta investigación como es Wilber (1993). Sus intereses versan principalmente sobre filosofía, psicología, religiones comparadas, historia, ecología y misticismo, este conocimiento le ha permitido hacer aportes importantes a la *Psicología Transpersonal e Integral*, antecedentes importantes para la *Perspectiva Transpersonal*, justificada en esta investigación.

Refiriéndose a la unidad de la consciencia como nuestra condición original y natural -que constituye la verdad primordial-, originalmente pura y unitaria, que vamos separando por medio de la creación de fronteras. Esta separación de la consciencia origina diferentes estados que responden a diferentes niveles, “identidades” y límites.

A la pregunta “¿quién soy?” se responde de manera diferente según los niveles de consciencia; análogamente también se responde de manera diferente en las distintas épocas históricas. Ante la pregunta que nos hace otro ¿quién eres?, respondemos desde diferentes criterios y por medio de acciones.

En sus libros *Conciencia sin fronteras* y *El espectro de la consciencia* (1990) aclara las fronteras en que debemos reconocer las dimensiones del ser, incluido las creencias limitantes, que hemos generado inconscientemente y que distorsionan el “Yo” como medio de sobrevivencia, separando un adentro = identidad (“soy hombre”), afuera = posesión (“Mi casa”).

En el *interior del organismo*: Sentimos que *soy* un cuerpo o sientes que *tengo* un cuerpo, solemos identificarnos con “una sola faceta” de la totalidad de nuestro organismo cuerpo, algo de nosotros que nos da cuenta auténticamente sobre nuestra realidad: Mente, psique, ego o personalidad. De tal forma que la escisión mente-cuerpo, es la condición fundacional de la civilización occidental.

Como medio de protección y a la vez por distorsión establecemos una línea a lo largo de toda nuestra experiencia, líneas que limitan y define un adentro y un afuera; solemos decirnos que todo aquello que esté adentro es parte del “yo mismo” y lo que no como algo que no es parte de nuestro “yo mismo”. “[...] nuestra identidad depende totalmente del lugar por donde tracemos la línea limítrofe” (Wilber, 1990:17).

El pronombre personal “Yo” que vendría a ser la voz de la primera persona, es un límite en sí: Yo soy esto y no aquello, la pregunta “¿Quién eres?”, puede equipararse a “¿Dónde trazas tu frontera?”.

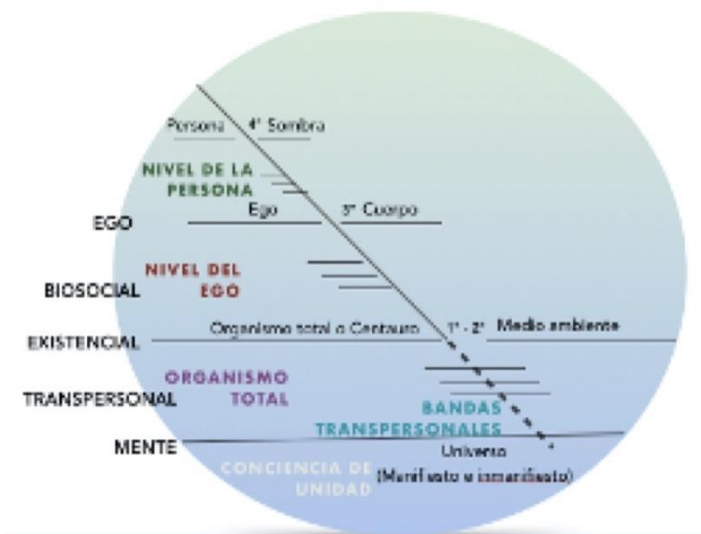


Imagen. 1. El espectro de la conciencia basada en Wilber (1990).

Rectificar, poner en duda sus límites y ampliar o reducir el tipo de experiencias. Y desvanecer, lo que llama Wilber (1990), “experiencias de la identidad suprema” (p. 18), donde nuestro límite se expande al grado de que se es uno con el universo, es decir, se desvanece el límite auto-impuesto adentro-afuera... hay un todo.

Describe que el ego no es un verdadero sujeto, no es más que otro objeto, en otras palabras, se puede ser consciente del “ego”, se puede ver y aunque ciertos aspectos del ego sean inconscientes, todos ellos pueden, al menos teóricamente, llegar a convertirse en objetos de conciencia.

Y, si eso es así, jamás puede ser El-que-Ve ni El-que-Sabe ni el Testigo. El ego no es más que un puñado de objetos mentales, un conjunto de ideas, de símbolos, de imágenes y de conceptos mentales con los que nos hemos identificado. Nos identificamos con esos objetos y luego los usamos como algo a través de lo cual miramos, y, por consiguiente, distorsionamos el mundo (Wilber, 1990).

Este planteamiento lo consideramos importante ya que hace un recorrido minucioso, desde el nivel de la persona, el nivel del ego, las proyecciones de la sombra, el campo biosocial, existencial, el planteamiento de la desconexión entre mente y cuerpo a lo que él llama *Centauro*, comprensión de las bandas transpersonales, aclarando con este proceso lo que es la conciencia de unidad que el plantea.

*Nivel de la Mente:* En este nivel nos identificamos con el universo, con la totalidad, es decir, somos el todo. Este nivel no es un estado anormal, ni tampoco un estado alterado de la conciencia sino más bien el único estado de conciencia real.

El nivel transpersonal se alcanza por medio del desarrollo espiritual, y consiste en trascender la identificación con el cuerpo y la mente, para alcanzar niveles de consciencia superiores. Estas experiencias donde hay una expansión del límite, que van “más allá del individuo”, es la zona que llamamos transpersonal y que finalmente también desaparecerá cuando se alcanza el nivel de consciencia de la unidad, donde lo “que uno es” y lo que “uno no es” se convierte en armonía.

*Nivel existencial:* Es en este nivel donde queda trazada la línea divisoria entre el *self* y el otro, entre el organismo y el medio, el nivel en que se manifiesta el pensamiento racional y la voluntad personal, en donde el individuo se identifica exclusivamente con la totalidad del organismo psicofísico existente en el tiempo y en el espacio.

En este nivel se encuentran las bandas biosociales (internalización de condicionamientos culturales, convencionalidades sociales, relaciones familiares, etc.), las cuales constituyen los límites superiores del nivel existencia que tiñen y moldean en profundidad la sensación básica de la existencia del organismo.

*Nivel de ego:* Para esta concepción, el "ego" es lo que en psicología se entiende como "estructura de personalidad" - o disfraz adaptativo a la realidad física de este mundo-, la construcción personal que nos sume en la ilusión de la separación, esencia del sufrimiento humano.

El "ego" incluye tanto la experiencia de vida o condicionamiento, la transmisión genética de patrones actitudinales y conductuales de progenitores y ancestros. En este nivel, la persona no se halla identificada con el organismo psicósomático, sino que se identifica exclusivamente con una representación mental más o menos aproximada del organismo global, es decir, en este nivel el individuo se identifica con el ego, con una imagen de sí mismo y el organismo queda dividido en una psique y un cuerpo.

*Nivel de la sombra* (o de la persona). Nivel en que la persona se identifica con una imagen empobrecida e inexacta de uno mismo, se reduce el límite entre lo que somos y no somos, se crea una imagen reducida de sí mismo, se reduce más su identidad a solo parte del ego, relegando al mismo tiempo a la sombra, aquellas otras tendencias psíquicas que resultan dolorosas e indeseables, lo que no aceptamos de nosotros mismos.

Responde a acciones propias como: negación, alienación, represión, escindir o proyección.

Este modelo es una descripción muy abreviada del espectro de la conciencia y como tal no constituye sino un reflejo parcial del flujo y la interacción existente entre las diversas bandas que lo componen (Moyano, 2020).

- *La conciencia de unidad*

No es más que la aprehensión del verdadero territorio sin demarcaciones de lo que somos y no somos, es la primera en trazarse y la última en borrarse. Es la escisión entre sujeto cognoscente y objeto conocido. En la conciencia de unidad, el yo se expande hasta incluir todo lo que se creyó ajeno.

Una vez comprendido el carácter ilusorio de la demarcación primaria, el sentimiento de la propia identidad alcanza el Todo. La demarcación primaria parecía separar al hombre de la experiencia, pero ella se desvanece en la experiencia. Así, la conciencia de unidad es el tiempo presente, sin fin, simple y accesible. Los sabios iluminados de todos los tiempos y de todas las latitudes coinciden en que la conciencia de unidad no es temporal, no se da en el tiempo, sino que es intemporal y eterna. No sabe de comienzo y nacimiento, ni de acabamiento y muerte (Wilber, 1990).

Si la realidad es efectivamente una condición en que no hay demarcaciones, entonces la conciencia de unidad es el estado natural de la conciencia que reconoce esta realidad: es la comprensión de lo que no tiene demarcaciones. Así, si bien se podría llegar a concluir que para llegar a la conciencia de unidad hay que destruir la demarcación primaria, ni siquiera habría que tomarse esa molestia, porque ésta no existe. Como todas las fronteras, no es más que una ilusión (Morande, 2017).

El segundo autor destacado en este apartado es Peter Demianovich Ouspensky (1878-1947) filósofo ruso. Estudió misticismo y esoterismo, rechazó la ciencia y la psicología de su tiempo bajo la fuerte sospecha de que tenía que existir un sistema superior de pensamiento. Buscó la antigua sabiduría, percibiendo que las épocas pasadas sabían más que la suya. Solía decir en esa época que los profesores estaban matando la ciencia del mismo modo que los sacerdotes estaban matando la religión.

En su búsqueda expresa haberse sentido insatisfecho con la ciencia, sentía que había más en la vida que lo que el ojo le mostraba, y que la ciencia, la filosofía, la psicología y la religión perdían de vista el blanco. Se sintió urgido a buscar la verdad. Su intuición le sugería que las edades pasadas habían poseído el conocimiento de esa “verdad” de la que carecía su época actual. Así que leyó y viajó muchísimo en busca de lo milagroso (Ouspensky, 1995).

Ouspensky conoce a George I. Gurdjieff en 1915, fue introducido en el *Cuarto Camino*, este encuentro le permitió darse cuenta de que es necesario preparación y esfuerzo para recibir un conocimiento superior y ser transformado en sabiduría; se esforzó

en hacer propios los principios del *Cuarto Camino* de Gurdjieff y divulgarlo a principio del siglo XX.

*Occidente* busca la consciencia individual (El “Yo” local en todas sus fases y formas) y tiene duda de que exista una consciencia universal. La consciencia individual toma la forma del “pensamiento”, en permanente estado de cambio e inquietud, dolor y esfuerzo. Esta consciencia la relaciona especialmente con el cuerpo, siendo los órganos del cuerpo, como los órganos de la consciencia.

Las instituciones educativas occidentales u occidentalizadas, apostaron por dedicar su labor sólo al sujeto cognoscente...Con esa apuesta quedó apartado y olvidado el hecho de que ese mismo sujeto también experimenta diversos estados de consciencia, y nadie procuró incluir en la planificación educativa un trabajo orientado a fomentar en el sujeto experiencias de “despertar” (Moyano, 2020:21).

*Oriente* busca la consciencia universal y el “Yo” individual es solo la sombra proyectada por el resplandor del más allá. Esta otra consciencia simplemente percibe sin cambio, sin esfuerzo, con gozo, sin distinción de objeto y sujeto. Para la consciencia cósmica todo el cuerpo es como un solo órgano para alcanzar esta, debemos de alcanzar la facultad de conocer nuestro yo o experimentarlo separado del cuerpo, como un estado de éxtasis (Ouspensky, 1987:281).

Ouspensky (1987:283) citando también a Richard Maurice (1837-1902), donde describe el cuadro psicológico del despertar de esta nueva consciencia, considerando que hay tres formas o grados de consciencia:

- *La “consciencia simple”*: es la que poseen los animales.
- *La “consciencia de sí”* que tiene el hombre por encima de la consciencia simple, es la facultad sobre la que descansa nuestra vida tanto subjetiva, como objetiva.
- *La “consciencia cósmica”*: es una forma superior de consciencia a la que posee el hombre corriente.

El animal está inmerso en su consciencia simple, pero en ningún momento puede salir de ella para percibirla, en cambio el hombre sí puede distanciarse respecto de sí mismo y auto-percibirse. Además, esta facultad permite construir las superestructuras del lenguaje. La consciencia cósmica está tan por encima de la consciencia de sí como está por encima de la consciencia simple. Es una consciencia del cosmos, una iluminación intelectual, y una plenitud moral y una consciencia con un sentido de la inmortalidad, que pondría al individuo en un nuevo plano existencial, casi un miembro de una nueva especie.

Nuestros descendientes tarde o temprano alcanzarán como raza el estado de la consciencia cósmica, tal como nuestros antepasados pasaron de la consciencia simple a la consciencia de sí. Los hombres con esta facultad cada vez son más comunes y el contacto inteligente con estas mentes cósmicas conscientes ayuda a los individuos conscientes de sí en su ascenso hacia el plano superior.

Ouspensky (1987) describe una experiencia personal del Dr. Bucke sobre su experiencia cósmica y los sentimientos que la precedieron:

*“Era a comienzos de la primavera, y hacía poco que había cumplido los treinta y seis años. Con dos amigos había pasado la velada leyendo a Wordsworth, Shelley, Keats, Browning, y especialmente a Whitman.*

*Ellos se marcharon a medianoche, y él tuvo un largo viaje en cabriolé (se trataba de una ciudad inglesa). Su mente, que se hallaba hondamente bajo el influjo de las ideas, imágenes y emociones suscitadas por la lectura y la conversación de esa velada, estaba calma y pacífica. Su estado era de goce tranquilo, casi pasivo. De pronto, sin prevención de ninguna índole, se encontró, por así decirlo, envuelto por una nube del color de las llamas. Por un instante pensó en un incendio, en alguna repentina conflagración de la gran ciudad; a continuación, supo que esa luz estaba dentro de él. Directamente, después le sobrevino una sensación de regocijo, de júbilo inmenso acompañado o seguido inmediatamente por una iluminación intelectual totalmente imposible de describir.*

*Dentro de su cerebro brotó un momentáneo relámpago del esplendor brahmánico que desde entonces iluminó siempre su vida; sobre su corazón cayó una gota de Bienaventuranza Brahmica, dejando de allí en adelante, y para siempre, un sabor a cielo.*

*Entre otras cosas que no llegó a creer, vio y supo que el Cosmos no es materia muerta sino una Presencia viva, que el alma del hombre es inmortal, que el universo está construido y ordenado de tal modo que, sin duda alguna, todas las cosas, trabajan de consuno para bien de cada una y de todas, que el principio fundamental del mundo es lo que llamamos amor. y que la felicidad de todos es, a la larga, absolutamente cierta. Afirma que aprendió más en los pocos segundos durante los cuales duró esa iluminación que en anteriores meses o incluso años de estudio, y que aprendió más de lo que ningún estudio podría haberle enseñado jamás (Ouspensky, 1987:287).*

El tercer autor es:

George Ivanovich Gurdjieff (1866–1949) fue uno de los maestros espirituales más influyentes del siglo XX. En sus primeros años, participó en expediciones que iban en búsqueda de enseñanzas antiguas, parcialmente documentadas en su libro *Encuentros con hombres notables*. Su búsqueda lo condujo a una hermandad secreta, de la cual pareció regresar con la posesión de un sistema único.

En 1910, Gurdjieff importó ese sistema a Rusia. Tradujo su conocimiento y experiencia oriental en un lenguaje apetecible al hombre occidental del siglo XX. Llamó su disciplina *El cuarto camino* en contraste y agregado a los tres caminos tradicionales del fakir, del monje y del yogui.

Sin embargo, la revolución bolchevique y la primera guerra mundial forzaron a Gurdjieff a emigrar y finalmente terminó en Francia, donde abrió su *Instituto para el Desarrollo Armónico del Hombre*.

El momento crucial entre el período de “búsqueda” de Gurdjieff y el período en que se enfocó en la creación del Instituto parece llegar luego del tiempo que pasara con la Hermandad Sarmoun, en las montañas del Hindu Kush en el norte de Afganistán. Primero obtuvo acceso al monasterio Sarmoun central en 1899-1900 y parece probable que haya tenido una estadía más larga en 1906-1907.

Ellos enseñaban que el conocimiento objetivo es una sustancia material que se puede recolectar y almacenar como la miel. La *Hermandad Sarmoun* tenía aparentemente memoria de las destrucciones y renovaciones periódicas de la humanidad, y creían que su tradición representaba un corazón invariable, eterno, de sabiduría a la cual la humanidad debería siempre tener acceso.

La influencia de Gurdjieff se extendió por toda Europa y hasta en América, pero el orden social declinante y la segunda guerra mundial le impidieron formalizar más su organización. Fue forzado a cerrar el instituto y a pasar la última parte de su vida escribiendo libros: *La vida es real solo cuando yo soy* (1985), *Perspectivas desde el mundo real* (1977), *Encuentros con hombres notables* (1977b) y *Relatos de Belcebú a su nieto* (1976). Murió en Francia el 29 de octubre de 1949.

Gurdjieff en una de sus conversaciones con Ouspensky (1977) le pregunta por el significado de la consciencia, y esta fue la respuesta:

*“Usted no puede conocer la consciencia sino en usted mismo. [...] Pero fíjese bien, usted no puede conocerla sino cuando la tiene. Y cuando no la tiene, no puede reconocer, en ese mismo momento, que no la tiene; sólo más tarde podrá hacerlo”. [...] Podrá también determinar los momentos en que se encuentra más cerca o más lejos de la consciencia” [...] “La ciencia y la filosofía no pueden definir la consciencia porque quieren definirla donde no la hay. Es necesario distinguir la consciencia de la posibilidad de consciencia. Nosotros no tenemos sino la posibilidad de consciencia, y raras vislumbres de consciencia. Por consiguiente, no podemos definir qué es la consciencia.” (p. 183).*

Para Gurdjieff la consciencia es una propiedad que cambia continuamente, puede estar en un momento y en otro no y además en diferentes grados; los momentos de consciencia



son muy cortos y separados por largos intervalos de inconsciencia. En este estado de inconsciencia que es el habitual del ser humano, pensamos, actuamos, hablamos, etc., como una máquina mecánica.

*G. I. Gurdjieff (1866 – 1949) habla de cuatro estados:*

*Primera:* la conciencia del sueño. *Segunda:* una conciencia de vigilia. Estas dos primeras hacen referencia a lo que él llamó el mundo subjetivo del ser humano. Una *tercera* conciencia de observación de sí y la *cuarta* la conciencia objetiva.

Gurdjieff en conversación con Ouspensky (1995:216) sobre los 4 estados de la conciencia posibles para el hombre:

*“No se pueden comprender ni las funciones psíquicas ni las físicas, dijo, salvo que se haya captado el hecho de que ambas pueden trabajar en estados diferentes de conciencia” [...] “Pero el hombre ordinario, vive solamente en los dos estados más bajos de conciencia. Los dos estados de conciencia superiores le son inaccesibles y aunque pueda tener chispazos de estos estados, es incapaz de comprenderlos y los juzga desde el punto de vista de estos dos estados de conciencia inferiores que le son habituales” (p. 216).*

Los dos primeros estados de conciencia del hombre los denomina conciencia subjetiva y solo se diferencia en que el primero es un estado pasivo (consciencia del sueño) y el segundo es un estado activo (consciencia de vigilia).

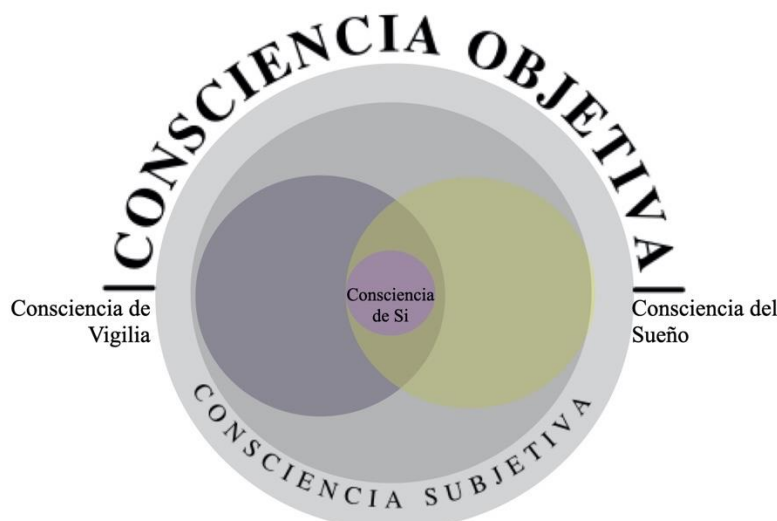


Imagen. 2. Estados de Consciencia, según Gurdjieff.

Fuente: Elaboración propia basado en Ouspensky (1995)

Estos dos estados de consciencia son completamente subjetivos, el hombre está sumergido en ellos los recuerde o no, aparentemente el estado de vigilia parece una situación mejor que dormir, pero si miramos dentro de su mundo interior, comprendemos que está casi en el mismo estado que dormido, la única diferencia es que los resultados de las acciones repercuten en él y en lo que le rodea. Pero no se recuerda a sí mismo, es una máquina. Según Gurdjieff citado en Ouspensky (1995):

*[...] “Vive en un mundo subjetivo de ‘quiero’, ‘no quiero’, ‘me gusta’, ‘no me gusta’, ‘tengo ganas’, ‘no tengo ganas’, esto es, un mundo hecho de lo que él cree que le gusta o no le gusta, de lo que él cree que desea o no desea. No ve el mundo real. El mundo real le está oculto por el muro de su imaginación. Vive en el sueño. Duerme. Y lo que él llama su «consciencia lúcida» no es sino sueño — y un sueño mucho más peligroso que su sueño de la noche, en su cama” (p. 216).*

El tercer estado de consciencia es el estado del ‘recuerdo de sí’. Este estado no lo poseemos, aunque habitualmente creamos que lo tenemos. Aunque el hombre lo desee, es incapaz de crearlo, sin embargo, es el paso natural, y si el hombre no lo posee o solo en chispazos breves es porque sus condiciones de vida son anormales. Y no puede convertirse en algo más o menos permanente a menos de un entrenamiento especial.

*[...]el principal obstáculo en el camino para adquirir consciencia de sí es que creen que ya la poseen; en otras palabras, están totalmente convencidas de tener ya consciencia de sí mismas y de poseer todo lo que acompaña a este estado: individualidad en el sentido de un «Yo» permanente e inmutable, voluntad, capacidad para hacer, y así sucesivamente (Ouspensky, 1995:216).*

El cuarto estado de la consciencia es la *objetiva* en el cual se pueden ver las cosas tal como son realmente. Este es el estado de consciencia en que religiones de diferentes culturas se ha calificado como “iluminación” u otros nombres.

A este estado de consciencia objetiva solo se puede llegar a través del desarrollo de la consciencia de sí, según Gurdjieff citado en Ouspensky (1995): “El cuarto estado de consciencia representa un estado totalmente diferente del anterior; es el resultado de un crecimiento interior y de un largo y difícil trabajo sobre si” (p. 216).

En resumen, Wilber intenta realizar un compendio considerando los conocimientos neurobiológicos actuales, con la filosofía y la psicología occidental y las distintas tradiciones espirituales orientales. Hay una consciencia del *Yo* y una consciencia que trasciende el *Yo* y bajo de estas hay numerosos estadios de evolución separados por bandas, límites y fronteras.

En la teoría wilberiana los estados de consciencia están fuertemente ligados al proceso del *Despertar (Wake Up)*, entendido como el proceso de expansión por el que la consciencia se desarrolla “horizontalmente”, haciéndose presente y constatándose a sí misma progresivamente en los tres estados (comenzando por el ordinario, luego el sutil y finalmente el causal), de un modo cada vez más deliberado y autoconsciente. “Despertar” es el segundo eje de desarrollo de la consciencia (Moyano, 2020:21).

Mientras que Gurdjieff teniendo en cuenta los conocimientos aportados por diversos autores y maestros en su época junto con su experiencia profesional, resume de una forma bastante clara y concisa su propuesta de la consciencia y su evolución, en línea con lo anterior propone pasos y pautas concretas para el desarrollo del despertar de estos estados de consciencia que se encuentran en su filosofía y metodología del “*Cuarto Camino*” Aranda Pescador, (2013).

En este sentido recogemos aquí lo que dice Lachman (2016). Este autor considera que explicar la consciencia es una de las cuestiones más candentes de los programas filosóficos y científicos de hoy, un giro sorprendente si observamos la historia de la psicología académica del último siglo. Durante años, la idea de hablar “científicamente” de la consciencia era algo insólito: para la mayoría de los científicos, la consciencia era, en el mejor de los casos, un epifenómeno, como el vapor que emana del agua hirviendo.

Según Moyano (2020) “los estados de consciencia, de acuerdo con el enfoque que Wilber hace de ellos, delimitan el ámbito de realidad predominante o que está operando con prioridad, por así decirlo, en un determinado momento de la consciencia. Todo esto puede resumirse diciendo que “Crecer” es el proceso por el cual *el sujeto se convierte en*

*objeto*, ya que asciende hacia la etapa siguiente al objetivar el sí mismo que era en la etapa anterior, mientras que “Despertar” es el proceso por el cual *el objeto se convierte en sujeto*, pues consiste en eliminar progresivamente falsas identificaciones hasta lograr la disolución de la dualidad sujeto/objeto, haciendo que la consciencia se reconozca en todo, pues todo está hecho de una misma sustancia, que es ella misma” (p. 21).

### **1.7 Corrientes de la Psicología que le dan fundamento a la Perspectiva Transpersonal.**

Haremos mención brevemente a estos antecedentes de las corrientes psicológicas asignadas como: *Primera Corriente*: La Psicología Conductual, *Segunda Corriente*: El Psicoanálisis Freudiano, Psicología Analítica, *Tercera Corriente*: La Psicología Humanista, *Cuarta Corriente*: La psicología Transpersonal.

Esto nos permitirá tener perspectiva del aporte que cada corriente ha realizado para consolidar la “Perspectiva Transpersonal”. No se trata de subvalorar un enfoque más que otro. Para llegar a la comprensión de que aparte de todo lo anteriormente mencionado, del desarrollo, y afirmación de una personalidad, gracias a los avances de la ciencia, la filosofía y la psicología, hoy en día estamos hablando y desarrollando diferentes prácticas para la trascendencia del “Ser Humano”. Empezaremos por exponer cada corriente.

#### 1.7.1 Primera corriente: Psicología Conductual.

Una posición de la ciencia mecánica que en psicología adopta la forma de conductismo. Las características propias de estos modelos están basadas en una estructura sistematizada de actuación, con un análisis funcional de la conducta, observación de las condiciones/factores del origen y mantenimiento de la relación entre pensamientos irracionales y las conductas no adaptativas.

Se aplica la descripción, explicación y predicción del cambio, dando origen a metas concretas, ofrece un repertorio que ayuda a reestructurar los esquemas mentales y a buscar soluciones a problemas. Ayudando con recurso práctico para el mejoramiento de conductas más equilibradas (Clark, 2004).

Skinner (1979) con el concepto de “condicionamiento operante”, observó que el ser vivo tiende a evitar experiencias desagradables y repetir las agradables.

*“y entonces el cuerpo viviente no sólo se mueve, sino que se mueve adecuadamente respecto del mundo que lo rodea. La mente tiene un papel mucho más complejo que la vida. Debe ser más que la función que confiere la estructura*

*porque debe penetrar en el ambiente si ha de explicar el ajuste complejo del organismo a las contingencias de reforzamiento” (p. 244).*

Para el conductismo lógico la mente no existe propiamente y el cerebro es irrelevante para el estudio de los fenómenos psicológicos, todo lo mental se reduce a la conducta y a disposiciones para la conducta. La mente es sólo la aptitud y disposición a hacer un determinado tipo de cosas.

*“El conductismo radical no niega la posibilidad de la autoobservación o el autoconocimiento, o su posible utilidad, pero cuestiona la naturaleza de lo que se siente o se observa, y por lo tanto se conoce” (Skinner, 1977:25).*

El cuerpo auto-observado es el producto de las historias genética y ambiental de un individuo, o sea, de la filogenia y ontogenia. Lo observado corresponde a los estadios iniciales de la conducta, que son encubiertos, es decir, sólo privados. Según Skinner (1991):

*"En 75 años ha habido un gran cambio. La introspección ha vuelto al dominio de la filosofía. Ya no existen 'observadores entrenados' en la tradición de Wundt, y los psicólogos cognoscitivos ya no observan los procesos mentales de que hablan. Los procesos son hipotéticos y se confirman ya sea a través de inferencias de la conducta que supuestamente explican, o a través de una clase distinta de observación, es decir la del sistema nervioso" (p. 99).*

Entre las limitaciones para conocer el mundo debajo de la piel, se cuenta que, debido al carácter privado del propio cuerpo, la comunidad pudo enseñarle al niño a hacer menos distinciones que las que logró enseñarle en el mundo afuera de la piel, por ejemplo "no puede enseñarse la diferencia entre timidez y vergüenza tan fácil, o exactamente como la diferencia entre rojo y azul, o entre dulce y agrio" (Skinner, 1981:81).

El objetivo prioritario de la psicología conductual es ayudar a las personas a conseguir una forma de pensar más sana, racional y constructiva, una forma de pensar que fomente el bienestar a través de comportamientos que fomenten una forma de vida activa-directiva, ayudar a la persona a tener recurso por sí misma para atender sus problemas.

Las observaciones realizadas por otras corrientes psicológicas al enfoque conductual, es la limitación para suministrar una comprensión más integral de la naturaleza humana. El rechazo de un organismo robotizado que responde mecánicamente a los estímulos que se le presentan. Se opone al conductismo por considerarlo mecanicista y reduccionista.

La atención debe centrarse en las experiencias subjetivas internas en vez de en los elementos de conducta manifiesta. No es necesario descartar la conducta manifiesta como objeto de estudio, pero éste no debería ser el único objeto de investigación.

### 1.7.2 Segunda Corriente: El Psicoanálisis Freudiano

Sigmund Freud (1856 – 1939) fue un médico neurólogo austriaco de origen judío, padre del psicoanálisis y una de las mayores figuras intelectuales del siglo XX.

Todos estos esfuerzos de explicar la naturaleza humana revelaron diversos aspectos de valor. Sin embargo, en repetidas oportunidades, nos sorprendemos que en este proceso, la fuente del autoconocimiento haya sido notoriamente descuidada o, en la mayoría de los casos, ha sido ignorada. No se ha tenido en cuenta aquello que hoy consideramos el más valioso tesoro de información sobre nosotros: *el inconsciente, principalmente en su manifestación a través de los sueños*.

Freud (1972) llamaba a los sueños la *vía regia* (el camino real) hacia el inconsciente y usaba los sueños de sus pacientes para ayudarlos a ser conscientes de sus aflicciones sexuales reprimidas, represión que, según su teoría, determinaba la naturaleza de todos los disturbios neuróticos.

Los sueños, en su visión, contienen, de forma oculta, alusiones a deseos instintivos que también pueden haber sido conscientes y que Freud creía haber “satisfecho” (en el sentido de “dar una satisfacción” respecto a ellos) sobre la base de su sistema.

A pesar de que el psicoanálisis ha sido desplazado e incluso rechazado por algunas corrientes psicológicas vigentes en la actualidad, muchos de sus postuladores, teorías y estudios siguen vigentes y siendo utilizados como punto de partida para nuevas investigaciones, por lo que, a pesar de no contar con el suficiente respaldo teórico, cuenta con un asombroso trabajo realizado con años de trabajo arduo que sigue siendo reconocido hoy en día.

Maslow 1954, citado en Puente (2014) refiriéndose al psicoanálisis como la segunda fuerza dice: “La imagen que Freud da del hombre es definitivamente impropia, pues deja a un lado sus aspiraciones; sus cualidades superiores, hace énfasis en la mitad enferma de la psicología, ahora corresponde contribuir con la otra mitad saludable”.

Maslow resumía así en un diario, en el año 1955, su posición ante el psicoanálisis:

- Freud nos ha proporcionado la mejor psicoterapia que tenemos.
- También nos ha legado nuestro mejor sistema de psicopatología.

- Sin embargo, es bastante insatisfactorio como una psicología de la persona humana total, especialmente en sus aspectos más sanos y admirables. La imagen del hombre que presenta es parcial y distorsionada. Prácticamente todas las actividades de las que el hombre se enorgullece y que le dan sentido y valor a su vida como: trabajo, juego, amor, arte, creatividad, ética, filosofía, ciencia, heroísmo, bondad, etc. han sido omitidas o patologizadas por Freud.
  - *Transición de la Primera Corriente, Psicología Conductual y Segunda Corriente, el Psicoanálisis y a la Tercera Corriente, la Psicología humanista existencial.*

Los inicios de estas tres escuelas de psicología se produjeron a principios de la segunda mitad del siglo XX. En aquella época, la psicología y la psiquiatría norteamericanas estaban dominadas por el psicoanálisis y el conductismo. Sin embargo, tras la Segunda Guerra Mundial, un creciente número de experimentadores, investigadores y pensadores se sentía insatisfecho por la orientación mecanicista y los presupuestos teóricos de estas dos escuelas. Se fue desarrollando a medida que un grupo de psicólogos y psiquiatras se dieron cuenta, a través de conferencias y comunicaciones en congresos, de sus coincidencias en unas mismas inquietudes y que a pesar de la diversidad en sus posiciones teóricas o en sus metodologías psicoterapéuticas compartían un cierto distanciamiento y desacuerdo respecto a algunos de los postulados de los dos paradigmas predominantes en psicología de la época: el conductista y el psicoanalítico.

Esta insatisfacción halló su máxima expresión en el desarrollo de la psicología humanista y la psicología transpersonal. El representante más destacado de este malestar fue Abraham Maslow, quien realizó una profunda crítica del psicoanálisis y del conductismo, participando activamente en el desarrollo y fundación de estas dos nuevas corrientes (Grof, 1985).

Maslow (1954, citado en Puente, 2014) realizó una profunda crítica al psicoanálisis y al conductismo, corrientes en las que había participado, presentando el primer proyecto de psicología humanista. En cuanto al psicoanálisis, Maslow rechazó la idea inflexible y pesimista que Freud tenía de la humanidad. Asimismo, veía como sumamente problemática la enorme dependencia de los conductistas de la experimentación animal, a la cual otorgaba un valor limitado.

### 1.7.3 Psicología Analítica: Carl Gustav Jung

Fue un psiquiatra, psicólogo y ensayista de origen suizo que nació cerca de Basilea en 1875, comenzó su carrera profesional en el hospital Bärghözli en 1900, llamando la atención por dedicarse en cuerpo y alma a la curación de sus pacientes.

Hacia 1906, Jung entró en contacto con el famoso psicoanalista Sigmund Freud, y rápidamente se convertiría en uno de sus más importantes discípulos, sentía una enorme admiración por Freud y sus teorías, sin embargo, no estaba de acuerdo con su maestro en algunos aspectos, como su opinión de la libido o el complejo de Edipo. Fue un proceso difícil, pero de enorme creatividad y de profundo autoconocimiento, de manera que pronto empezó a recibir sus frutos, con el paso de los años desarrolló sus principales ideas, como las teorías de los símbolos universales, los *arquetipos*, el *ánima*, el *si-mismo* y el *inconsciente colectivo*.

Todo ello lo volcó en su obra más importante, *Los tipos psicológicos* que se publicó en 1921. La mayoría de su obra posterior no es más que análisis más profundos y concretos de lo allí anunciado.

Este autor planteaba desde aquella época, una visión del mundo donde todos los seres vivos estamos relacionados unos con otros. Jung, describe un mundo cálido, personal y orgánico en el que cada persona está conectada con todos y cada uno de los demás seres humanos, donde todos estamos conectados con todos los aspectos del universo. Pero donde también cada persona es un individuo único, con un destino único (Robertson, 2002:14).

#### - *Nombre de su psicología*

De acuerdo con González (2004), la conocida psicología profunda y la psicología analítica es el nombre con que se conoce a la teoría psicológica de Carl Gustav Jung, amplió el estudio de la consciencia, demostrando que el modelo freudiano de la psiquis humana era demasiado estrecho y limitado. Crea el primer instituto en 1948 en Zúrich con el propósito de adelantar estudios e investigaciones de la psicología analítica.

#### - *Propósito de la psicología Analítica*

Para Jung, la psicología era la ciencia de la conciencia, y su fin, lograr la “autorrealización” del paciente, básicamente crear un diálogo entre el consciente y el inconsciente. Usaba como instrumento la imaginación activa y la interpretación de los sueños que, al vincular la consciencia con el inconsciente, permitían la transformación psíquica y, por lo tanto, la curación del paciente.



- *Objetivo psicología Analítica*

Desarrolló esta teoría para tratar de explicar cómo era posible que Freud, Adler y él mismo, pudieran tener definiciones tan distintas respecto de las neurosis. Esa cuestión lo llevó a pensar que la percepción de la realidad y su consecuente conceptualización está siempre mediada por la “ecuación personal” del autor, en la que el tipo psicológico cumple una tarea fundamental.

El principal objeto del método de Jung (1970) era lograr una autorrealización, el despliegue de lo que él denominaba el “sí-mismo” como articulación de los diferentes arquetipos, siendo la energía que explica esta dinámica la libido: el interés que expresa el sujeto hacia los diversos objetos (en lugar de ser una simple energía de índole sexual, como defendía Freud).

- *Su teoría*

Elaboradas por Jung hacia 1913, parte de la existencia de un inconsciente “colectivo” en la psique de cada individuo, de manera que nuestra consciencia, (la parte de nuestra mente a la que, por decirlo de alguna manera, tenemos acceso), no tiene que vérselas únicamente con nuestro inconsciente “personal” (donde se acumulan nuestros complejos), sino todos los contenidos transpersonales que moran en nuestro interior, denominaría a estos contenidos, arquetipos; y a la relación del “Yo” consciente con el inconsciente colectivo la denominó autorrealización psíquica.

Su teoría constituye un interesante esfuerzo por comprender la complejidad de la personalidad humana y de ofrecer criterios de clasificación que ayuden a entenderla. Parte de considerar que los individuos nacen con una actitud psicológica introvertida o extravertida, dependiendo de si su interés natural es por su mundo interior o por la realidad social que los rodea. Asimismo, el ser humano puede orientarse en el mundo a través de cuatro funciones básicas: el sentimiento, el pensamiento, la intuición y la sensación.

En el marco de esta teoría, Freud y Jung poseían una tipología bastante diferente, lo cual incidió en gran parte de su producción teórica. Jung tenía desarrollada, como función dominante, la intuición, mientras que en Freud primaba la sensación.<sup>43</sup> Estas

---

<sup>43</sup> «La sensación establece lo que realmente está presente, el pensamiento nos permite reconocer su significado, el sentimiento nos dice su valor y la intuición señala las posibilidades en cuanto a de donde proviene y a dónde va una situación dada» (Jung, citado por Sharp, 1994: 77).

diferencias en la “ecuación personal” no parecen haberse valorado lo suficiente a la hora de estudiar las divergencias entre Freud y Jung.

Los seguidores de las décadas pasadas tendieron a resaltar las diferencias entre ambos. Sin embargo, con el paso del tiempo, los seguidores de una y otra corriente han encontrado que no necesariamente se trata de teorías contradictorias (Alonso, 2004).

- *La espiritualidad en su teoría*

La psicología analítica realza la importancia del componente espiritual de la mente humana, donde el alma humana se sobrepone a la carne. Entre sus frases tenemos: No son los hijos de la carne sino los hijos de Dios los que viven la libertad (Jung, 2001).

- *Publica el fruto de sus investigaciones*

En 1912 Jung publicó sus concepciones de la psique titulada: *Transformaciones y símbolos de la libido*, obra que confirmó la separación de este autor con el psicoanálisis. En donde lejos de la concepción freudiana, en la que la libido era esencialmente una pulsión sexual, Jung la considera como una energía psíquica donde el componente sexual es solo una parte de ella.

Estos serían los principios generales de la psicología analítica.

- *Los opuestos y la autorregulación de la psique.*

Según la teoría, para comprender la realidad del mundo, la psique entiende todas las formas de vida como una lucha entre fuerzas antagónicas que generan tensiones, las cuales, al resolverse, producen un desarrollo en el individuo. Estaba convencido, así mismo, que la psique es un sistema autorregulado que se esfuerza constantemente por mantener el equilibrio entre tendencias opuestas (Progoff, 1967). De esta manera, cuando se produce una polaridad o unilateralidad en el reino consciente de un individuo, su inconsciente reacciona de inmediato en sueños o fantasías, intentando corregir el desequilibrio que se está produciendo (Jung, 2004).

- *La psique como estructura.*

Afirma Jung, dentro de los componentes de la psique, existen además otros factores que actúan e interactúan entre sí. En la consciencia está, por ejemplo: la persona o máscara, que representa aquel rol que desempeñamos en aras de adaptarnos al entorno. El ego (yo, también llamado lo consciente), que representa el centro de la consciencia, aquella parte con la cual nos sentimos identificados conscientemente, es lo que generalmente conocemos de nosotros mismos.

El *Sí mismo*: centro de la psique, la realidad por encima del ego, aquello que en su mayor parte solo podemos sentir, se encuentra tanto en la consciencia como en lo inconsciente.



Imagen. 3. Modelo junguiano de la Psique.

Fuente: Alonso (2004)

Se puede representar topológicamente el modelo *junguiano* de la psique como una estructura circular compuesta por tres partes, una pequeña sección es la conciencia, una segunda capa más grande es el inconsciente personal, y luego está una inmensa porción que constituye el inconsciente colectivo.

El yo está situado en los límites entre la conciencia y el inconsciente personal. Según su teoría, este último estaría conformado por los complejos mientras que el inconsciente colectivo lo estaría por los arquetipos. Entre los complejos y los arquetipos, Jung siempre vio una relación funcional muy estrecha, pues concebía los complejos como “personificaciones” de los arquetipos (Robertson, 2002).

- *El inconsciente.*

La existencia del inconsciente puede resultar, aún en nuestros tiempos, difícil de comprender, es interesante darse cuenta que los seres humanos no siempre somos conscientes de nuestros actos, es decir, no siempre controlamos o nos damos cuenta de lo que hacemos.

Por su parte, en el inconsciente se encuentran los arquetipos del Animus (representa los componentes masculinos en la psique femenina) y el Ánima (componentes femeninos en la psique masculina). La Sombra simboliza la contraparte de nuestro ego, lo que rechazamos de nosotros mismos. El encuentro con uno mismo, al principio, es el encuentro con la propia sombra, de ahí la necesidad de conocerse a uno mismo puesto que hay una gran extensión de incertidumbre detrás de lo que aparentamos ser. (Jung, 1970)

- *Inconsciente personal.*

Según Nante (2010) para Jung, lo *inconsciente personal* está constituido primariamente por contenidos olvidados o reprimidos y lo inconsciente colectivo, fundamentalmente, por arquetipos<sup>44</sup>. Los arquetipos son vistos desde la psicología analítica como elementos o imágenes primordiales.

El inconsciente personal es para la psicología analítica el resultado de la interacción entre el inconsciente colectivo y la sociedad. Este inconsciente es mucho más amplio que el freudiano, pues no contiene sólo lo reprimido sino además lo que no se piensa, lo olvidado, lo subliminal, lo presentido, etc. Como se mencionó, las unidades funcionales del inconsciente personal son los complejos.

- *Los complejos.*

La psicología analítica entiende los complejos de forma diferente a como los comprendía Freud. En contraste con éste, Jung consideraba que los complejos no eran algo patológico, sino que representan partes esenciales de la mente, estando presentes en todos los seres humanos, tanto las personas sanas como las enfermas.

Lo que más llamaba la atención de Jung (1969) sobre los complejos era su autonomía, pues parecen actuar a veces de manera independiente del yo y como si tuvieran una personalidad propia. Consideraba que los complejos son inevitables y provocan de manera normal los grandes estados de ánimo, tanto los sufrimientos como las grandes alegrías, convirtiéndose en la verdadera sal de la vida; estos se volvían enfermizos, sólo cuando se piensa que no se lo tiene.

- *El inconsciente colectivo.*

Fue el nombre que Jung le dio a aquel material que es más profundo en nuestra psique, y que va más allá del inconsciente personal. Jung derivó su teoría del inconsciente colectivo, de fenómenos psicológicos que encontró en la psique de sus pacientes, los cuales no podían ser explicados con base en la experiencia personal, fruto del olvido o de la represión.

Jung defiende la existencia de un inconsciente colectivo, con contenidos que no son adquiridos de manera personal, sino que son una especie de herencia de la humanidad, formada a partir de su historia anterior y que se proyecta de diferentes maneras, como por

---

<sup>44</sup> *Los arquetipos como patrones e imágenes arcaicas universales que derivan de lo inconsciente colectivo y son la contraparte psíquica del instinto.*

ejemplos los mitos y las leyendas. Enormemente ancestral y lleno de comportamientos e imágenes arquetípicas que se han ido repitiendo a lo largo de la humanidad presentes en todos, no solo como una historia del hombre sino también como una historia de la vida.

- *Los arquetipos.*

Jung (1970) descubre que la psique humana tiene acceso a motivos e imágenes universales a los que llama arquetipos y plantea la importancia de la integración de los opuestos o “suprema unión de los contrarios” en el proceso de individualización.

Con su interés y experiencia directa en las tradiciones espirituales de oriente, Jung (1970) descubre que las religiones son fuentes sumamente valiosas de información que llevan lazos estrechamente ligados con los aspectos colectivos del inconsciente, de manera esquemática podría pensarse en los “arquetipos en sí” como una especie de imágenes en potencia y de contenedores temáticos sin contenidos. Es decir, en sí mismos, los arquetipos son sólo tendencias y entes potenciales. Nos prestan una gran ayuda para conocernos en la complejidad de nuestras vidas.

Alonso (2004) Carl Jung cuestiona al modelo médico, al ámbito de la psicología y la psicoterapia. Es el primer psicólogo que se atreve a cuestionar los dominios del modelo médico en el ámbito de la psicología y de la psicoterapia, al enfatizar su preocupación por los aspectos religiosos y espirituales del ser humano. Estos ideales son dejados de lado durante muchas décadas, hasta la década de los sesenta, cuando se inicia el renacimiento del interés por los alcances remotos de la consciencia humana, constituyéndose formalmente la *Psicología Transpersonal* como corriente psicológica en los Estados Unidos de Norteamérica.

Para Jung la clave de la salud mental radica en la comunión de los opuestos y todo en la vida se determina mediante la presencia de estos. Es decir, conocemos lo que es bueno porque lo contrastamos con lo malo, sabemos lo que es oscuro porque también conocemos lo claro, etcétera.

En el área de la psicología, partiendo de este principio de los opuestos, se plantea lo siguiente; por ejemplo, podemos pensar en algo positivo, pero en algún lugar de nuestra mente se encontrará de igual forma un pensamiento negativo al respecto. Pero, ¿qué sucede con aquella idea negativa que no se ejecutó en el acto? Según Jung, todo depende de la actitud que se tome con respecto al deseo no satisfecho.

Es decir, la negación automática del elemento negativo presente en nuestra psiquis, reconocer ambos sentimientos –conscientemente- podemos optar por una

decisión de acuerdo a nuestra moral. Si desecháramos el componente negativo-inconscientemente-, estaríamos creando un desequilibrio en nuestra mente.

*En los comienzos de un análisis, se puede determinar qué tipo de personalidad presenta el paciente (introvertido o extravertido) a través de nuestra observación y su relato, es posible también conocer su persona o máscara, y, si se opone a ésta la polaridad, se puede acceder a la sombra. Pero para el paciente esto no es tarea fácil, él tiene que dar-se cuenta de quién es, y es él quien debe aceptar esa parte que no reconoce y vive como ajena a su vida. Ante una situación de conflicto, suelen aparecer dos posiciones encontradas, dos fuerzas de signo contrario, dos personajes arquetípicos que luchan con ánimo de prevalecer sólo uno de ellos. Pueden discutir, pelear, llorar o reír juntos, hasta que logren entenderse y finalmente integrarse (Sección Diálogo entre opuestos, Párr. 1). (Herchovichz, 2000).*

- *La consciencia desde la mirada de Jung.*

Para Jung la psicología era la ciencia de la conciencia, y pese a sus logros, no estaba entre sus objetivos el crear una nueva teoría, sino el desarrollar una serie de conceptos con los que resolver problemas clínicos.

Para la psicología analítica, el yo es el centro de la conciencia y surge desde las primeras fases del desarrollo a partir del arquetipo del sí mismo, que es el verdadero centro de toda la personalidad. Así que el yo no es de ninguna manera el ente rector de la psique, sino apenas un complejo más, que tiene el único privilegio sobre los demás complejos de poseer el sentido de la identidad.

No obstante, el yo es un componente de gran importancia ya que da al individuo la conciencia de existir y el sentimiento de identidad personal. Estando el yo situado entre los dos mundos, el exterior y el interior, se explica que una diferencia fundamental que se presenta entre las personalidades de los individuos es que para unos lo externo es lo más importante (los extrovertidos) mientras que para otros lo es su propio mundo interior (introvertidos), el yo es también el portador de la personalidad.

De esta manera, nuestro 'yo' consciente se situaría en el centro, como la frontera entre lo exterior (espacial) y lo interior (psíquico). Nuestra mente es por lo tanto un sistema dinámico compuesto por varias piezas relacionadas, que serían: por un lado, el Yo, que mantiene la actividad entre los contenidos psíquicos. Es decir, la parte de nuestra mente que naturalmente usamos.

El desarrollo de la especie humana en gran medida gira entorno a la supremacía de la conciencia. Sobre este aspecto, se indica, Todo avance en la cultura es,

psicológicamente, una ampliación de la consciencia, alcanzar un nivel de consciencia que sólo puede tener lugar mediante la discriminación (Robertson, 2002).

Según Robertson (2002), si descendemos en la escala evolutiva nos encontramos con animales con una tenue consciencia, se menciona que posiblemente el no percibir dolor, es decir, el no ser consciente del dolor, es el estado más puro de inconsciencia.

A pesar del esfuerzo del hombre por separarse del animal, las similitudes biológicas entre todas las especies de vida sobre la faz de la tierra nos ponen en evidencia. Desde un punto de vista antropológico, nuestro organismo guarda una estrecha relación y memoria con animales de otras especies.

#### 1.7.4 Tercera Corriente: Psicología Humanista

La constitución formal de la llamada «tercera fuerza» en el campo de la psicología se produce en los primeros años de la década de los sesenta: en 1961 se constituía la *American Association for Humanistic Psychology* (AM-IP; este nombre cambió en 1969 por el de *Association for Humanistic Psychology*) fundada por A. H. Maslow, Ch. Buhier y R. May, que celebró su primera reunión nacional un año más tarde, y aparecía también el primer número del *Journal of Humanistic Psychology*, cuyo Comité organizador estaba integrado por Clark Moustakas, Anthony Sutich, Joé Adams, Dorothy Lee, y Abraham Maslow (para una revisión de la cronología y momentos iniciales de estos acontecimientos, véase Greening, 1985). Este movimiento, que se aglutina y desarrolla en torno a la AAHP y al *Journal of Humanistic Psychology*, concede prioridad a la validez de la experiencia humana, a los valores, intenciones y significados de la vida.

##### - *Antecedentes, origen e historia de la psicología humanista.*

Es uno de los más importantes en la historia de la psicología. Se le considera el padre de la llamada “psicología humanista”, una corriente que podemos situar en un punto intermedio entre el psicoanálisis y el conductismo y que ha tenido una gran influencia en el desarrollo de la psicología.

El sustento de la *Psicología Humanista* surge teniendo en cuenta los valores éticos de las religiones, las tradiciones espirituales de oriente, las enseñanzas místicas de la filosofía y el esoterismo de Europa; en la década de 1950, la psicología devolvió al hombre como el principal valor y medida de todas las cosas y reconoció la personalidad como un sistema holístico único y complejo con una abierta posibilidad de autorrealización.

Así, en la psicología humanista podemos ver una nueva psicología moral, que se opuso al conductismo y al freudismo, que pone el énfasis principal en la dependencia de la personalidad de su pasado, considerando que lo principal es luchar por el futuro, a la libre realización de sus potencialidades, especialmente el desarrollo del poder creador, que existe en cada ser humano, para fortalecer la creencia en sí mismo y la posibilidad de alcanzar un "yo ideal".

Señala valores más altos, la autorrealización de la personalidad, la creatividad, el amor, la libertad, la responsabilidad, salud mental, ética de la comunicación intrapersonal e interpersonal.

Al mismo tiempo, el psicólogo humanista, cuya función principal es crear una atmósfera emocional cálida, un entorno de apoyo efectivo, donde sea más fácil para él organizar su mundo interior, y lograr la integridad de su propia personalidad, comprender el significado de su existencia, resolver su *koan*<sup>45</sup> de la vida y desempacar la existencia básica.

Maslow propuso que la psicología combinara las observaciones objetivas con la introspección, el desarrollo teórico más conocido es la pirámide de las necesidades, modelo que plantea una jerarquía de las necesidades humanas, en la que la satisfacción de las necesidades más básicas o subordinadas da lugar a la generación sucesiva de necesidades más altas o superordinadas.

Su contribución esencial consistió en concentrarse en el estudio de individuos psicológicamente sanos, y de su amplio estudio con personas autorrealizadas que habían experimentado estados místicos espontáneos o experiencias cumbre;<sup>46</sup> concluyó que éstas no debían considerarse fenómenos patológicos, sino que estaban relacionados con una tendencia a la autorrealización. También afirmaba que los seres humanos están dotados de una jerarquía innata de valores y necesidades superiores y de sus correspondientes tendencias a alcanzarlos (Maslow, 1987).

Al psicólogo Abraham Maslow se le debe en gran parte la consolidación del enfoque humanista-existencial y su entrada al mundo académico, pues gracias a su

---

<sup>45</sup> Un *kōan* (公案; japonés: *kōan*, del chino: *gōng'àn*) es, en la tradición zen, un problema que el maestro plantea al alumno para comprobar sus progresos. Muchas veces el *kōan* parece un problema absurdo (véase: aporía), ilógico o banal.

<sup>46</sup> Término que él acuñó y que supuso uno de los gérmenes del nacimiento de la psicología transpersonal.



rigurosidad y su disciplina, se fundó en 1961 el *Journal Humanistic Psychology* (*Revista de Psicólogos Humanistas*) que resulta un paso importante para la introducción de la perspectiva dentro del ámbito académico.

Expone abiertamente que el último objetivo de la psicología no se podía centrar solamente en la predicción y el control conductual, o en estudiar los trastornos mentales, pues existen *personas excepcionales* que bien pueden inspirar campos de estudio mucho más profundos. Así, nace su inquietud por estudiar las más altas capacidades de las personas sanas de donde surge la propuesta que realiza de la jerarquía de las necesidades, formulando así una teoría motivacional importante desde esta perspectiva (Quitmann, 1989).

- *Origen*

En sus orígenes, la *Psicología Humanista* persigue, ante todo, plantear una nueva actitud que renueve la psicología tratando de integrar las distintas direcciones que había tomado en su devenir histórico. Ciertamente, el autor de la expresión “tercera fuerza”, referida a la Psicología Humanista. Para comprender el surgimiento de este enfoque es necesario realizar una contextualización histórica y social de lo que estaba ocurriendo a nivel mundial, pues esto interfiere directamente con el desarrollo de la psicología como disciplina (Estrada, 2017).

La idea de Maslow era la construcción de una psicología comprensiva, sistemática, de base empírica que abarcara las cimas y las profundidades de la naturaleza humana. Surge en la década de los 50 en el contexto de la psicología norteamericana como una alternativa frente a las dos grandes fuerzas que dominaban el ámbito académico y clínico de la psicología de aquel país: el psicoanálisis y el conductismo. Maslow denominó a este nuevo enfoque la tercera fuerza, para expresar su carácter de alternativa a estas dos escuelas (Carpintero, 1996).

Maslow Perseguía en sus propias palabras, ensamblar la psicología de la salud y el crecimiento con la dinámica psicopatológica y psicoanalítica. Levantar sobre las bases psicoanalítica y científico-positiva de la psicología experimental, la superestructura eupíquica de la psicología del ser y metamotivacional de que carecen estos sistemas rebasando sus limitaciones

Continuaba diciendo: Aún entre los psicólogos humanistas hay algunos que se oponen al conductismo y al psicoanálisis en lugar de incluir estas dos psicologías en una estructura de rango superior y más amplia (Maslow, 1969).

- *Principales Autores de la Psicología humanista*

Los psicólogos humanistas como Abraham Maslow, Kurt Goldstein (Teoría organísmica), Aldoux Huxley (autor del libro *Un mundo feliz*), Carl Rogers, Gordon Allport, Charlotte Buhler, James Bugental, George Kelly, Fritz Perls y Henry Murray.

- *Antecedentes*

Los antecedentes americanos del movimiento humanista se encuentran en el funcionalismo de W. James (1842-1910) y Dilthey (1833-1911) y su visión del individuo como un ser activo, volitivo y social; en el conductismo intencional de McDougall (1871-1938) y en las teorías de la personalidad propuestas por G. Allport (1897–1967) y H. Murray (1893–1988). También recibió la influencia de figuras disidentes de la ortodoxia psicoanalítica, especialmente de las obras de K. Horney (1885 – 1952), E. Fromm (1900 - 1980), E. Erikson (1902 – 1994), W. Reich (1897 – 1957) y A. Adler (1870 – 1937), y de los filósofos existencialistas P. Tillich y Martin Buber (Puente, 2014).

L. Binswanger (1881–1966), considerado el primer médico en combinar psicoterapia con ideas fenomenológico/existenciales, concepto que expone en su libro de 1942 *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. Explica el análisis existencial como una ciencia empírica que consiste en una aproximación antropológica de carácter esencial individual del ser humano.

En sus orígenes, la *Psicología Humanista* persigue, ante todo, plantear una nueva actitud que renueve la psicología tratando de integrar las distintas direcciones que había tomado en su devenir histórico. Los antecedentes filosóficos de la psicología humanista, así como de la psicología existencial, una estrecha relación entre ambas se encuentra en la fenomenología y el existencialismo europeos.

La fenomenología nace en Europa con la filosofía de Brentano (1942) y posteriormente fue desarrollada por Husserl (2012), marca el hecho de que no somos capaces de experimentar "la realidad en sí" de manera directa (ya que nuestros sentidos actúan como filtro de esta información), mientras que ocurre lo contrario con aquellos aspectos subjetivos de los que somos conscientes. Es decir, se apela a la experiencia intelectual y emocional como las fuentes legítimas de conocimiento, una reivindicación que recoge también la Psicología Humanista (Puente, 2009).

El *existencialismo*, por su parte, hunde sus raíces históricas en la filosofía de Kierkegaard, y fue desarrollada en Europa a principios del siglo XX, en el periodo de entreguerras. Es una corriente filosófica que propone una reflexión sobre la propia existencia humana, tuvo una gran influencia en la cultura y en la psicología

centroeuropea, actuando como un movimiento filosófico antropológicamente orientado y muy vinculado al método fenomenológico (Caparros, 1979).

Entre los autores que adoptaron un enfoque fenomenológico-existencial como marco filosófico se encuentran K. Jaspers y su fenomenología descriptiva, la logoterapia de V. Frankl, el psicoanálisis existencial antiesencialista de J. P. Sartre (1905–1980) y el análisis existencial de Binswanger (1881–1966).

En los EEUU, la influencia del existencialismo siguió otra trayectoria, siendo prácticamente desconocida hasta mediados de los años cuarenta. Fue introducida por el teólogo P. Tillich (1980), aunque generó poco interés en un primer momento.

A partir de los años 50, varios psiquiatras, psicólogos clínicos y teóricos de la personalidad, entre los que se encontraban Bettelheim (1903–1990), Farber (1903 -1973) y Szazs (1920–2012) mostraron un interés creciente, principalmente por el análisis existencial y a finales de los 50 aparecieron las primeras revistas sobre esta área (Puente, 2014).

En definitiva, tanto la fenomenología como el existencialismo ponen el énfasis en la consciencia y la capacidad del hombre para decidir, en todo momento, qué hacer, movido en última instancia por su intencionalidad y no por su biología o entorno, apartándose así del *innatismo* y el *ambientalismo*.

La Psicología Humanista recoge esta herencia y la orienta al estudio e intervención sobre la toma de decisiones, la capacidad para crear un proyecto de vida consistente, la consciencia humana y la reflexión a partir de esta experiencia, que es subjetiva en parte.

Dentro de los miembros de la corriente de la psicología existencial que ejerció una mayor influencia encontramos la obra de May (1988). Por otro lado, las obras de G. Allport, Maslow y Rogers también estuvieron influidas por el existencialismo.

Aunque Binswanger y Boss están de acuerdo con las bases de la psicología existencial, el último se acerca algo más a las ideas originales de Heidegger. El humanismo existencial se opone al determinismo del psicoanálisis, ya que tiene en cuenta la historia, pero hace énfasis en el aquí y el ahora, ya que, aunque reconoce que el pasado influye y es un factor importante en la vida de las personas, propone que no es determinante, pues siempre tendremos la posibilidad de elegirnos, ahí radica la libertad del ser humano.

- *Su teoría*

Según Maslow únicamente aquellas necesidades no satisfechas generan una alteración en la conducta ya que una necesidad suplida no genera por sí misma ningún efecto, sugiere que las únicas necesidades que nacen con el individuo son las de la base, es decir las necesidades fisiológicas y que las demás surgen a partir de estas necesidades, una vez que ya han sido suplidas (Städler, 1998).

El mayor aporte del enfoque humanista-existencial a la psicología es la visión antropológica, parte de que el ser humano no solo es una manifestación de sus instintos y por ello no se puede reducir únicamente a su conducta, sino por el contrario, se trata de un ser humano integral, holista y lo describe como bio-psico-socio-espiritual, cuenta con un cuerpo (dimensión biológica), emociones, pensamientos, sentimientos y comportamientos.

- *La Terapia del enfoque humanista*

Este enfoque cuenta con tres modelos terapéuticos: la terapia no directiva o el enfoque centrado en la Persona, la psicoterapia Gestalt y la Logoterapia, las cuales comparten no solo la visión antropológica, sino también el método fenomenológico y la postura de acercamiento hacia el encuentro del ser humano.

K. Bühler (1879 – 1963), estudió medicina, filosofía, se formó en la psicología de la Gestalt, pero creó su propia teoría, denominada funcionalismo. Esta pedagogía, fue muy influyente con su obra *El desarrollo espiritual del niño*, donde establece, entre otras cosas, que el juego es un elemento fundamental para el desarrollo intelectual y cognoscitivo del ser humano. Entiende el juego como "placer funcional" independientemente de la actividad llevada a cabo y de la finalidad que persiga. Distingue entre el motivo que rige los juegos funcionales del niño (el placer) y los más evolucionados del adulto (Bühler, 1934).

James Frederick Thomas Bugental, fue uno de los teóricos predominantes y defensor del movimiento de la Terapia Existencial Humanista. Él era un terapeuta, maestro y escritor, recibió su Ph. D. de la Universidad Estatal de Ohio, fue nombrado miembro de la *American Psychological Association* en 1955.

Maslow (1954) hizo sus primeras propuestas sobre la motivación y personalidad, fue en los años 50 cuando empezó a cobrar fuerza, sobre todo a partir de la publicación de las obras sobre la Terapia centrada en el cliente de Rogers en 1951 en su *Counseling and Psychotherapy*, piedra angular del movimiento de la *Psicología Humanista*. Realizó grandes contribuciones a este enfoque (Consuegra, 2010).

Carl Rogers parte de que es la persona quien sabe más sobre sí misma que el psicólogo, en la terapia busca el autodesarrollo logrando la congruencia y la comprensión empática profunda y en el campo educativo se reconoce al alumno como un ser activo y responsable ante su propio proceso de aprendizaje, busca promover el desarrollo integral, no solo a través de los conocimientos, sino que también da gran importancia a la creatividad, la libertad, el compromiso, por lo que su objetivo es formar estudiantes con iniciativa propia, capacidad de elección y autodirección (Cordero, 2011).

La psicología humanista aglutina a partir de los años sesenta una serie de terapias, principalmente vivenciales, que hacen hincapié en la experiencia directa y la expresión de las emociones, incorporando algunas de ellas el trabajo corporal.

La gama de psicoterapias humanistas es de una gran amplitud y heterogeneidad. Incluye enfoques corporales como la bioenergética de Lowen y Pierrakos, el Rolfing, la psicoterapia *Gestalt* de Fritz Perls, el análisis transaccional, el psicodrama de J. L. Moreno, los grupos de encuentro, entre otros.

Muchas de estas escuelas utilizarán la dinámica de grupo como una de sus herramientas. A pesar de la diversidad de estos enfoques, comparten una serie de características comunes, defendiendo una concepción psicológica del ser humano centrada en cuatro aspectos principales (Caparros, 1985):

a) *Autonomía individual e interdependencia social*. La condición fundamental del ser humano radica en su ser personal. El individuo tiene la capacidad para dirigir su propio desarrollo de forma autónoma, tomando decisiones y aceptando responsabilidades.

b) *Tendencia a la Autorrealización*. Se considera que existe una tendencia inherente del organismo que le impulsa de forma natural hacia la autorrealización, hacia el crecimiento y la diferenciación. Esta tendencia a alcanzar la autorrealización es una necesidad del organismo.

c) *Búsqueda de sentido*. Se presta una atención preferente a la meta final de la vida, a su sentido, supone un intento de trascender la propia existencia.

d) *Concepción holística del ser humano*: Hace énfasis en el estudio y comprensión del ser humano como un todo integral, una Gestalt en la que pensamiento, sentimiento y acción forman un conjunto orgánico integral (Puente, 2014).

Por lo tanto, a la hora de seleccionar los problemas a trabajar se sigue el criterio de la significación intrínseca que tienen para el paciente o cliente. Se centra en la persona tal y como se descubre a sí misma. Otra característica compartida es el interés en desarrollar plenamente el potencial de cada persona (Caparrós, 1985).

Una de las aportaciones más importantes e influyentes de la orientación humanista fue el desarrollo de técnicas grupales orientadas al crecimiento personal y la autorrealización. Estas técnicas presentaban diversas variantes, que iban desde los *T-groups* y el entrenamiento de las relaciones humanas, hasta los grupos de encuentro.

Según Caparrós, (1985) el objetivo principal de los grupos de encuentro es tratar de crear una atmósfera donde las barreras de la cotidianeidad quedan desmontadas, posibilitando que los sentimientos se manifiesten con autenticidad y espontaneidad, y que los participantes se puedan experimentar como personas creativas, capaces de decisión y de autorrealización.

Podríamos considerar que el modelo humanista de la personalidad es algo complejo de comprender o predecir, ya que abarca un campo amplio del ser humano que tiene su origen en la historia y la cultura.

#### 1.7.5 Paso de la Psicología Humanista a la Psicología Transpersonal

A partir de este punto al que Maslow llama auto actualización, surge una corriente en la psicología humanista la cual se conoce como psicología transpersonal (Maslow, 1987).

En menos de una década la psicología humanista se convirtió en una parte integral del campo general de la psicología. Pero, poco tiempo después, se comenzó a ver con claridad que emergían ciertas posibilidades que no habían sido adecuadamente recogidas en su definición original (Sutich, 1969).

A lo largo de los años 60 se (re)descubrieron y proliferaron dentro de la cultura occidental de toda una serie de técnicas capaces de modificar el estado habitual de la conciencia, lo que hizo que un gran número de personas tuviese una serie de experiencias que no encajaban dentro de la cosmovisión occidental moderna. Entre estas técnicas se encontraban la meditación, el yoga, la hiperventilación, el aislamiento sensorial y las sustancias psicodélicas<sup>47</sup>.

Muchas personas que participaban en psicoterapias experienciales de corte humanista también empezaron a tener experiencias que no se podían explicar a través de los modelos propuestos desde esta escuela. Estas experiencias y posibilidades se

---

<sup>47</sup> Cuyo significado etimológico se traduciría como "desveladoras de la mente" y que fueron usadas en primer lugar en contextos psicoterapéuticos para luego pasar al consumo masivo) (Yensen, 1998; Obiols, 1999).

asociaban a lo que Maslow definió como experiencia cumbre<sup>48</sup>, y que otros denominaban en aquella época estados últimos, experiencias últimas o experiencias místicas. Aunque esta área se superponía en parte con la psicología humanista, también había ciertas diferencias. Estas diferencias eran tan significativas, que finalmente concluyeron que se estaba manifestando una nueva área dentro de la psicología (Sutich, 1969).

Todo esto hizo que en 1968 Maslow declarara la Psicología Humanista, como la tercera fuerza, siendo un movimiento de transición hacia una cuarta psicología aún más elevada, transpersonal, transhumana, centrada en el cosmos más que en las necesidades e intereses humanos, una psicología que irá más allá de la humanidad, de la identidad, de la autorrealización y cosas semejantes. Pero, a pesar de las diferencias, la psicología humanista ejerció una gran influencia en el desarrollo de la psicología transpersonal. Entre las influencias principales ejercidas por la psicología humanista en la psicología transpersonal, se pueden destacar las siguientes (Puente, 2014):

- 1) Uso de terapias vivenciales que hacen hincapié en la experiencia directa y la expresión de las emociones, incorporando en ocasiones el trabajo corporal.
- 2) Uso de la dinámica de grupo y los grupos de encuentro y otras técnicas grupales como una de sus herramientas principales.
- 3) Hace énfasis en el desarrollo de los potenciales humanos y la tendencia a la autorrealización.
- 4) Concepción holística del ser humano, entre otras.

#### 1.7.6 Cuarta Corriente: Psicología Transpersonal

La psicología se define como un enfoque científico, y los psicólogos transpersonales insisten en la inclusión de una definición holista; y la psicología transpersonal es un campo dentro de esta ciencia que estudia los aspectos de las dimensiones individuales como son: los pensamientos, sentimientos y conductas inherentes al individuo; toma en cuenta los elementos biológicos, culturales y sociales que influyen en su conducta, pero

---

<sup>48</sup> Abraham Maslow en su libro "Religions, Value and Peak Experiences", definió como experiencia cumbre: "un estado de unidad con características místicas; una experiencia en la que el tiempo tiende a desvanecerse y el sentimiento que sobrecoge hace parecer que todas las necesidades se hallan colmadas". Con esta definición quedan descriptos ciertos estados transpersonales y extáticos, caracterizados por la unificación, armonización e interconexión que percibe el experimentador quien se abre a la revelación de lo inefable del ser. Se trata de toda una categoría de experiencias místicas caracterizadas por la disolución de las fronteras personales y la sensación de ser uno con otras personas, con la naturaleza, con todo el universo.

sobre todo considera necesarios los elementos espirituales para, así, lograr el buen funcionamiento y salud del hombre (Puente, 2014).

#### 1.7.6.1 Origen

Como fruto de las diferentes visiones desde las cuales se ha hecho este abordaje, han nacido varias corrientes psicológicas que se han ido adaptando a los diferentes momentos históricos y contextos sociales.

Afirma Ferrer (2003), que la fundamentación de la psicología transpersonal surge de la orientación entre la psicología occidental, entre ellas tenemos las escuelas psicoanalíticas, humanista-existencial. Además, las tradiciones contemplativas de Oriente como el budismo Zen, el taoísmo y el hinduismo y la influencia de la cultura americana.

La psicología transpersonal apareció en la segunda mitad del siglo XX, en los EEUU a raíz del interés de un grupo de profesionales, psicólogos, psiquiatras y psicoterapeutas; su interés era ampliar el campo de la psicología humanista más allá de su centro de atención sobre el yo individual, interesándose por el estudio de la dimensión espiritual y trascendente de la naturaleza humana y de la existencia; comprendieron que a su psicología humanista le hacía falta contemplar la dimensión espiritual de la psique para así tener una visión integral del ser humano.

Es entonces cuando deciden formar un pequeño grupo de debate, teniendo encuentros en el parque Melo, en California, en este grupo se encontraban Sutich y Maslow, fundadores de la psicología humanista, y el Psiquiatra Stanislav Grof, quien estaba estudiando una categoría de experiencias a las que él denominaba transpersonales, es decir, que trascienden el ego corporal donde se experimentan vidas pasadas como les ocurre a los místicos (Grof, 2010).

En un comienzo sería denominada psicología trashumanística, así que deciden acuñar el término dando origen a la psicología transpersonal en 1967.

Según Maslow (1987).

*“Considerando, afirma Maslow, la psicología humanista, esta Tercera Fuerza Psicológica, como algo transitorio; como un allanamiento del camino hacia una Cuarta Psicología aún “más elevada”, una psicología transpersonal, transhumana, centrada en el cosmos más bien que en el bien y necesidades del hombre, que trascienda la naturaleza del hombre, su identidad, autorrealización” (p.12).*

Nace en los años sesenta la “The Association of Transpersonal Psychology” y en el año 1969, comenzó a editarse *The Journal of Transpersonal Psychology*, cuyo interés es



publicar trabajos de investigación sobre temas especialmente con sensibilidad en esta línea transpersonal; en donde queden subrayados aspectos de la humanidad como el asombro y la reverencia, además del asombro vital y la trascendencia del ser, entre otros.

#### 1.7.6.2 Antecedentes.

La psicología transpersonal tiene antecedentes dentro de la tradición psicológica occidental en el empirismo radical y los estudios sobre la experiencia religiosa de W. James (1909), quién inauguró el estudio psicológico de las experiencias místicas, refiriéndose a ellas como “experiencias religiosas”; en los conceptos de inconsciente colectivo, arquetipos y proceso de individuación acuñados por Jung (1974) y en su interés por las religiones y filosofías asiáticas, ha sido uno de los fundadores y el principal inspirador del *Círculo Eranos*, se organizaban conferencias en las que participaron científicos, investigadores y especialistas de diversas disciplinas. Esta organización interdisciplinaria de análisis multicultural científico y filosófico creada en 1933, cuyos objetivos eran: explorar los vínculos entre el pensamiento de Oriente y occidente (Román, 2017).

Así mismo, Jung fue el primero en situar en un lugar prioritario los elementos “espirituales” de la experiencia humana. Entre los logros de Jung figura el de articular en términos racionales procesos simbólicos y arquetípicos que procedían de una esfera de la existencia que desbordaba ampliamente las fronteras consensuadas hasta ese momento en la Psicología.

Antier (2011, citado en Román, 2017:384)

*“Al atreverse a entrar en la dimensión psicológica de la experiencia religiosa, inventó la psico-mitología y tal vez la religión - psicológica. Describió por primera vez esa herramienta que da acceso al inconsciente (“la voz de la sombra”), la imaginación activa, producida por el sueño despierto, describió el papel de los arquetipos universales e inventó el concepto de inconsciente colectivo, base común de la humanidad. Mostró la convergencia entre las religiones orientales, la alquimia y la arqueología, como origen de las culturas y las religiones actuales”.*

En 1977 entra en escena Wilber, cuyo proyecto era conectar y armonizar lo psicológico con lo espiritual abriendo un interesante y atractivo campo de estudio; sus obras como el “Espectro de la Conciencia”, “La conciencia sin fronteras” y “Los tres ojos del conocimiento”. Wilber propone en su libro el espectro de la conciencia, donde cada nivel representa la aparente identificación de la subjetividad absoluta con un conjunto de

objetos desvinculados de todos los demás y en cada nivel del espectro, dicha identificación se hace más estrecha y exclusiva (Wilber, 1990).

El continuo de los fenómenos transpersonales termina Ken Wilber (2010) con el nivel de la Mente. El punto central en la filosofía de lo eterno, como cree, es la idea de que la parte "más interna" de la conciencia es idéntica a la realidad absoluta y última del universo, conocida como Brahman, Dao, Dharmakaya, Allah, Absoluto, Divinidad, Dios, etc.

De acuerdo con la tradición universal, la Mente es lo que es, y todo lo que es, está fuera del espacio y, por lo tanto, es infinito, atemporal y, por lo tanto, eterno, no hay nada fuera de él. En este nivel, una persona se identifica con el Universo, con todo, o más bien, él es el Todo. De acuerdo con la filosofía de lo eterno, este nivel no es un nivel anormal del estado de conciencia, sino que es el único nivel real de conciencia, "todo lo demás es ilusorio" (Wilber, 2010).

También se integra como pionera a través de la investigación psicodélica y la terapia de la respiración holotrópica, generando experiencia y accediendo a otros estados de la conciencia.

Para Grof (1994, 1985) el modelo transpersonal trata de ampliar el marco de nuestra concepción de la naturaleza humana, integrando como saludables las experiencias de conciencia expandida que hasta ahora eran consideradas patológicas, y atendiendo a la necesidad espiritual del hombre. Incluye los campos e intereses tradicionales, a los que se agrega el facilitar el crecimiento y la toma de conciencia más allá de los niveles de salud tradicionales.

#### *1.7.6.3 Reconocimiento científico*

De acuerdo con Puente (2009) la *Psicología Transpersonal* no ha recibido el reconocimiento que se merece en el contexto académico o científico; sin embargo, hace énfasis en el abordaje científico de su objeto de estudio desde sus inicios, guarda relaciones estrechas y análogas con la ciencia desde tiempo atrás, mucho antes de declararse como la "*cuarta fuerza*" de la psicología.

En su primer momento la psicología Transpersonal se hallaba aislada de la línea básica de la ciencia, pero a partir de los años setenta se detectaron conexiones significativas con hallazgos innovadores de otras disciplinas, descubrimientos que se han convertido en el germen de una novedosa perspectiva científica. Como es el caso de un grupo de doctrinas, entre las que están: Teoría general de sistemas, la Teoría de las

estructuras disipativas, la Teoría de los fractales, las Teorías de la reorganización y la Teoría del caos (Román, 2017).

En la psicología del caos, el psicólogo español Manuel Almendros (citado en Román, 2017), quien desarrolla las bases de una psicología de la complejidad, utilizando como fundamento teórico diversas concepciones obtenidas de las ciencias de la complejidad para elaborar modelos explicativos de los fenómenos observados y las teorías propuestas por la psicología transpersonal.

“Da la impresión de que las teorías del caos se adentran en concebir y explicar una progresiva alternancia entre orden y desorden, que precisamente ofrecerían una metodología natural de la transformación, nuevos mapas de interpretación del territorio” (Román 2017:388).

La apertura y la flexibilidad a este pensamiento transpersonal y la nueva física relativa y cuántica para comprender las experiencias de trascendencia del ser humano que superan las barreras espacio-temporales, como por ejemplo estar en dos lugares al mismo tiempo o habitar de modo pasajero otros periodos históricos.

Esto ha permitido un despertar de expectativas tanto del surgimiento de lo transpersonal y el enfoque del mundo de la física moderna y de las tradiciones de Oriente, revelados en trabajos científicos como Niels Bohr (1885–1962), Heisenberg (1901–1976), Erwin Schrödinger (1887–1961, Bohm (1917–1992) los cuales hallaron una completa expresión en el *Tao de la Física*, gracias a este libro de Fritjof Capra, haciendo entender a los representantes de la *Psicología Transpersonal* que su mayor problema estaba en intentar reconciliar lo transpersonal con el pensamiento del siglo XVII (Grof, 1985).

Desde lo transpersonal, la psicología no debe vincularse solo al método científico, ya que la ciencia como tal comprende más que el solo método experimental y al tratarse del estudio más complejo del ser humano como es el fin de la psicología, no puede limitarse solamente en lo verificable, lo exacto o lo predictivo, en lo que muestre la conducta exterior, y desechar lo empírico o lo no observable, ya que esto lo que hace es distorsionar la realidad y el entendimiento humano por tratar de adecuarlo artificialmente a los criterios de las ciencias naturales (Puente, 2014).

En cuanto a otros teóricos, Almendro (2004) estableció contacto con Marc-Alain Deschamps, de la asociación francesa, quien colaboró en el libro “Transpersonal Consciousness”, quien le dio los nombres de dos personas interesadas, Fernando Rodríguez Bronaetxea y David González Raga, que junto con Jungian Enrique Galán,

crearon en Europa la asociación transpersonal española – “ATRE”, donde se organizaban encuentros por *EUROTAS (Asociación Transpersonal Europea)* (Puente, 2014).

Posteriormente *EUROTAS* se dividió en dos; uno permaneció con este nombre y fue creado otro llamado *ETPA (Asociación De Psicología Transpersonal Europea)* con la idea de enfocarse más a los procesos psicológicos con soporte empírico.

#### *1.7.6.4 Aportes terapéuticos a la Psicología Transpersonal*

Un aspecto importante para la práctica de la psicología clínica desde la aproximación *transpersonal* es que la salud es la autorrealización de todas las potencialidades naturales que se encuentran latentes en cada una de las dimensiones que conforman la naturaleza humana; se considera que la meta última de la vida del ser humano es “despertar a la unidad de la conciencia”.

Este despertar según Anthony De Mello equivale a aceptar todo, no por ley, sacrificio o esfuerzo, sino por “iluminación”; despertar, es la única condición por la cual se puede conocer la “verdad”, significa no dejarse afectar por nada ni nadie (González, 2004).

Para llegar a este despertar primero hay que sanar la emocionalidad y afirmar una personalidad, y este es el proceso que de alguna manera nos ha ido indicando cada enfoque psicológico, observar nuestra “conducta”, nuestros comportamientos para comprender a través de esas actitudes diarias la manifestación de ese mundo “inconsciente”, atender esas necesidades básicas instintivas de sobrevivencia para llegar a la autorrealización personal.

Así podemos llegar a ese espacio de equilibrio interior y coherencia exterior para poder integrar nuevas impresiones, sensaciones de un nuevo campo de experiencia humana. Conocer el desarrollo humano nos permite iniciar un nuevo proceso para trascender lo humano a estados espirituales; esos estados espirituales significan simplemente ser “coherentes” con lo que pensamos, sentimos y hacemos, a esto se le llama espiritualidad y aquí estamos en el proceso de comprensión, que nos da la psicología, la filosofía, la ciencia, etc., podríamos decir que, en este momento de nuestra historia, estamos descubriéndonos un poco más en lo que somos como un simple ser humano.

Los intereses surgidos en los diferentes campos, como antes lo hemos mencionado, se han introducido en la práctica terapéutica, diferentes terapias como técnicas a través de las cuales se puede acceder a estados de consciencia insuficientemente explorados, raros o atípicos. Existen diferentes sendas para ingresar a otros estados de la

mente, como ejemplo: el ayunar, la meditación, los sueños, las danzas derviches, los choques emocionales, experiencias cercanas a la muerte, la hiperventilación, el éxtasis, la contemplación (Román, 2017).

El estudio de los estados alterados de conciencia indica que existe, con seguridad, una mayor capacidad humana de comprender los procesos del psiquismo egóico, con sus características propias y sus patologías. Desde la psicología transpersonal estos procesos se entienden como trampolín para poder afrontar aquellos aspectos del universo interno que apuntan hacia lo transegoico, o sea, lo espiritual, lo trascendente. No se puede trascender lo que no se conoce, lo que no está sólidamente constituido. Por lo tanto, primero se debe constituir un ego sano y fuerte, y luego buscar trascenderlo (Grof, 1985)

- Stanislav Groff: *Respiración Holotrópica*

Psiquiatra especializado por más de 50 años y pionero en el estudio del potencial terapéutico, transformativo y evolutivo de los estados no ordinarios de conciencia inducida tanto por sustancias psicodélicas como por métodos no farmacológicos (Grof, 2009). El término holotrópica, que deriva del griego *holos* (totalidad) y *trepein* (ir hacia), significa literalmente moverse hacia la totalidad; esto pretende reflejar que el bienestar es obtenido al trascender nuestro estado diario de conciencia, en el que nos identificamos solamente con una pequeña fracción de quienes realmente somos.

Desde un punto de vista científico, Stanislav Grof es el investigador más importante del modelo transpersonal, ha realizado diversas investigaciones sobre la mente humana, lo cual llaman el modelo de la psique humana. Al ser prohibida en los años 70 la investigación con sustancias psicodélicas a la que Grof se dedicaba hace por lo menos 20 años, desarrolló en 1975 con su mujer Christina, en el Instituto Esalen, la técnica de *Respiración Holotrópica*, un poderoso método de terapia y autoexploración que induce estados no ordinarios de conciencia (Puente, 2009).

A diferencia de la terapia psicodélica, en la que los estados no ordinarios de conciencia son inducidos por sustancias o plantas, en la técnica de respiración holotrópica esto se obtiene por la combinación entre una respiración acelerada, música evocativa y trabajo corporal (Grof, 2010).

Estas experiencias pueden producirse espontáneamente o ser inducidas a través de prácticas psicológicas, rituales, experiencias místicas o de meditación profunda. Así, dentro de este marco de experiencias transpersonales, caben desde las experiencias

chamánicas, las experimentadas por los místicos de todos los tiempos, hasta las inducidas por sustancias como por ejemplo la *ayahuasca*, el *yagé* o el *LSD* (Grof, 2008).

Según Grof (1993), algunas de las experiencias y estados extraordinarios de la mente que la psiquiatría tradicional diagnostica y trata como trastornos mentales, para el enfoque transpersonal son crisis de transformación del individuo o emergencias espirituales. Este surgimiento de experiencias desconocidas para el sujeto y un tanto anormales, pueden llegar a producir miedo y confusión.

Cuando logran comprenderse estos estados de la mente sobreviene una perspectiva de aprendizaje, llegando a ser curativos y tener efectos beneficiosos para las personas que los experimentan. Todo proceso de crecimiento va acompañado de crisis en el camino, y de la misma forma, el individuo que se encuentra en el trabajo de transformación sufre de alteraciones.

- *Aporte al enfoque del final de la vida.*

Tenemos en cuenta en esta tesis las investigaciones que han ido emergiendo para dar fundamento a la “Pedagogía Transpersonal” como lo describimos desde las tradiciones espirituales, la filosofía, la psicología que dan sustento a la Psicología Transpersonal Puente (2014), incluso también la búsqueda por comprender este tránsito que precede a la vida en investigación realizada en los procesos oncológicos de cáncer sobre Espiritualidad al final de vida, (Gonzalvo, 2015).

En dicha investigación Gonzalvo recoge las necesidades espirituales en la terminalidad, como son: *Necesidad de ser reconocido como persona, necesidad de Amor, necesidad de releer su vida, necesidad de sentido de vida, necesidad de perdón, necesidad de establecer su vida mas allá de sí mismo, necesidad de continuidad, necesidad de esperanza, necesidad religiosa, necesidad de poner en orden los asuntos.*

Para ello el autor de esta investigación toma el modelo de la espiritualidad teniendo en cuenta:

- Lo intrapersonal: Releer su vida, sentido, esperanza.
- Lo interpersonal: Ser reconocido, amor, perdón, ordenar asuntos.
- Lo “Transpersonal”: Mas allá, religión, continuidad.

#### *1.7.6.5 Actualidad de la Psicología Transpersonal*

La *Psicología Transpersonal* opera con una vasta amalgama de fenómenos, conexiones e interacciones. Estamos ante una búsqueda aparentemente sin grandes restricciones apriorísticas, una exploración profunda de lo sagrado y el misterio que rezuma la “realidad”. En la actualidad muchos de los ámbitos en los que penetra esta nueva

disciplina son muy difíciles de investigar con las herramientas de la ciencia cuantitativa (Román, 2017).

Según Bohm y Peat (1987), ¿cómo puede la ciencia, cuando está basada en una actitud fragmentaria hacia la vida, llegar a entender la esencia de los auténticos problemas que dependen de un contexto indefinidamente extenso? La respuesta no se encuentra en la acumulación de más y más conocimiento. Lo que se necesita es sabiduría.

Como se ha destacado anteriormente, la *Psicología Transpersonal* aún se encuentra en un momento de polémica y ha sido acusada de “irracional” y hasta “acientífica”, prejuicios y hostilidad arraigada en ciertos círculos académicos que no están al corriente del vasto cuerpo de observaciones y datos con los que cuenta la *Psicología Transpersonal*. También ignoran a muchos investigadores cercanos a este novedoso campo de estudio y que disponen de un alto bagaje intelectual; por nombrar algunos, tenemos a: James Fadiman, Jack Kornfield, Standley Krippner, Ralph Metzner, Kenneth Ring, Richard Tarnas, Frances Vaughan, Michael Harner o Roger Walsh.

Según Román (2017:391) lo transpersonal nos ha permitido una configuración profunda, útil y maleable que desaprueba la insensibilidad, la rigidez y los principios de fe de creencia forzosa y aspira a la transformación del ser humano y del mundo; finalmente, una posibilidad de trocar nuestra cultura dualista, opuesta, mecanicista, restrictiva, en una abierta, maleable, interactiva y holística.

*Según Jung (1974, citado en Román 2017) “A fin de superar el modelo clásico, los científicos, al igual que los físicos, tendrán que ir más allá del tradicional enfoque reduccionista y mecanicista y desarrollar una visión holística y ecológica [...]. Los científicos tienen que estar dispuestos sin vacilar, como suelen hacer adoptar una estructura holística y a perder el miedo de ser poco científicos” (p. 391).*

Ahora la psicología está ganando fuerza y poder intelectual, está devolviendo a sí misma toda la fenomenología posible de la vida mental, incluido el proyecto transpersonal, que es el enfoque de raíz en las tradiciones filosóficas y espirituales del mundo y fuera de la cual la conciencia de la mente humana estaba siempre vacía.

En Román (2017) leemos en palabras del científico húngaro Laszlo (2008), una de las mayores autoridades mundiales en *Teoría de Sistemas y Evolución en General* y miembro del *Club de Roma*, que:

*“El empeño por lograr una visión que lo abarque todo, una visión global, va penetrando en zonas cada vez más amplias de la cultura y de la sociedad. Algunos signos y manifestaciones de esto lo encontramos en el creciente interés por el pensamiento holístico, por la filosofía oriental, por la religión y el misticismo, y*

*por los estilos naturales de vida [...]. Cada vez más, la gente quiere verlo todo; y verlo además de una manera global” (p.31).*

Esto nos revelaría el tema que comprendería la “Cuarta corriente”: La Psicología Transpersonal de la experiencia transpersonal, que se reduce fenomenológicamente a las siguientes (Grof, 2008).

Estas cualidades serían:

- Expansión temporal de la conciencia, incluyendo, digamos, la experiencia de los antepasados, la experiencia posterior a la encarnación, la experiencia filogenética.
- Expansión espacial de la conciencia, incluida la identificación con otras personalidades, identificación con animales y plantas, conciencia planetaria, conciencia de materia inorgánica, conciencia fuera del cuerpo.
- Un sentido de la realidad más allá de los límites de la realidad objetiva. La experiencia de otros universos y el encuentro con sus habitantes, las experiencias arquetípicas y la percepción de escenas mitológicas complejas, una comprensión intuitiva de los símbolos universales, la activación de los *chakras*, la percepción de la mente del universo, la percepción de la súper cosmicidad y la vacuidad meta cósmica.

En este capítulo hemos pretendido realizar un recorrido por los aspectos más relevantes de esta nueva concepción de lo transpersonal. Que se va asentando poco a poco con un pie puesto en la más antigua filosofía de Oriente y Occidente y con otro pie en los más recientes avances de la percepción de lo cognitivo, a través de los cuales autores muy actuales, como los citados anteriormente, están aportando notables fundamentos teóricos y prácticos.





TU VISIÓN DEVENDRÁ MÁS CLARA SOLAMENTE  
CUANDO MIRES DENTRO DE TU CORAZÓN...  
AQUEL QUE MIRA AFUERA, SUEÑA.  
QUIÉN MIRA EN SU INTERIOR, DESPIERTA.

Carl Gustav Jung

**CAPITULO II**  
**APROXIMACIÓN A LA NOCIÓN**  
**DE EDUCACIÓN**



La noción de Educación se caracteriza comúnmente por reunir una compleja trama de significados elaborados desde las experiencias de los sujetos participantes en procesos adquiridos en instituciones llamadas educativas.

Concurren en ella percepciones extraídas de fenómenos como la socialización, la transmisión-adquisición de cultura o la instrucción, por citar los de mayor impacto. Entendemos que la socialización tiene que ver inicialmente con las acciones que los seres vivos realizan para procurar la sobrevivencia colectiva. Necesitan de organización para lograr la mayor eficiencia en el logro de este objetivo; en la medida que la subsistencia es dependiente de modos económicos de producción más complejos, las sociedades generan estructuras relacionales adaptadas. De aquí, la consecuente necesidad del desarrollo de la comunicación y la normatividad implícita para el desenvolvimiento de las nuevas agrupaciones.

La socialización, sobre todo en la primera infancia, consiste en el aprendizaje poco consciente de dinámicas relacionales que se adquieren en el interior del conflicto vivido por el propio sujeto implicado. Intentando consolidar un “sí mismo” primigenio y emergente.

En cualquier caso, el marco de normatividad en el que se desenvuelve el sujeto actúa como medio de “adaptación natural” al entorno reforzando la permanencia del mismo. Es por ello que de este complejo campo de relaciones se deduce el carácter transmisor y por ende “conservador” de los procesos que de manera genérica se denominan como socialización.

La educación, sin embargo, es un fenómeno caracterizado por su funcionalidad racional, es una acción planificada, dotada de principios y procedimiento para lograr un fin y en este caso no será la adaptación al entorno social sino el logro de un determinado “ideal humano” lo que la define.

La instrucción es, al igual que la educación, una actividad funcional que tiene el propósito de documentar y formar con finalidad de habilitar a las personas para el desempeño socio laboral.

La transmisión y adquisición de cultura en cuanto fenómeno, está íntimamente ligada a las prácticas socializadoras y, en determinados niveles de especialización, a las prácticas de la instrucción.

Dado que en las sociedades modernas la educación se ha “naturalizado” es frecuente que la experiencia de pasaje por estos procesos tenga como consecuencia la

percepción de que todas nuestras vivencias se experimentan integradas en el mismo concepto. Por ello consideramos necesario clarificar la noción educación.

### **2.1 Clarificación conceptual del término educación.**

La educación es un fenómeno que conocemos por los procesos de socialización que hemos vivido siendo inherente al desarrollo del sujeto. Por estos motivos se usa con frecuencia el vocablo educación para otorgar significado a diversos acontecimientos cotidianos que se relacionan con lo educativo.

La educación según Emmanuel Kant (1724-1804) debía tender a desarrollar y fortalecer las disposiciones naturales del ser humano, en toda la perfección de lo que es capaz, para guiar a la especie humana y pueda alcanzar su destino. Donde cada generación, provista de los conocimientos de las anteriores, pueda realizar una educación proporcional y conforme a un fin.

No obstante, tal como indican Carrasco y del Dujo (2002), Esteve (2001) o Sarramona (2000), ni su uso, ni el conjunto de conceptos que se relacionan con él, tales como enseñanza, aprendizaje, condicionamiento, adoctrinamiento, etc., poseen precisión terminológica, debido a la diversidad de aspectos que conforman el fenómeno educativo. Por ello, el uso que se hace del término para referirse a las diversas dimensiones del mismo, nos indica cierta dificultad para delimitar con precisión su significado y su riqueza de acepciones (Navas, 2004).

García (1987) recuerda esta circunstancia aludiendo al hecho de que la educación no se refiere a una sola actividad, sino a un conjunto diverso de ellas, por lo que su comprensión será compleja. Una de las vías para esclarecer este asunto, tal y como lo aconsejan Ferrández y Sarramona (1978), es la de describir las características, o notas esenciales, de las definiciones que ofrecen del término los estudiosos del tema, tarea no exenta de dificultad, ya que, según Carrasco y del Dujo (1996), hace más de setenta años, Rufino Blanco, en su *Enciclopedia de Pedagogía* (1930), identificó hasta 184 definiciones de educación (Navas, 2004).

John Dewey (1859-1952) también nos proporciona una definición general de educación como la suma total de procesos por medio de los cuales una comunidad o grupo social transmite sus bases y metas culturales con vistas a asegurar su desarrollo a través de su existencia. Asimismo, resalta la necesidad de la educación en tres planos: socio-ético, biológico y psicológico.

El primero hace referencia a la exigencia de perpetuación, de continuidad de la sociedad; el segundo, a la existencia de seres inmaduros que necesitan ser orientados en su crecimiento; y el tercero íntimamente relacionado con los anteriores, teniendo en cuenta la formación del carácter de un ser auténticamente "humano", con capacidad crítica, reflexiva y solidario con los demás.

Durante la historia del ser humano, cada sociedad tuvo concepciones diferentes de la educación, con diversidad de formas en sus prácticas educativas, procedimientos pedagógicos, ideas, que se inculcan a los educandos en cada cultura, cuyos objetivos cambiaron de una etapa a otra y de un pueblo a otro; esto hace complicado hallar una respuesta a preguntas de cuál sería el prototipo que se debiera desarrollar en el ser humano y cuál es ese destino hacia donde deba dirigirse la humanidad.

Probablemente el primero que avanzó de una manera sistemática la iniciativa de que la educación es una institución social, fue el sociólogo francés Émile Durkheim (1858-1917) la cual se vincula con las demás actividades sociales donde el fin cambia con cada tipo de sociedad, incluso con la clase o el grupo social al que pertenece el educando (Delval, 1996:2).

Siendo la educación un fenómeno característico del ser humano, para comprenderlo desde el análisis deweyano hay que tener presente su visión antropológica. Hablar de hombre es hablar de vida, es mencionar un ser que, como toda criatura viviente, se esfuerza primeramente por asegurar su sobrevivencia, para autorenovarse, utilizando esta herramienta con el propósito de conseguir esa finalidad básica, actuando sobre el entorno que lo rodea.

John Dewey (1859-1952) con una perspectiva darwinista, no se refiere sólo al nivel ontogenético, sino que se extiende hasta la filogénesis; no piensa únicamente en el ser individual sino en la sociedad. La palabra vida designa toda la extensión de la experiencia, tanto de la "raza" (race) o género humano, por emplear un término que nos resulte más cercano - como del sujeto en su individualidad, y es así como incluye costumbres, instituciones, creencias, ritos y todo aquello que nosotros podríamos introducir en el concepto de cultura o espíritu de un pueblo o de una persona.

Vida, experiencia, palabras ricas en significado, conceptos claves dentro de la filosofía deweyana, estarán relacionadas directamente con el término educación, pues esta no es sino el medio por excelencia para asegurar la continuidad de ambas (Reina, 2002).

Para el ser humano, entender la vida es a través de los otros seres que le rodean; su existencia es siempre social, y una sociedad se puede mantener a través de un proceso

de transmisión, a una comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir, es una interacción de los mayores a los más jóvenes.

Esa interacción de unos con otros, generando comunicación, experiencia, creatividad de un fondo común de significados, de un espíritu o inteligencia colectivo, es la esencia de todo grupo social, hasta el punto de que Dewey llega a afirmar que la sociedad no sólo continúa existiendo por la transmisión, por la comunicación, sino que existe en la transmisión y en la comunicación. Una comunidad supone objetivos, creencias, aspiraciones compartidas, una cierta " semejanza mental". El instrumento mediante el cual logramos poseer ese bagaje común es la comunicación y toda ella, como dirá el propio Dewey, es educativa (Reina, 2002).

La convivencia enriquece nuestras experiencias, estimula nuestra imaginación, nos ayuda a alcanzar esa empatía, ese saber ponerse en el lugar del otro, que autores de nuestros tiempos como Piaget (1896-1980) y Kohlberg (1927-1987) sitúan como condición básica para llegar a los más altos niveles de desarrollo intelectual y moral. Educación, comunicación y vida social, serán tres conceptos estrechamente ligados en la pedagogía deweyana; no sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa. Ser un receptor de una comunicación es tener una experiencia ampliada y alterada (Reina, 2002).

La comunicación proporciona la transmisión de experiencias, enriqueciendo las propias y las de los demás; el ser humano está dotado de estas funciones que lo diferencian del resto de los seres vivos y que lleva a caracterizar a la persona como animal simbólico por excelencia.

El hecho de convivir unos con otros educa, lo que en nuestros términos se llamaría educación informal y en palabras deweyana a la denominada educación indirecta o incidental; a medida que las sociedades se hacen más complejas en su estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional. Surge entonces la escuela como institución específicamente educativa. El medio social se nos presenta, pues, como educativo, donde el proceso básico es la comunicación, donde prima la categoría que Emmanuel Kant elevó al rango más alto, la de relación (Reina, 2002).

El ambiente social forma la disposición mental y emocional de la conducta de los seres humanos a través de las expectativas, exigencias, aprobaciones y juicios de los demás. Sin duda, bajo la mirada deweyana, estamos condicionados y no determinados por el grupo social donde transcurre nuestra existencia, y ello se deja ver con claridad en



varias facetas, de las que Dewey destaca el vocabulario que empleamos, nuestra forma de hablar, las maneras o "saber-estar", el buen gusto y la apreciación estética y, especialmente, las normas más profundas de los juicios de valor, es decir de aquellos hábitos o cosas que aceptamos sin indagación o reflexión y que son precisamente los que determinan nuestro pensar y deciden nuestras resoluciones.

Dewey (1970) concederá una importancia de primer orden al ambiente donde se desenvuelve el individuo hasta el punto de afirmar: "Nosotros nunca educamos directamente, sino de forma indirecta por medio del ambiente". Únicamente controlando el medio físico y social conseguiremos la correcta formación de los sujetos. Se va a explicar de este modo la aparición de la escuela como medio ambiente especial, que John Dewey liga a la presencia de la escritura, de los símbolos escritos.

## **2.2 Concepto de Educación**

Desde su inicio la palabra educación es un tema controvertido y dinámico. Si bien ha pasado tiempo de la creación de esta palabra, aún en la actualidad sigue siendo un concepto sujeto a modificación, tal como lo es la práctica del mismo. El recorrido que han realizado los trabajos investigativos para definir el concepto de educación desde la filosofía, la sociología, psicología, y pedagogos, cada uno de ellos desde la perspectiva del marco que su campo de conocimiento les brinda, aporta una parte importante a la pieza del puzzle que, a día de hoy, aún no se ha logrado resolver de forma óptima e integral debido a la complejidad que presenta.

Acercaremos en esta investigación algunas de las diferentes ideas de educación que han existido a lo largo de la historia, atendiendo a la dimensión implicada tanto en lo individual, como en lo social, correspondiente al ser humano.

La educación es un término que señala, tanto a un concepto teórico, como a un fenómeno social. En cuanto fenómeno social se ha ido universalizando en la medida que se ha ido extendiendo la escolarización, de tal modo que en la actualidad nos concierne a todos los seres humanos. Nos influye desde el nacimiento, nos marca la diferencia tanto en el desarrollo personal e individual, como en lo social. De este modo, recibimos experiencias educativas cuando de manera intencional se practican en el entorno familiar; del mismo modo, solo cuando hay intencionalidad de educar se producen y se experimenta en el entorno social.

Por ello, en cuanto fenómeno social no debemos confundir *educación* con *socialización*. En el segundo término aludimos a un fenómeno natural necesario para la

subsistencia, mientras la educación se caracteriza por ser una función racional, consciente e intencional, destinada a producir la realización de un ideal humano en los sujetos sobre los que se aplica. Así mismo, los distintos grados y formas de escolarización proporcionan experiencias que nos van estructurando aspectos concretos de nuestro modo de entender el mundo.

Es por esto que, al hablar de educación, nos hacemos conscientes de la diversidad de significados que se atribuyen a los términos que resultan afines en el campo semántico de la Educación. Principalmente, socialización, transmisión-adquisición de cultura, instrucción. Estos aluden a fenómenos independientes que por su proximidad e íntima relación tienden a confundirse, por lo que consideramos necesario proceder a su clarificación. Para ello comenzamos con el análisis etimológico.

### **2.3 Etimología del término de educación “EDUCO - EDUCERE”**

Iniciamos la exploración del concepto educación a partir del análisis etimológico en el intento de obtener claridad de significado a partir de su raíz. Centrándonos en cuestiones lingüísticas, podemos decir que la educación es la acción y el efecto de educar; es importante reflexionar sobre ambos significados.

El vocablo "educación" aparece documentado en obras literarias escritas en castellano antes del siglo XVII. Hasta esas fechas, según Carrasco y del Dujo (1996, citado en Navas, 2004), los términos que se empleaban eran los de "criar" y "crianza", que hacían alusión a "sacar hacia adelante", "adoctrinar" como sinónimo de "doctrino", y "discipular" para indicar "disciplina" o "discípulo". Son términos que se relacionan con los cuidados, la protección y la ayuda material que dedicaban las personas adultas a los individuos en proceso de desarrollo.

El término "*educación*" tiene un doble origen etimológico, el cual puede ser entendido como complementario o antinómico, según la perspectiva que se adopte al respecto. Su procedencia latina se atribuye a los términos Educere y Educare. Como el verbo latino Educere significa "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera", desde esta posición, la educación se entiende como el desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. Más que la reproducción social, este enfoque plantea la configuración de un sujeto individual y único (Navas, 2004).

El término educare se identifica con los significados de "criar", "alimentar" y se vincula con las influencias educativas o acciones que desde el exterior se llevan a cabo

para formar, criar, instruir o guiar al individuo. Se refiere por tanto a las relaciones que se establecen con el ambiente que son capaces de potenciar las posibilidades educativas del sujeto.

“Educare” también precisa de una actuación del educador que debe guiar ese proceso, pero exige necesariamente la participación del propio sujeto sobre el que se ejerce esa actuación.

Esta aproximación etimológica nos permite destacar las dos vertientes de significado existentes: la *primera*, educación como desarrollo de las potencialidades del individuo; la *segunda*, educación como conjunto de influencias externas que guían al sujeto. Desde esta perspectiva, entendemos la educación como un proceso de desarrollo de las capacidades de los dones y talentos del educando.

Ahora bien, aunque ambas acepciones pueden parecer a primera vista contrapuestas no lo son, sino que se presentan como actividades complementarias de toda acción educativa. La educación implica tanto el cuidado y la conducción externa, como la necesaria transformación interior. Exige tanto una influencia, que sólo puede llevar a cabo el exterior, como un proceso de maduración, donde el propio sujeto se educa. Se trata de hetero - educación y auto - educación. Es decir, proponer y guiar a cada individuo en su proceso de convertirse en persona.

Lógicamente, a lo largo de la historia nos encontramos con corrientes pedagógicas que dan más importancia a un elemento u otro de estas dos acepciones etimológicas. Usualmente se identifica más la educación tradicional con el vocablo «*Educare*». En cambio, «*Educere*» se identifica con la propuesta de la Escuela Nueva, así como con el concepto moderno de educación. Ahora bien, se tengan o no en cuenta estas ideas, no cabe duda de que el proceso educativo se logra con la conjunción de ambas.

Los términos “*Educare y Educere*”, deben tomarse de tal manera que el docente pueda dinamizar sus significados. Es así como consideramos el concepto de educación, no tomando Educare o Educere de manera parcializada, sino como un camino, proceso de ida y vuelta entre guiar/conducir y formar/instruir.

## **2.4 Genealogía y origen de la Educación**

En cuanto hemos visto la etimología del significado de educación tanto en la acción como en el efecto de educar, de conducir, dirigir y llevado hasta representar la educación como una aspiración para construir un determinado ideal humano, constatamos que la

educación es un fenómeno social, es algo empírico y a menudo no se corresponde, exactamente, con la aspiración de lo que queremos que sea la educación.

Hay que entender dentro de las perspectivas filosóficas y psicológicas en qué consiste la dinámica de lo social, citando alguna de sus definiciones, para comprender el fundamento principal de educación, en cuanto al papel correspondiente del ser individual, único y perfeccionado en contraposición del ser social, inserto en la cultura de referencia. Sin embargo, aunque se trata de significados aparentemente opuestos, el éxito de una buena educación dependerá de la confluencia y coexistencia de ambos.

El concepto de educación se ha quedado con un significante vacío; teniendo en cuenta el significado etimológico de educación sabemos que su propósito es el autoconocimiento del sí mismo y la educación debe dar conocimiento y experiencia de lo que somos como seres individuales, los cuales nos experimentamos en las relaciones sociales para poner en práctica nuestros dones y talentos y compartir nuestras creaciones, trascendiendo en esa experiencia con el otro las dificultades de las diferentes percepciones que recibimos del mundo externo, ese es el fin esencial del ideal humano que debe ser educado.

La educación debe dar respuestas a esas inquietudes existenciales internas que todos los seres humanos nos hacemos en nuestro interior y que buscamos comprendernos a través de las experiencias de vida, como son: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Cuál es mi propósito en la vida? ¿Cuál es mi misión de vida? ¿Cuáles son mis dones? ¿Cuáles son mis talentos?, preguntas que hoy en día, aun la filosofía, sigue buscando respuesta.

Y es la psicología a través de la indagación terapéutica con diversas técnicas de acercamiento a la sanación emocional y mental la que está encontrando respuestas a esa trascendencia del ser humano, y se está ocupando de ese desarrollo individual, es lo que hoy en día llamamos "*Psicología transpersonal*".

El haber prevalecido una educación que ha hecho énfasis en la formación de habilidades para el desempeño socioeconómico y para el desarrollo social, dejando en la sombra el desarrollo de lo humano, un ámbito perteneciente y propio de la educación y de la orientación psicopedagógica, precisamente aquí es donde vemos la necesidad de recuperar ese proceso educativo, atender el desarrollo de la consciencia, que alude a una perspectiva de posibilidades de conocimiento que la psicología y la ciencia están permitiendo avanzar en la trascendencia de lo humano.

Personas sólidas, con férreos principios, firmes convicciones, pensamiento estructurado y crítico, consciencia individual y planetaria, espíritu de entrega al servicio

de la sociedad y comprometidos con los ideales de convivencia y civismo existentes, así como con los valores éticos y morales, asumidos desde la libertad y la reflexión.

Este podría ser un ejemplo de “configuración” humana fruto de una buena educación. Anular la dimensión individual y las cualidades innatas del sujeto genera mentalidades débiles, volátiles, fácilmente alienables e influenciables por los medios de comunicación o las ideologías dominantes.

De igual forma, apartar al sujeto de su lado social, desembocaría en personalidades egoístas, aisladas y conformistas, con la única razón de ser que satisfacer sus deseos hedonistas. Es en el equilibrio individuo-sociedad donde la educación se hace fuerte y necesaria, para una educación integral y transpersonal del ser humano.

Hay distintas teorías que han influido acerca del aspecto de la educación, para ello analizando históricamente el funcionamiento de la educación en cuanto fenómeno social, según el origen genealógico del término y del concepto y acciones que se llaman educativas propiamente dichas.

Desde esta perspectiva veremos cuándo nace lo escolar, relacionado con lo educativo, cuándo aparece el colegio universitario como forma teóricamente educacional y la evolución que ha seguido esa institucionalización para entender el significado de la educación en torno a su categoría de fenómeno social. La educación es justamente el mecanismo mediante el cual las sociedades humanas o el ser humano se desarrolla, evoluciona y cambia.

## **2.5 Campo semántico de la educación.**

Hay una serie de significantes que pertenecen al campo semántico de la educación como es: socialización, instrucción o transmisión de la cultura, que hay que diferenciar del fenómeno de educación.

La *socialización* consiste en un fenómeno que se va a dar de manera natural y espontánea porque la especie humana necesita de ese espacio de socialización para poder subsistir, mientras que al contrario la educación no es una necesidad, surge de la voluntad entre lo humano para alcanzar un determinado fin, en este apartado explicaremos qué entendemos por socialización desde la perspectiva de la sociología con el objeto de diferenciar educación de socialización.

Para Sotelo (1999) no es lo mismo una educación para la democracia que una educación democrática. Teniendo en cuenta que democracia para la cultura europea puede tener múltiples significados nuestra civilización pasa por “una confusión considerable

respecto a los valores que rigen o deben regir nuestras vidas, lo que necesariamente ha de influir en la educación” (p. 34).

Es necesario distinguir en este trabajo tres aspectos fundamentales en el proceso del desarrollo del ser humano en una sociedad como son:

#### 2.5.1 *La Socialización*

Inherente a cualquier sociedad se produce de manera no formalizada, y consiste en la adquisición mediante aprendizajes a menudo inconscientes de valores, normas, hábitos y costumbres que dan lugar a actitudes o rasgos de personalidad que dan sentido al entramado básico al que se adhieren con mayor o menor intensidad los miembros de una comunidad.

Sobre esta base se puede construir un segundo nivel. La siguiente noción adscrita al campo semántico de la noción Educación que vamos a considerar es:

#### 2.5.2 *La Instrucción*

Como un proceso formalizado que transmite los procedimientos generales para desenvolverse en la sociedad (leer, escribir, hablar, conceptos básicos de la ciencia, etc.), también los conocimientos específicos para una profesión. Esta instrucción que recibe el individuo tiene un enfoque meramente laboral. Actualmente el estado tiende a que nadie se quede sin alguna de estas partes del proceso de la instrucción.

#### 2.5.3 *Transmisión y adquisición de cultura*

En el lenguaje popular no académico se suele identificar “culto” con “educado” pero son realidades diferentes, la educación son acciones que construyen lo humano según modelos de intervención para generar patrones de comportamiento desde una comprensión previa de un determinado ideal humano y normalmente se le da un carácter utilitario.

Si entendemos por cultura el conjunto de conocimientos y pautas de conducta de una colectividad o sociedad, su transmisión y adquisición es muy amplia, pues incluye las creencias, los valores, las ideologías, la ciencia, el conocimiento de la naturaleza, la vida cotidiana, costumbres, etc. y por supuesto tanto las normas como los modos no normativos de conducta de esa colectividad.

Básicamente la cultura, desde esta perspectiva, consiste en contenidos de conocimiento y pautas de conducta que han sido socialmente aprendidos. Requiere de aprendizajes sociales, lo que no sólo quiere decir que nace de la interacción social, sino que la cultura consiste en patrones de creencias comunes a una colectividad. Estos son abstracciones y, sin embargo, la cultura se manifiesta en conductas concretas y en sus

resultados, los cuales no son, en sí mismos la cultura. Los valores no pueden manifestarse sin normas de conducta que los doten de sentido y coherencia. Tienen que ser aceptados por un número suficiente de miembros de la colectividad y, en muchos casos, por todos. De este hecho, y como conclusión del apartado, se deduce la percepción de similitud con la noción de Educación (Carmona, 2021).

## **2.6 Diferenciación de fenómenos asociados a la educación.**

Como en muchas otras cosas, pensamos que la educación ha sido siempre tal como la conocemos ahora, cuando en realidad ha existido en distintos modelos y siempre subsidiarios de las concepciones de la sociedad del momento hasta llegar a las tendencias de nuestros días.

Descontando las concepciones académicas o educativas de las escuelas antiguas, griega, romana, etc. la concepción más parecida a lo que hoy conocemos por educación va aparejada a la evolución del concepto de estado y sobre todo del Estado Moderno.

En el Antiguo Régimen el modelo educativo sigue siendo prolongación del medieval y es un monopolio eclesiástico tanto en su vertiente elemental como de la educación superior. Incluso con la aparición de los Estados Modernos en el s. XV este permanece indiferente a la educación manteniendo un papel pasivo y continúa siendo prerrogativa eclesiástica en el que, según las tensiones del incipiente Estado con la Iglesia, se va distanciando más o menos y en algunos casos el estado adopta un papel activo en la ayuda a la alfabetización del pueblo, especialmente en países protestantes, para facilitar la lectura de la Biblia.

Poco a poco el estado va afirmando su soberanía en todos los campos de la actividad humana, y ya durante el siglo XVIII se va haciendo más ostensible su participación en el campo educativo. Principalmente le interesa la constitución de instituciones educativas superiores donde formar a sus élites burocráticas y profesionales al margen de la Universidad que sigue siendo de dominio eclesiástico, y donde ella forma a su propia élite. Pero la formación que diríamos elemental y general era totalmente deficiente e improvisada, no pasando de ser un mero cuidado de niños a cargo de cualquier persona que la comunidad designara por confianza, no por formación.

Con la Ilustración, el Estado Liberal comprende la necesidad de tener ciudadanos ilustrados que hagan posible el nuevo régimen y aparecen también los denominados derechos de libertad o de defensa frente al propio Estado, y así aparece por un lado el Estado como organización política para garantizar los derechos de una Sociedad

independiente del propio Estado con sus propios derechos sociales como antítesis del Estado Absoluto.

La Revolución Francesa supone que el nuevo estado no debe solo respetar sino también garantizar los derechos adquiridos, pero al abolir las prerrogativas de la iglesia se vio impulsado a sustituir también las acciones que la iglesia ejercía tales como la caridad, que derivó en asistencia pública, como en la educación, que al quedar desasistida también fue acogida como servicio público y empieza un nuevo sistema educativo organizado y controlado por el estado; “ya en la primera fase de la Revolución en la Constitución de 1791 garantiza la creación de un servicio público de enseñanza, abierto a todos los ciudadanos, pero cuya gratuidad se limita a la educación popular. Esta concepción es la que predomina en la primera fase de la Revolución, y en ella subyace la idea de un sistema público de enseñanza con dos tramos educativos distintos: instrucción elemental para el pueblo y, por tanto, gratuita; instrucción superior para las capas medias y altas de la sociedad y, por tanto, onerosa. Es la concepción que triunfará en el siglo XIX” (Benítez, 1993:8).

En la segunda fase de la Revolución la instrucción pública ocupa un lugar aun más relevante, donde para favorecer el progreso de la razón publica se pone la instrucción al alcance de todos los ciudadanos y, como también dice Benítez (1993), la diferencia es importante: no es la instrucción elemental, sino la instrucción a secas la que constituye una necesidad de todos los ciudadanos. Es el antecedente moderno del derecho a la educación. Es la concepción que triunfará en el siglo XX.

Sin embargo, en la idea de educación como instrumento de emancipación no se da el aspecto de educación que triunfe; hasta bien entrado el siglo XX, el Estado hará suya la idea de la educación como factor de integración política y de control social. Este papel de la educación como factor de integración política tuvo un papel muy importante en el desarrollo político de los Estados que la autorizaron para su propia cohesión nacional y social, también fue un crisol que permitió la asimilación de los diferentes flujos migratorios, convirtiéndose en un auxiliar imprescindible en la unificación y forja de las nuevas identidades nacionales.

De esta forma, los sistemas educativos se convierten en estatales y es el Estado el que define los fines de la enseñanza y la financia. Este desplazamiento planteó el problema de la consideración de la educación como un derecho a impartir enseñanza de las personas frente al Estado, y donde el propio Estado debe garantizar y respetar este



derecho. La educación no se sentía como un derecho sino como una necesidad para el nuevo estado.

La perspectiva del individuo y de las organizaciones no estatales da lugar a la aparición del problema de la libertad de enseñanza considerada esta como derecho de defensa frente al estado. El estado no debe intervenir ni interferir en la libre comunicación, aparece la libertad de enseñanza como derecho a la creación de centros docentes y derechos de libertad de cátedra, conflicto ambivalente que llega hasta nuestros días.

### **2.7 La educación como fenómeno social.**

La Educación es un fenómeno complejo, requiere de diversas disciplinas para poder ser explicada. En el contexto socio-histórico en que se desarrollan los acontecimientos educativos y desde las distintas perspectivas, hay un substrato común a todas ellas, y es que la educación es un proceso de integración del individuo en la sociedad.

En ese proceso educativo habrá siempre un educando y un educador. El educando es el niño, al que se presupone puro instinto, alguien que se mueve por fuerzas naturales, “cero absolutos” en la socialización. El educador es un adulto integrado en una cultura, en una sociedad determinada.

Educar es servir dirigiendo. El adulto sirve y dirige al niño para conducirlo a aquellos comportamientos que, en su sociedad concreta, sean considerados como deseables. Lo «sirve» porque es consciente de que no hay dos niños iguales y que cada uno de ellos precisa de un trato diferencial. El adulto le va a dar a cada niño el trato que mejor corresponda a su forma individual, personal de ser. Y, además de servirlo, lo dirige, es decir, el adulto que está integrado en la sociedad, tiene la ciencia y la experiencia social y lleva de la mano a un niño, sabiendo el camino por el que lo tiene que llevar, este es el significado de la palabra pedagogo.

Por todo esto que venimos diciendo, los conceptos de educación y socialización son sinónimos, al menos en la mayoría de las “prácticas institucionales cotidianas” y salvando las distinciones didácticas que desde la reflexión sobre el fenómeno educativo queramos hacer.

Fullat (1987) nos dice que la educación es una práctica, una actividad social, una acción, la acción que, en palabras de Durkheim, ejercen las generaciones adultas sobre las nuevas. Éste, padre de la Sociología de la Educación, da esta definición: la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado

todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él, tanto la sociedad política en su conjunto, como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado (Durkheim, 1979, 1985).

De esta definición se siguen una serie de consecuencias que el mismo Durkheim nos deduce y que son de primordial importancia para conocer el fenómeno educativo. La educación consiste, según él, en una socialización metódica de las nuevas generaciones. Hemos dicho antes que el niño a socializar, a educar, es puro instinto. Durkheim prefiere hablar de pura individualidad.

Desde este punto de vista en nosotros coexiste *un Yo*, constituido por todo lo que se refiere a nosotros mismos, nuestra vivencia privada, nuestra personalidad y *un Yo*, social compuesto por el sistema de ideas, sentimientos y costumbres del grupo en el que estamos integrados. Son dos aspectos muy importantes de la realidad educativa: el individual y el social, que necesariamente han de marchar juntos en la praxis educativa.

### 2.7.1 Diferencia entre “Socialización” y “Perspectiva Social de la Educación”

La Educación como proceso participa de los rasgos de socialización y de instrucción, se puede ejercer de manera informal como la socialización, pero necesita un soporte técnico normativo ajustado a una escala de valores que previamente debe poseer un modelo de “*Ser humano*”, que hay que alcanzar.

Es necesario distinguir entre los conceptos expuestos porque la “mayoría de las dificultades a las que se enfrenta el pedagogo, proviene de las colisiones y disfuncionalidades que se dan entre estos tres planos” (Sotelo, 1999:36).

El nivel de instrucción no se puede proporcionar sin establecer previamente un modelo educativo por simple que sea; o dicho de otra forma, el mero hecho de establecer un sistema de instrucción ya está predefiniendo un sistema de un modelo educativo.

La pedagogía estudia la conexión entre estos tres conceptos antes mencionados, las esferas sociales, escolar y la educativa.

En la fase de socialización se percibe un componente de diferentes formas de presión para adaptarse a determinados moldes sociales y normas del grupo, desde las más simples hasta las más formalizadas que pertenecen al mundo del derecho. Pero la instrucción cuenta también con una amplia gama de premios y censuras en cada tramo de la transmisión, es decir, recurre a una amplia gama de sanciones coactivas y la educación participa también de estos elementos coactivos (Sotelo, 1999:38).

*Nos enfrentamos a dos nociones opuestas de educación:*

La *primera noción* pone énfasis en que “educar supone conducir a una meta que se ha definido previamente como deseable” y, la *segunda noción*, “renuncia a la pretensión de encauzar al educando en una dirección” (p. 39).

Vemos que el concepto de educación está relacionado con un cambio en la comprensión de lo humano, y así cada nueva antropología filosófica genera una nueva pedagogía. La nueva antropología que va a construir la modernidad está ligada a la idea de *libertad* que, por un lado, se revela como la noción clave para explicar al ser humano, decisiva para entenderlo como sujeto moral y para dar cuenta de la convivencia social y política; por otro, el concepto mismo de libertad sufre un cambio sustancial en su contenido: de entenderse como libre albedrío, pasa a concebirse como autonomía del sujeto.

Este doble salto, el que la libertad se haya elevado a concepto definitivo de lo humano y de ahí la nueva concepción de la libertad, como autonomía, modifican sustancialmente la idea de educación, en el sentido en que ya en nuestro tiempo hemos llamado “*nueva educación*” y luego “*educación antiautoritaria*” (Sotelo, 1999).

## **2.8 La revolución de la antropología moderna, origen de la nueva comprensión del hombre y la educación.**

En el camino que va de Descartes (1596-1650), todavía anclado en la antropología tradicional, pese a haber independizado a la razón, y Rousseau (1712-1778), el teórico revolucionario de la nueva antropología de la libertad, es menester detenerse en John Locke (1632 – 1704), un eslabón imprescindible entre ambos, sin el que no es explicable el salto efectuado.

Locke parte de la visión de la razón en cuanto resultado de una construcción desde la experiencia de lo sensorial y de lo físico. Por lo tanto, el salto siguiente es que, si la razón ya no es un producto exclusivamente necesario de lo divino, sino que es el producto de la experiencia de lo humano, Dios no es principio de necesidad para explicar lo humano.

Locke no viene a decir que Dios no existe, lo que viene a decir es que ya no es necesario desde un punto de vista argumentativo y lógico para explicar porque el hombre o el ser humano es producto de lo divino.

Entre Descartes, Rousseau y Locke se realiza el salto en la comprensión de lo humano que es fundamental en la cultura; hasta ese momento no ha habido posibilidad

de explicar lo humano de otra forma, sino que hay un ser superior creador que dota a los humanos mientras al resto no, entonces la única explicación es que al hombre lo han hecho a su imagen y semejanza; desde su propia lógica se abre esa posibilidad de entender lo humano, y el siguiente paso por tanto lo va a dar Rousseau, planteando que lo que le da sentido a lo humano no es la razón, sino la libertad, pues será a partir de las experiencias que esta proporciona, como se construya y desarrolle la razón de cada cual.

Este es el eje de la modernidad ilustrada y es el eje de un proceso que se abrió hace dos siglos y que da la posibilidad de seguir desarrollándose a donde nos lleva la libertad y la autonomía. Estos fundamentos de lo humano, nos llevan al compromiso que, sabiendo que somos nosotros los que de alguna manera nos autoguiamos o podemos autoguiarnos, no llegamos a ponernos de acuerdo en ello. Ese es el conflicto en el que vivimos y para lo cual tenemos la posibilidad de hacerlo y estamos llamados a hacerlo.

En esta filosofía la noción del individuo se centra en el concepto de libertad expresada como libre albedrío (S. Agustín) y después como autonomía del sujeto (Rousseau).

Locke ya encauza la educación a una meta explícita que es la convivencia política y social a partir de la necesidad de la tolerancia religiosa, siendo la convivencia pacífica de las religiones, en esta Europa del siglo XVII, junto con el nacimiento de la clase burguesa, lo que será el basamento sobre lo que se irán construyendo las demás libertades civiles y políticas.

Para Locke la educación ya no tiene una finalidad religiosa sino mundana, que aspira a la felicidad, por eso introduce en el programa educativo la preocupación “por el desarrollo y el bienestar del cuerpo, como soporte imprescindible del desarrollo y bienestar del alma, que incluye tanto al carácter como a la inteligencia” (Sotelo, 1999:44).

La educación tiene también la finalidad de dominarse a sí mismo y someter la conducta a los dictados de una razón en el ámbito de la libertad. Libertad, razón y hábitos son las tres categorías que articulan el pensamiento pedagógico de Locke, aunque sin dejar el enfoque educativo de estar centrado en la socialización de clase dirigente.

Rousseau cambia la relación de prioridad entre razón y libertad: No porque el hombre sea racional es libre, sino porque el hombre es libre: “Tiene que desarrollar su racionalidad, obligado a ponderar entre diversas posibilidades, forzado a buscar las razones para decidirse por una” (Sotelo, 1999:47).

Es decir, se introduce la libertad en el puesto que ocupaba la razón. Lo definitorio de lo humano es la libertad, y la razón es una derivada de esta, y en consecuencia como

somos libres, y nuestras respuestas no son automáticas, estas pueden mejorarse. La facultad de perfeccionarse permite el desarrollo de todas las demás facultades humanas lo que le da un sentido diferente a la educación. Podremos decir que para Rousseau el hombre nace libre pero la sociedad lo aprisiona, hasta convertirlo en esclavo de la opinión ajena. “En esto consiste justamente la alienación: dejar de ser uno mismo para convertirse en remedio de lo que quiere la opinión de los otros” (Sotelo, 1999:49).

Y es en la democracia, donde se van a reconciliar libertad e igualdad como constitutivas de lo humano. Esta acepción de democracia es lo que debe ser como principio metodológico del hombre libre, y no debe confundirse con lo que es, en las condiciones de desigualdad y opresión a las que nos ha conducido la civilización moderna. La democracia y la educación se enfrentan a esta contradicción, facilitar por un lado la integración social del individuo y por otro evitar que el individuo no sea modelado y absorbido por completo por la sociedad.

El que la democracia plena no es realizable por los humanos le da una importancia fundamental a la educación, como complemento de la democracia. “La necesidad de acoplar a los individuos a esta realidad social sin por esto disolverlos en ella es el objetivo primordial de la educación. “La educación pretende por un lado que los individuos se contagien lo menos posible del ambiente social. Por otro, no renuncia a que la sociedad vaya mejorando poco a poco” (Sotelo, 1999:51).

*Así pues, los fines de la educación son dos:*

Una primera finalidad tiene que ver con el individuo como Ser: Ayudar al educando a que permanezca fiel a su propia naturaleza, pero en comunicación abierta con los demás, es decir en paz consigo mismo y los demás: Ser feliz.

Una segunda finalidad tiene que ver con el individuo como Ciudadano: La educación debe prepararle para ser responsable y consciente en la sociedad.

La educación para la libertad tiene que tener a la democracia en su horizonte, por eso el desarrollo pedagógico tiene tres aspectos a tener en cuenta:

*Primer aspecto* tiene que ver con dejar crecer al individuo para que llegue a ser lo que realmente es, eliminando los factores externos que se lo impiden. Es modificar el medio social, no disciplinar al educando.

*Segundo aspecto*, resolución del conflicto entre socialización y educación, conservando nuestra vocación propia, “Educar es en cierto modo protegernos de la socialización, para no impedir que llegemos a ser lo que realmente somos” (Sotelo, 1999:52), pero el individuo abre su libertad a los demás y es responsable para la convivencia desde su transformación y comprensión de la voluntad general.

*Tercer aspecto:* para que la educación supere a la socialización hay que primar la educación sobre la instrucción, es decir, que, en la educación se trata de aprender a pensar por si mismo para poder saber interpretar los saberes clasificados y así desde esta educación formar al ciudadano de la democracia.

## **2.9 Educación autoritaria, liberal y democrática.**

Resumiendo, mucho en su diversidad, las distintas teorías pedagógicas pueden clasificarse en tres grupos:

*Educación "autoritaria" o "heterómana"*, que recurre a la disciplina como técnica didáctica. Pone el peso educativo en el educador que es el que sabe y establece las normas, los fines y los métodos y técnicas para ejercer su función. El educando es un receptor pasivo de la acción educativa. Aquí se incluyen desde las formas más tradicionales de educación religiosa a la educación positivista, abierta a las aportaciones de psicología y sociología.

*Educación "liberal" o "antiautoritaria"* que en contraposición de la anterior pone al educando en el centro del proceso educativo, rechazando los métodos impuestos desde fuera. Su sentido es la libertad tanto individual como en la convivencia en libertad. Se fundamenta en dos pilares o ideas básicas:

La primera es la *individualidad*, porque al ser cada individuo distinto hay que adaptar el proceso educativo a cada educando, lo cual puede ir desde el respeto absoluto a la individualidad y su capacidad creadora (Montessori) a la pedagogía diferencial según aptitudes, edad, sexo o posición social.

La segunda es el *papel activo* del educando: al ser el centro y fin del proceso educativo, solo puede educarse ejerciendo activamente sus facultades. "Se aprende a correr corriendo y a pensar pensando y no por medio de un discurso que explique en detalle cómo se debe correr o pensar. No tiene sentido enseñar algo sobre lo que previamente no hayamos despertado la curiosidad del discípulo" (Sotelo, 1999:53).

Es una educación activa consistente en enseñar al alumno a adquirir los conocimientos por sí mismo. En la comprensión liberal de la libertad, esta es independiente de la igualdad.

*Educación "democrática"*, subraya la autonomía de los individuos en perspectiva democrática: "la igualdad social es un componente esencial de la libertad: donde no haya igualdad tampoco habrá libertad" (p. 54).

Desde un concepto de libertad individual es muy difícil que se llegue a la democracia organizativa social y política, para esto hay que concebir que la libertad implica igualdad social.

La propuesta de Locke (1632-1704) no es democrática, porque no está pensada para todos, sino para una clase, ni su finalidad es contribuir al desarrollo democrático de la sociedad, entendido como un incremento continuo de la igualdad social" (p. 54). La libertad individual subraya la diferencia.

Una sociedad libre no podrá ser igualitaria, la igualación de lo diferente elimina de raíz la libertad. La libertad social y política supone, no la igualdad, sino que se respete la esfera propia de cada individuo y que se disponga de mecanismos para controlar el poder y que este no devenga en opresivo.

En Rousseau (1712-1778) la libertad natural egoísta del individuo la tiene que reelaborar en libertad moral que implica asumir la libertad del otro. Esta comprensión de la libertad, mediatizada por la del otro, impone que le trate como igual, igualmente libre, la comprensión moral de la libertad comporta la igualdad.

Esta libertad es intransferible, inalienable; al ser constitutiva de lo humano, los seres libres no pueden renunciar a ella traspasándola a los que eligen como sus representantes, y además al delegar parte de nuestra libertad perdemos la igualdad, ya que diferenciamos entre representantes y representados.

Se manejan dos ideas de la libertad, una compatible y otra incompatible con la igualdad, lo que cristaliza en dos ideas muy distintas de democracia. Avanzando el siglo XX se va a llamar también democracia a un régimen político que cumple las dos condiciones del liberalismo ilustrado: garantía de las libertades básicas de la persona (creencias, familia, etc.) con respeto al derecho de propiedad y el control del gobierno elegido por periodos limitados y la división de poderes como medio de límite y control entre sí.

### 2.9.1 Educación democrática y la democratización de la Educación.

Si ponemos en relación la idea de educación y democracia encontramos que, desde un punto de vista Rousseauiano la democracia es el gobierno de todos y en todos los ámbitos de la vida social. Precisa de formas de convivencia democrática en todas las esferas de la sociedad.

Al relacionar este concepto con la educación se fija como el primer sentido de la educación democrática aquella que se imparte a todos por igual, abierta a todos los miembros de la sociedad, por lo que la libertad e igualdad se implican mutuamente.

Según Sotelo (1999) ante la realidad del desigual reparto de la propiedad, la educación aparece "como el principal factor compensatorio de la desigualdad social" (p. 56), de donde proviene el derecho de una educación igual para todos, como forma de reducir y eliminar diferencias sociales. La universalización de la enseñanza como criterio de democratización adquiere un carácter público, que coincide con su estatalización.

Y finalmente entendemos por educación democrática, una enseñanza que prepare para la convivencia democrática, con métodos y contenidos democráticos. En cambio, en la comprensión liberal de democracia esta se limita al ámbito político de derechos fundamentales y control del poder sin extenderla a otras esferas sociales, por lo que la educación y la democracia no tienen una relación consustancial.

### 2.9.2 La aporía de una educación democrática.

En nuestro mundo actual caracterizado por el pluralismo, es muy difícil ponernos de acuerdo en un concepto de educación aceptado universalmente, ya que coexisten multiplicidad de modelos, ideas de la razón y sistemas de valores, a veces no compatibles entre sí.

El Estado aspira a controlar el proceso educativo, convirtiéndolo en un monopolio, aduciendo su neutralidad ante las distintas cosmovisiones, pero la traiciona



al establecer unos determinados fines y sistemas de valores. Por otro lado, tampoco puede renunciar a este derecho arrebatado poco a poco a la Iglesia, ya que es un elemento compensador de desigualdades, creador de igualdad de oportunidades y motor de la capacidad productiva del país. El estado, aunque proclama neutralidad, incluye "en la actividad educativa la legitimación del orden social y régimen político establecido. La interiorización de los valores dominantes es uno de los fines de la educación" (Sotelo, 1999:58).

Apelar a la tolerancia para resolver esta contradicción no es suficiente, no se puede educar para la tolerancia como único fin: hay que educar para fines que se describan positivamente, pero compatibles con la tolerancia. Como vemos son muchas las preguntas, reflexiones, problemas y dificultades que da lugar la relación entre educación y democracia. La educación no pertenece en exclusiva al ámbito privado-familiar, pero tampoco al estatal. Para salir del dilema privatización-estatalización "es preciso plantear la educación en una educación pública que no se confunda con la estatalización" (Sotelo, 1999:59).

## **2.10 Antecedentes de la Escuela: Protohistoria del Mecanismo escolar**

Que la Escuela existió siempre y en todas partes, pilar en civilizaciones prestigiosas como Grecia y Roma clásicas, es una ficción, una estratagema para dotarla de pretendida universalidad y eternidad, convirtiendo así en rechazo cualquier crítica o puesta en cuestión como algo antinatural, y de paso ocultar las funciones que cumple en la nueva configuración social, ya que "se naturaliza al mismo tiempo que el orden burgués o post-burgués se reviste de una aureola de civilización" (Varela y Álvarez, 1991:13).

Es necesario determinar las condiciones históricas de su existencia ya que está en el interior de nuestra formación social. Nos referimos a la escuela nacional o primaria como espacio de gobierno, forma de socialización y lugar de paso obligatorio para los niños de las clases populares, ya que las clases distinguidas han enviado a sus hijos a establecimientos de calidad y distinción (colegios, liceos, etc.) De hecho, su base administrativa y legislativa como escuela pública, gratuita y obligatoria y los maestros como funcionarios tiene poco más de un siglo de existencia (Romanones a principio del siglo XX).

En realidad, esta maquinaria de gobierno de la infancia no apareció de golpe, sino que ensambló e instrumentalizó una serie de dispositivos que emergieron y se configuraron a partir del siglo. Hoy pretende ocupar el tiempo e inmovilizar en el espacio

a "todos" los niños hasta los dieciséis años. Por tanto, hay que abordar el pasado desde una perspectiva que nos ayude a descifrar el presente. Esbozaremos las condiciones sociales de aparición de una serie de instancias que, según Varela y Álvarez (1991), al coagularse a principios del siglo XX permitieron la aparición de la escuela:

1. Definición del estatuto de infancia
2. Emergencia del espacio cerrado o escuela
3. Aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia
4. Destrucción de otros modos de educación
5. Institucionalización de la escuela obligatoria y control social.

*Definición del estatuto de infancia.*

La percepción del niño, lo mismo que la escuela, no es eterna ni natural, es una institución social de aparición reciente ligada a clases sociales.

En el Renacimiento, cuando comienzan a configurarse los Estados administrativos modernos, la autoridad de la Iglesia y su influencia política se ve afectada por estos y por las disidencias en su interior, por lo que para seguir conservando su prestigio y poderes fabricarán nuevos dispositivos de intervención.

Especialmente a partir de Trento el papado se convierte en la "cabeza" de la Iglesia frente a los Concilios y, en su pugna con los herejes y reformadores para mantener la ortodoxia, realizará una serie de remodelaciones teológicas y tácticas aplicadas que van desde la manipulación individualizada de las almas (confesión, catecismos para clérigos, indios, adultos y "niños", director espiritual, culto a los santos...) a gestos masivos o públicos (procesiones, santuarios, reliquias, misiones, autos de fe, caza de brujas, índices de libros prohibidos...)

Se van desarrollando prácticas educativas, mediante la creación de seminarios para localizar y dirigir la formación del clero. Europa está en pugna de dos bloques religiosos: católicos y protestantes. En ese marco parece "natural", desde una perspectiva actual, que los individuos de tierna edad se convirtiesen en uno de los blancos privilegiados de asimilación a las respectivas ortodoxias porque por que son más fáciles de ser objeto de inculcación de ideas.

Al tiempo que se constituyen en preceptores de príncipes herederos, educan a los nuevos "delfines" de las clases distinguidas en colegios o instituciones creadas para ellos, mientras los hijos de los pobres son recogidos en instituciones benéfico caritativas donde serán adoctrinados, nuevas órdenes religiosas se encargan del cuidado de los jóvenes de

las clases populares para instruirlos en la doctrina cristiana, elaborando programas educativos destinados a la educación de la juventud en un contexto misional.

Se configura entonces "la infancia" como un catecumenado privilegiado, siendo un instrumento clave para naturalizar una sociedad de clases o estamentos, con diferentes programas educativos diferenciados para "infancia nobilísima" de príncipes, "infancia de calidad" de los hijos de las clases distinguidas e "infancia ruda" de las clases populares.

Todos los reformadores del siglo XVI, católicos y protestantes, definirán en sus escritos a "la infancia" dotándola de propiedades en función de los intereses del apostolado, aunque sin delimitación cronológica precisa, sino más bien por unas características que se confieren a esta etapa: "maleabilidad", capacidad de ser moldeado; debilidad, hoy inmadurez, que justifica su tutela; rudeza, siendo precisa su "civilización"; flaqueza de juicio, que exige desarrollar la razón" (Varela y Álvarez, 1991:19).

Al considerar que la naturaleza de los jóvenes está inclinada al mal es necesario aplicar una ortopedia moral en el cuerpo y alma de estos, y si fracasaba la culpa es del sujeto. El concepto de una inocencia infantil es posterior.

Así se configura la "niñez", "juventud", "mocedad", como la etapa idónea para ser modelada. Y poco a poco se va diferenciando, subdividiendo en estadios precisos con características específicas, produciéndose la constitución progresiva de la infancia principalmente en función de tres influjos: la acción educativa institucional ejercida en espacios (colegios, seminarios, albergues...), la acción educativa de la recién estrenada familia cristiana y una acción educativa difusa vinculada a las prácticas de recristianización (Varela y Álvarez, 1991:19).

En los espacios destinados a la instrucción de la infancia en principio no funcionaba la separación de edades, si no se agrupaba por conocimientos. Poco a poco por razones morales y de disciplina se separan a los mayores de los pequeños, y si los colegios son internados el joven tendrá que hacer frente él solo al encierro, generalizándose esta institución de internado como la más apropiada para las clases sociales elevadas a partir del siglo XVIII.

Conforme comienzan las graduaciones por edad se individualiza más la vigilancia y cuidado continuo y minucioso de los muchachos, y en el caso de las clases pudientes la acción de la familia. "A cambio de su custodia y supervisión, los moralistas ofrecen a los padres el amor, la obediencia y el respeto de los hijos" (Varela y Álvarez, 1991:21), al padre que ejerce su influencia amorosa sobre la prole, alejando nodrizas y criados,

evitando luchas fratricidas y, a la madre, a cambio de su reclusión en el hogar los poderes de gobernar y regir la casa y sobre todo nutrir y educar a los pequeños.

Siendo la clase en ascenso, la burguesía, la que más se identificará con sus máximas y consejos. Los pequeños de las clases pudientes se verán así sometidos a dos tutelas, las de la familia y las del colegio, ejercidas por su propio bien. Los del incipiente estado medio, los internados asumirán la función familiar, por lo que a la familia se le da cabida de forma esporádica y para los pobres les basta una: la de las instituciones de caridad (Varela y Álvarez, 1991:22).

A estas prácticas educativas institucionales y familiares se añade un encausamiento multiforme de los jóvenes: Dirección espiritual, imposición de un lenguaje casto, prohibiciones, estampas, catecismos, urbanidad, el niño Jesús, el ángel de la guarda, los niños inocentes, la primera comunión, etc. Así, para el siglo XVIII se llega a una infancia inocente y razonable en las clases distinguidas.

Aries (1987) demuestra que la infancia, tal como hoy la percibimos, se comienza a configurar fundamentalmente a partir del siglo XVI. En la Edad Media no existía una percepción realista y sentimental de la infancia: "el niño" desde que era capaz de valerse por sí mismo se integraba en la comunidad y participaba, en la medida que sus fuerzas se lo permitían, de sus penalidades y alegrías.

Así, durante el siglo XVI, la categoría es el periodo impreciso de la juventud, del que se descuelga en el siglo XVII el niño pequeño, en el siglo XVIII se diferencian infancia y adolescencia y ya en el siglo XIX el bebé aparece como nueva figura. Todo esto en las clases burguesas, las clases populares siguen confiriendo a la infancia un carácter impreciso, se sale de ella cuando se sale de la dependencia.

También se inicia una especialización en el vestir: Hasta el siglo XVI, los pequeños niños y niñas utilizan la misma indumentaria que los adultos de su clase. En las clases distinguidas, a partir del siglo XVII el niño, no así la niña, deja de vestirse como los adultos iniciando una moda para él. Los niños de las clases populares, se visten hasta avanzado el siglo XIX igual que sus mayores a los que siguen unidos en el trabajo y diversiones.

La elaboración histórica del estatuto de infancia se basa pues en las clases sociales, la familia moderna y las prácticas educativas, y forma parte de un programa político de dominación, del afianzamiento de determinadas clases y su preparación para gobernar, tras ser gobernada por la sumisión a la autoridad pedagógica y reglamentos.

En las clases ricas la constitución de infancia y familia van asociadas, ya que el poder político produce una delegación de poder en la familia, ayudando así a la constitución de esta, mientras que en las clases menesterosas "el poder político se abroga todo el derecho insertando a la infancia pobre en el terreno de lo público. El sentimiento de infancia- y consiguientemente el sentimiento de familia- no existirá entre las clases populares hasta bien entrado el siglo XIX, siendo la escuela obligatoria uno de sus instrumentos constitutivos y propagadores" (Varela y Álvarez, 1991:26).

2.10.1 La emergencia de un dispositivo para la educación: "El espacio cerrado". A partir del siglo XVII la escuela sustituye al aprendizaje como medio de educación. El niño deja de estar mezclado con los adultos y de conocer la vida en contacto con ellos. Mediante la escuela, el colegio, se lo separa del mundo antes de dejarlo en él, un proceso que se llama "escolarización".

Para la recogida e instrucción de la juventud surge un espacio de encierro y aislamiento que toma como modelo el convento, aunque con diferencias unos de otros (colegios, albergues, hospicios, seminarios...), graduando la represión y el saber transmitido en función de la naturaleza social de los educandos, naturalizando las diferencias sociales y las nuevas formas de dominación social.

Lo principal es la necesidad de encierro y moralización cristiana quedando la instrucción reservada a la minoría selecta. En el siglo XVII comienza la separación de sexos y edades, "el aislamiento se convierte así en un dispositivo que contribuye a la constitución de la infancia a la vez que el propio concepto de infancia quedará asociado de forma casi natural a la demarcación espacio-temporal" (Varela y Álvarez, 1991:30).

Progresivamente se van recogiendo los niños de todos los estamentos sociales, incluidos gitanos e "hijos de nadie", lo que significa también una nueva gestión de las poblaciones, pero con diferencias de contenidos y actividades en este encierro para inculcar una determinada autopercepción, no es lo mismo los preceptores domésticos, los colegios o las "escuelas de primeras letras" para los hijos de pobres donde predomina el adiestramiento para los oficios, la moralización y la fabricación de súbditos virtuosos.

#### 2.10.2 La Formación de un cuerpo de especialistas.

La constitución de la infancia lleva aparejada la modelación de profesionales dedicados a su especial formación; a lo largo del tiempo se van acumulando experiencias, saberes

de cómo puede ser más eficaz la acción educativa y así hace su aparición la pedagogía y sus especialistas. Los pedagogos humanistas van sustituyendo los métodos drásticos de intimidación y castigo físico por intervenciones suaves individualizadas.

Este maestro ha de ser además un modelo de virtud, en contraposición al maestro de las universidades e instituciones medievales cuya autoridad solo se basa en los conocimientos y saberes. También el maestro tiene que ser tutor de los estudiantes y se inicia un proceso de individualización, ya que los maestros medievales se dirigían a los estudiantes en colectivo, sin importar edad; al ser considerados seres con autonomía que no tenían que ser tutelados, al acabar la lección también lo hacia la acción del maestro.

Como en el nuevo estatuto del maestro este es también la autoridad moral, además de conocimientos, sólo él tiene las claves de la correcta interpretación de la infancia y del programa que han de seguir los colegiales. Recibirá una compensación de tipo simbólico, comparándolo al sacerdote, y se le investirá de autoridad, dignidad y respetuosidad a las que se adecuará con dificultad.

El aprendizaje adoptará la forma de un continuo campeonato, el alumno aprisionado en un espacio tiene que estar permanentemente ocupado y activo. Se fomenta la competición y el mérito individual, estableciéndose distintos mecanismos para este propósito como exámenes, premios, niveles de contenido, separación por secciones, etc.

Estos jóvenes encerrados desde sus cortos años se van transformando cada vez más en niños y su gobierno e individualización va generando un conjunto de saberes que hoy se denominan didáctica, técnicas de enseñanza, etc. Esta especificidad de las actividades de enseñanza en función del origen social de los alumnos se hará patente en el momento que el Estado pretenda, de acuerdo con los intereses de la burguesía, generalizar e imponer una formación para los hijos de las clases populares. Los nuevos especialistas recibirán ahora una formación controlada por el Estado e impartida en instituciones especiales, las Escuelas Normales. El objetivo primordial es que desempeñen funciones acordes con la nueva sociedad en vías de industrialización (Varela y Álvarez, 1991:36).

Los maestros deben aprender obedeciendo para así transmitir la subordinación y disciplina a los discípulos. El maestro es una herramienta del Estado para su política de control dirigida a establecer una nueva configuración social, que también implica la idea de patria, unidad política, idioma, hábitos, deberes ciudadanos, etc.

La finalidad de esta enseñanza básica no es facilitar el acceso a "la cultura" sino inculcar estereotipos, valores morales y hábitos. El maestro, más que saber tiene técnicas

de domesticación, métodos para condicionar y transmitir una moral "adquirida en su propia carne a su paso por la Normal. De ahí ese carácter rutinario, repetitivo e insustancial de los cursos escolares" (Varela y Álvarez, 1991:37).

### 2.10.3 La destrucción de otros modos de educación.

La aparición de la escuela como nueva institución social se enfrentará a otras formas de socialización y transmisión de saberes, iniciándose un largo proceso de destrucción y desvalorización de formas de vida, diferentes y autónomas del poder político, preparando cambios que llevarán más tarde a la imposición de la escuela obligatoria.

Los colegios inaugurarán una nueva forma de socialización que rompe la relación existente entre aprendizaje y formación, que se irán distanciando cada vez más hasta establecer la ruptura entre trabajo manual y "trabajo" intelectual que hoy persiste.

En consecuencia, se desvincula también el saber escolar y universitario de la vida política y social, ya que se rompen los estrechos vínculos de los gremios, universidades, etc. que estos tenían con la organización social y la vida pública. En ellas solo se adquirirían conocimientos, el aprendizaje y formación estaban unidos, sin funciones de control moral ni individualización psicológica. Pero cuando los colegios se fundaron los alumnos fueron tratados como colegiales y ya nunca como estudiantes, y la tutela y la infantilización no han dejado de agrandarse hasta nuestros días.

"Con razón afirma Michael Foucault que la cantinela humanista consiste en hacernos creer que somos más libres cuanto más sometidos estamos: sometimiento de las pasiones a la razón, sometimiento del cuerpo al espíritu, sometimiento de la libertad a la obediencia, sometimiento de la conciencia al confesor y director espiritual, y de los súbditos al monarca" (Varela y Álvarez, 1991:41).

Respecto al saber, el colegio se convierte en un lugar en el que se enseñan y aprenden un cúmulo de banalidades desconectadas de la práctica, del mismo modo que, más tarde la escuela y el "trabajo escolar" sustituyen el trabajo productivo.

La adquisición de habilidades ya no implica la cooperación de maestros y alumnos, porque es misión exclusiva del maestro el cual se sirve de sus teorías pedagógicas para justificar su monopolio e imposiciones. El saber es propiedad personal del maestro y solo él realiza la interpretación correcta. El colegial se ve excluido del saber y de los medios e instrumentos que permiten el acceso a él.

Los saberes del maestro están separados de la vida política y social y convierten en no saber los conocimientos de las clases populares, imponiendo mediante mecanismos

de exclusión distancia entre verdad y error. La memoria de los pueblos, sus productos culturales, sus saberes adquiridos en el trabajo... quedan estigmatizados y desterrados de la "cultura". Esta relación del saber dominante y saberes sometidos se reproduce en la relación de maestro-alumno, como una relación social desigual marcada por el poder y el estatuto de verdad conferido a los nuevos saberes.

Todas otras formas de saber y socialización son descalificadas y despreciadas, se desprestigia el trabajo manual o mecánico, ya que los artesanos, oficios, gremios, campesinos, se socializan en la misma sociedad de pertenencia, la transmisión de saber se hacía de forma jerarquizada y con trabajo en cooperación coexistiendo en el mismo lugar del trabajo productivo la transmisión de saberes. Los “aprendices” aprendían y vivían en contacto con la realidad que les rodeaba y mezclados con los adultos, pero la imposición de la escuela obligatoria romperá estos lazos impulsando la aparición de la infancia y el moderno marco familiar en las clases trabajadoras.

|   |                        |                        |                          |
|---|------------------------|------------------------|--------------------------|
| S<br>O<br>C<br>I<br>A<br>L<br>I<br>Z<br>A<br>C<br>I<br>Ó<br>N | <b>EDAD MEDIA</b>      | <b>ANTIGUO RÉGIMEN</b> | <b>SOCIEDAD BURGUESA</b> |
|   | Comunidad              | Familia                | Familia conyugal         |
|   | Aprendizaje de oficios | Colegios               | Escuela                  |

*Gráfica. 1. Cambio que se produce entre el antiguo Régimen y la sociedad Burguesa, en las Formas, de socialización de sus miembros jóvenes. (Varela y Álvarez, 1991).*



La burguesía percibirá desde el siglo XIX a las clases populares como un peligro social. La escuela es útil para su desclasamiento e individualización como centro de propagación del orden social burgués y la nueva institución familiar. El encierro de los hijos de las clases populares romperá sus lazos de sangre, amistad, barrio, comunidad, trato con adultos, trabajo, tierra, con "violencia legal se les arranca de su medio, de su clase, de su cultura, para convertirlo en una mercancía de la escuela, un geranio, una planta doméstica" (Varela y Álvarez, 1991:45).

Aunque todos los niños sufren una desposesión, son los hijos de las clases populares los que sufren el cuestionamiento de sus valores culturales, su identidad social y su forma de socialización.

#### 2.10.4 Institucionalización de la escuela obligatoria y control social.

En el programa político, desde mediados del siglo XIX a principios del XX la educación de las clases populares ocupa un lugar fundamental para resolver "la cuestión social", mediante la imposición de la obligatoriedad escolar decretada por los poderes públicos para conseguir la integración de las clases trabajadoras al orden social burgués, complementado con numerosas medidas destinadas al control de las clases populares: Casas baratas, Reglamentación del trabajo, Mutuas, Cajas de ahorros, asistencia social... etc.

Todos estos dispositivos tienen la finalidad de tutelar al obrero y convertirlo en honrado productor, así como neutralizar la lucha social. La familia conyugal coincide con la obligatoriedad escolar, así tiene que preocuparse por el bienestar de su familia, tener casa en propiedad y adquirir los hábitos de ahorro y previsión. El niño es una inversión que debe producir posteriormente los máximos beneficios. La educación del niño obrero tiene como objetivo enseñarle a obedecer, inculcarle la virtud de la obediencia y la sumisión a la autoridad y cultura legítima, nunca enseñarle a mandar ni hacer de él un hombre instruido y culto. Su fundamento educacional es la religión, la moral y la obediencia a la autoridad y la cultura legítima.

La imposición de la escuela pública es la lucha del antagonismo de clase entre burguesía y proletariado y supone "cerrar el paso a modos de educación gestionados por las clases trabajadoras. La burguesía impide así la realización de programas de auto-instrucción obrera que atacaban la división y organización capitalista del trabajo (Varela y Álvarez, 1991:50).

La escolarización es la reproducción de las relaciones capitalistas de producción jerarquizando y dividiendo a las clases populares, dándoles pequeñas cuotas de poder, pero sin integrarlos en los puestos de decisión. La escuela se pone en marcha para suplantar la acción socializadora de estas clases, además supone una ruptura con su espacio cotidiano de vida, ya que el aislamiento de la escuela no tiene ninguna conexión con el entorno familiar y social de la clase popular, estos se verán sometidos a toda una mecánica continua que les resulta extraña, pero que cumple su función como gestión política de estas clases. Mientras que con la infancia de las clases distinguidas se refuerza y afianza el sentimiento del propio valor.

Esta autoridad pedagógica se verá reforzada al ser el maestro un funcionario público ya que a su posición de la “ciencia pedagógica” se suma el poder de representación del estado. La pedagogía como ciencia se verá cada vez más potenciada por la aportación de la psicología en el campo educativo, para reforzar la acción del maestro.

En este paso de escolarización por todo lo ya expresado reproduce el modelo de sociedad burguesa compuesta por la suma de individuos; estos métodos de individualización, que no son de toma de conciencia de cada individuo, aparecen en el preciso momento en que se institucionaliza “un dispositivo fundamental: *El pupitre*. La invención del pupitre frente al banco supone una distancia física y simbólica entre los alumnos de la clase” (Varela y Álvarez, 1991:19).

Este artefacto destinado al aislamiento y máxima individualización permitirá la aplicación de técnicas complementarias para aumentar la sumisión del alumno, entre ella la psicología escolar encargada de analizar el funcionamiento de la mente infantil, cuyo propósito es su conquista definitiva, creándole al niño una camisa de fuerza psicopedagógica, además de anular el cuerpo en el aprendizaje.

Por último, en la escuela se descalifican de forma directa y frontal otros modos de socialización y de instrucción sustituidos por la integración en una micro sociedad anónima y sin alma, antesala obligatoria del trabajo manual. Se trata de una auténtica invención de la burguesía para civilizar a los hijos de los trabajadores. Tal violencia se asienta en un pretendido derecho: El derecho de todos a la educación (Varela y Álvarez, 1991:54).

Las nociones de educación, formación, instrucción, etimológicamente son claras, pero vemos que su acepción es confusa y a veces cambiante según la época histórica en la cual se desarrolla, quedan supeditadas a los intereses dominantes en la sociedad del

momento. Ideas tan arraigadas en nosotros como escuela tampoco están libres de esta situación, y en este caso, además, son de muy reciente implantación.

Por eso es perfectamente posible dar un paso más allá de estas estructuras actuales para incluir una perspectiva más amplia y acorde con las nuevas necesidades de una sociedad más humanizada, integrando en la escuela la “Perspectiva Integral y Transpersonal”, lo cual nos acerca a la esencia primordial de lo que es la “Educación”.



**CAPITULO III**

**TEORÍAS, MODELOS EDUCATIVOS  
Y CORRIENTES PEDAGÓGICAS**



### 3.1. Teorías o Modelos Educativos y Modelos Pedagógicos

#### 3.1.1 Antecedentes.

Esta investigación se desarrolla desde la doble perspectiva del análisis de un modelo educativo y un modelo pedagógico, estableciendo la definición y función que desempeñan.

El proceso histórico de la Educación ha sido considerado por varios autores como una revisión evolutiva del fenómeno pedagógico a través de los tiempos, con relación a la cultura, a las distintas formas de vida, a fenómenos implícitos en la realidad social.

No podemos considerar el marco presente en el que se desenvuelve la educación como inamovible, puesto que lleva en sí las condiciones heredadas del pasado. Los problemas de origen y complejas influencias que plantea el mundo actual, sólo se hacen patentes a la luz de la consideración histórica que envuelve al ser humano y, por ende, a la educación (Seijas, 1980).

Las Ciencias de la Educación se interesan precisamente por el conocimiento evolutivo que, a través del tiempo, determinan las distintas prácticas educativas. En ellas observamos que el docente no se aprecia en sí mismo como sujeto en “crecimiento personal” coherente con el fin de la educación. Sino más bien como individuo destinado a incorporar en el alumnado un patrimonio cultural y una serie de valores destinados a la estabilidad mental y emotiva en el seno de un entorno social próximo.

Si bien la Historia de la Educación nos sirve para conocer y superar el pasado, también nos ayuda a iluminar el futuro. Nos enseña a comprender el proceso pedagógico, para poder utilizar en su justo sentido valoraciones esenciales y para adaptar los valores que van emergiendo según las concretas exigencias que surgen en cada momento histórico de la evolución del concepto del “Desarrollo Personal” en los Modelos filosóficos.

Repasaremos las aportaciones más influyentes que han dejado su huella en el proceso educativo occidental. Así como las principales teorías o Modelos educativos y específicamente de Modelos Pedagógicos donde se entronca el “Modelo Pedagógico Etievan” con la Teoría y Modelo pedagógico “*Personalista*”, lo que nos conduce a la aportación de esta experiencia educativa “Etievan” al nuevo “*Modelo Pedagógico Transpersonal*”.

En este apartado nuestra pretensión en *primer lugar* será definir lo que es una “Teoría” o “Modelo” Educativo y qué es un “Modelo Pedagógico”.

En *segundo lugar*, describiremos cuales son esos “Modelos Filosóficos” acerca del desarrollo de la personalidad del ser humano, según clasificación (Minurova, 2013).

En *tercer lugar*, describiremos las “Teorías Educativas” y los “Modelos Pedagógicos” según la clasificación de Trilla (1987).

En *cuarto lugar*, dar a conocer el “Modelo Pedagógico Transpersonal”, basado en la experiencia educativa pedagógica del Modelo Educativo “Etievan” aporte de esta investigación.

En *quinto lugar*, encuadrar el Modelo Pedagógico “Etievan” dentro de la “Teoría Personalista”.

Tabla 2. Modelos y Teorías Filosóficas para la educación como fin para el desarrollo de la personalidad del Ser Humano. Integración de la “Pedagogía Transpersonal”

| MODELOS FILOSOFICOS<br>DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD<br>DEL SER HUMANO | TEORIAS O MODELOS<br>FILOSOFICOS<br>PARA LA EDUCACIÓN | MODELOS PEDAGÓGICOS                     |
|--|---|---|
| Modelo Antropocéntrico   | Teoría idealista                                      | Pedagogías Perennes.                    |
| Modelo Teocéntrico   | Teoría Materialista                                   | Pedagogías Performativas.               |
| Modelo Autonomista   | Teoría Naturalista                                    | Pedagogías Hermenéuticas                |
| Modelo Racionalista  | Teoría Racionalista                                   | Pedagogías Posestructuralistas.         |
| Modelo Ético Moral   | Teoría Positivista                                    | Pedagogías Psicológicas.                |
| Modelo Idealista   | Teoría Existencialista                                | Pedagogías Críticas.                    |
| Modelo Romántico   | Teoría Estructuralista                                | Pedagogías de Investigación-<br>Acción. |
| Modelo Social  | <b>Teoría Personalista</b>                            | <b>“Pedagogía Transpersonal”</b>        |
| <b>Modelo Trascendental</b>  |   |   |
| Modelo Materialista  |   |   |
| <b>Modelo personalista</b>   | <b>PROPUESTA EDUCATIVA<br/>“ETIEVAN”</b>              | <b>PEDAGOGÍA “ETIEVAN”</b>              |
| Modelo Axiológico  |   |   |
| Modelo Simbólico   |   |   |
| Modelo Hermenéutico  |   |   |
| Modelo Pragmático  |   |   |
| Modelo Fenomenológico  |   |   |
| Modelo Existencial   |   |   |
| Modelo Psicosocial   |   |   |
| Modelo Evolutivo Sistémico   |   |   |
| Modelo socio-antropológico   |   |   |

Fuente: Trilla (1987)



La filosofía es un intento del espíritu humano para llegar a una concepción del universo mediante la autorreflexión sobre sus funciones valorativas teóricas y prácticas. A la filosofía entendida como una reflexión sobre la conducta teórica le llamaríamos ciencia y la filosofía es, entonces, teoría del conocimiento científico o teoría de la ciencia.

Como reflexión sobre la conducta práctica (valores), toma el sentido de teoría de los valores. La filosofía es una teoría de la concepción del universo (Hessen, 1970).

En el fenómeno del conocimiento se encuentran frente a frente la conciencia y lo observable: el sujeto y el objeto. Por ende, el conocimiento puede definirse como una determinación del sujeto por el objeto, es decir el conocimiento viene a ser la determinación que hace el sujeto del objeto.

En la Pedagogía, la teoría de la educación tiene un papel concreto ya que le da una fundamentación epistemológica y ontológica a esta en el ámbito de la educación, explica los conocimientos de educación y el modo en que estos se comportan. Por lo tanto, es necesario tener un conocimiento teórico apropiado para comprender y gobernar el campo de la educación y los fenómenos educativos.

### 3.1.2 Qué es una teoría o Modelo Educativo

Articular el conocimiento obtenido de la experiencia de manera sistemática requiere la utilización de esquemas o instrumentos conceptuales que son las teorías y los modelos. Los términos teorías y modelo son de uso frecuente en la vida académica y profesional de las sociedades actuales siendo indispensable para describir, comprender, explicar y predecir los acontecimientos, hechos, fenómenos o situaciones que suceden en los diferentes ámbitos de lo real ambos contribuyen a tener una imagen o representación de las diversas partes de la realidad (Villaplana, 2002).

Modelo Educativo es una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje, implica visualizar la postura de todos los ángulos con la finalidad de lograr los objetivos, permitiendo a los docentes tener un panorama de cómo se elaboran los programas, de cómo operan y cuáles son los elementos que desempeñan un papel determinante.

Esta visión a su vez tiene que ver con la concepción que se tenga de la educación y es una representación conceptual de la realidad que focaliza la atención en lo que considera importante, despreciando aquello que no lo es. Un modelo educativo implica visualizar la postura ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica,

psicológica y pedagógica que se va asumir para poner en marcha el propio sistema con la finalidad de lograr los objetivos de la mejor manera posible.

El Modelo Educativo básicamente responde a las preguntas del “Qué” y el “Para Qué” se educa y varían según el periodo histórico en el que aparecen, pues suponen asumir una postura en función de la educabilidad del ser humano y de las pretensiones de la acción educativa.

Siguiendo el esquema de clasificación de Trilla (1987) sobre las teorías educativas encontramos que se exponen según su objeto y según los supuestos y maneras en que nos aproximamos a ese objeto, de tal modo expondremos en este apartado su clasificación referente a los Modelos educativos y los Modelos Pedagógicos.

Un “*Modelo Teórico*” del quehacer de una institución educativa describe no sólo cómo aprende el que aprende, sino además se explicita qué se debe aprender, cómo se concibe y conduce el aprendizaje (enseñanza) cómo y qué se evalúa, qué tipo de relación existe entre el docente y el alumno, pero, sobre todo, la relación congruente de todos esos elementos con la pretensión de la acción educativa, el “Para qué”. Un modelo pedagógico que no cuente con este último elemento es más bien un enfoque epistemológico.

En resumen, el “Modelo Educativo” tiene que ver más con la concepción que se tenga de la educación, es decir, la forma en que se entiende y aborda la tarea educativa y la finalidad de la educación.

### 3.1.3 Qué es un Modelo Pedagógico.

La pedagogía es una ciencia que estudia la educación como sistema de influencias organizadas y dirigidas conscientemente, cuyas funciones son:

- *Teórica*: Análisis teórico de las regularidades de la educación para elaborar las bases de la política educativa, actividad práctica de maestros y educandos.
- *Práctica*: Introducir experiencias prácticas para poder dar ayuda válida a maestros y educandos.
- *Pronóstico*: Estudia las tendencias de desarrollo y de perspectiva de la educación. Un pronóstico científicamente fundamentado es condición para una planificación segura.

La teoría pedagógica resultante de la sistematización de la ciencia tiene por objeto el proceso pedagógico.

El proceso pedagógico define a todos los procesos conscientes organizados y dirigidos a la formación de la personalidad que establece relaciones sociales activas entre educador y educandos, entre la influencia del educador y la actividad del educando. Por

lo tanto, el proceso educativo, proceso de enseñanza y proceso de instrucción constituyen procesos pedagógicos (Ocaña, 2013).

Por lo tanto, el Modelo Pedagógico es una construcción teórica orientada a interpretar, diseñar y transformar la actividad educativa, fundamentada en principios científicos e ideológicos, en respuesta a una necesidad histórica completa. Se puede decir que es un marco teórico del cual emana el diseño, la instrumentación y la evaluación del currículo.

El modelo pedagógico básicamente incluye el “Como” y la metodología de enseñar para desarrollar la finalidad de su educación. Los modelos pedagógicos son representaciones o esquemas ideales los cuales nos muestran teóricamente las relaciones, las funciones y las estrategias que se presentan en el proceso educativo.

Según Flórez (1994) los modelos pedagógicos son construcciones mentales mediante las cuales se reglamenta y normativiza el proceso educativo, definiendo qué se debe enseñar, a quiénes, con qué procedimientos y reglamentos a los efectos de moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes.

Bajo el mismo criterio este autor resalta que los modelos pedagógicos en general responden al menos a las siguientes cinco preguntas:

- El ideal de la persona bien educada que se pretende formar.
- A través de qué o con qué estrategias metodológicas.
- Con qué contenidos y experiencias educativas concretas.
- A qué ritmos o niveles debe llevarse el proceso formativo.
- Quién dirige el proceso formativo y en quién se centra el mismo

Existe una diversidad amplia de modelos pedagógicos que se han ido gestando a lo largo de la historia de la educación, ya que estos modelos son efecto y síntoma de la concepción del mundo y de las ideologías que enmarcan la vida intelectual y la circulación de saberes filosóficos y científicos en cada sociedad históricamente; así tenemos, por ejemplo, el modelo de la escuela tradicional, el de la escuela nueva, el de la tecnología educativa, el de la escuela moderna y cooperativa y en la actualidad, expertos y especialistas en educación vienen proponiendo un modelo pedagógico centrado en los estudiantes y en el aprendizaje.

En resumen, el “Modelo Pedagógico” pretende lograr aprendizajes y se concreta en el aula, siendo un instrumento de la investigación de carácter teórico que tiene que ver más con el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la finalidad de la educación que ha sido concebida en el modelo educativo.

Los modelos pedagógicos son representaciones ideales del mundo real de lo educativo, para explicar teóricamente su hacer. Se construye a partir de un ideal de ser humano que la sociedad concibe.

A través de esta investigación daremos a conocer la propuesta de un “*Modelo Pedagógico Transpersonal*”.

### **3.2. Teorías Educativas**

Según clasificación Trilla (1987), entre ellas se encuentra la Teoría Idealista, Materialista, Naturalista, Racionalista, Positivista, Personalista, Teoría Existencialista, Teoría Estructuralista. Profundizaremos en la teoría Personalista porque es donde se encuadra la “Propuesta Educativa Etievan”.

A la hora de reflexionar acerca de lo que es la mente, es muy fácil empezar por el punto de partida de la consciencia. Podemos dudar de muchas cosas, pero tal y como estableció el filósofo Descartes, lo indudable es que existimos, al menos como una mente consciente de sí misma. Todo lo demás, incluyendo cuál es nuestra personalidad y nuestros patrones de conducta, parece más incierto.

Este planteamiento es solipsista, es decir, parte del punto de partida del “yo” consciente de cada uno y pone en duda todo lo que no sea eso. Uno de los pensadores más radicales a la hora de llevar el solipsismo hasta las últimas consecuencias fue el inglés George Berkeley y de qué manera veía el mundo a través de su teoría idealista.

#### **3.2.1. Teoría Idealista**

También se le denomina teoría Teológica o Creacionista, atribuye la existencia del hombre a causas supra-naturales o supra-humanas. Las explicaciones sobre el origen del Hombre han llegado hasta nosotros oralmente principalmente en formas de mitos y leyendas. Las ideas sobre el origen del hombre sobrenatural del mundo y de los seres que lo pueblan toman forma principalmente, en las religiones.

Según G. Berkeley (1685 -1753) el espíritu lo llena todo. Este pensador desarrolló una curiosa teoría según lo cual aquello que existe es lo que es percibido.

Partía de la presuposición de que lo esencial es analizarlo todo desde el punto de vista de las ideas, lo inmaterial. Así pues, se preocupaba por estudiar sistemas lógicos y formales, y su pensamiento se centraba en trabajar con conceptos, más allá de las observaciones empíricas.

Esto era relativamente frecuente en su época, dado que la influencia de la filosofía escolástica medieval, que estaba dedicada a justificar la existencia de Dios a través de la reflexión, aún se hacía notar en Europa. Sin embargo, tal y como veremos, Berkeley llevaba su idealismo hasta sus últimas consecuencias.

### 3.2.2. Teoría Materialista

Basada en el materialismo histórico de C. Marx (1818 – 1883), para el que la fuerza principal que determina la vida social son los modos de producción de los bienes materiales necesarios para la existencia del hombre y la relación de los hombres en este proceso de producción. Las relaciones de producción cambian el régimen económico social en la historia por la sustitución de una relación de producción por otras (el régimen de comunismo primitivo, el régimen esclavista, el feudal, el burgués, el socialista). Gracias al trabajo de Marx la historia y la economía encontraron una teoría que revela como al crecer las fuerzas productivas en un sistema social se desarrolla otro naciendo el capitalismo.

Descubrir en la producción material el verdadero fundamento de toda la vida y de la evolución de la Sociedad, permitió comprender por vez primera el gran papel creador que las masas populares y trabajadoras desempeñan en la historia.

Lo mismo que las formas del Estado siempre dependieron de la división de la sociedad en clase, también las formas de consciencia social (la filosofía, la ciencia, la religión, las concepciones políticas, etc.) dependen siempre, en última estancia, de las relaciones de producción imperante entre los hombres, formas que cambian al cambiar el modo de producción, al cambiar el régimen económico. La existencia socio-económica determina la consciencia social.

No obstante, no niega la importancia e influencia que pueden tener las distintas concepciones filosóficas o ideas religiosas en la vida de la sociedad.

### 3.2.3. Teoría Naturalista

Defienden que la sociedad es anterior al individuo, ya que es una condición necesaria para que la vida de la persona sea posible vivir en sociedad, ya que está en la naturaleza del ser humano, formando parte de su definición y de su esencia.

El término naturalismo (del latín *naturalis*) se usa para denominar las corrientes filosóficas que consideran a la naturaleza como el principio único de todo aquello que es real.

Para este sistema filosófico todas las ciencias naturales son para comprender nuestro entorno físico, rechaza la existencia objetiva de algo sobrenatural o cualquier concepto de finalidad existencial, lo que hoy desconocemos y no nos explicamos lo será en el futuro. En este sentido el naturalismo mantiene que todos los conceptos relacionados con la consciencia y la mente también son reducibles a causas naturales no trascendentes.

Para el naturalismo filosófico todo lo real es natural y viceversa, tiene una visión no dual de la realidad, es decir no hay dualidad: naturaleza – espíritu, ya que este último es deducible a la naturaleza.

#### 3.2.4. Teoría Racionalista.

El precursor de esta teoría fue Descartes (1596 – 1650), y otros representantes posteriores como: Pascal (1623 – 1662), Nicolás Malebranche (1638 – 1715), Baruch Spinoza (1632 – 1677).

En la teoría del conocimiento, el racionalismo es la tendencia que reconoce la razón como única fuente del auténtico conocimiento, por oposición al empirismo, que considera que la única fuente del conocimiento es la experiencia sensorial.

En general, es la concepción que ve en el espíritu, la mente y el entendimiento, el fundamento de toda relación del hombre con el mundo considerada esta relación como forma superior del pensar humano. El racionalismo no es entonces una manera aislada de concebir la realidad, sino que es ante todo la suma de lo sensible con los conceptos, o mejor, a un concepto equivale una realidad.

Para el racionalismo no existe ningún conocimiento absolutamente cierto, porque el hombre puede siempre equivocarse en la solución de sus problemas cognoscitivos. La forma más antigua del racionalismo se encuentra en Platón. Este se halla convencido de que todo verdadero saber se distingue por las notas de la necesidad lógica y la validez universal. El centro de este racionalismo es la teoría de la contemplación de las ideas, podemos llamar a esta forma de racionalismo.

En teología el conocimiento de la razón y el conocimiento de la Fe están a menudo en una relación mutua conflictiva. Así como los principios de las matemáticas se derivan lógicamente de unos axiomas o principios primeros, así también la filosofía tiene que partir de las primeras ideas y principios, y desarrollarlo todo en forma lógico-racional. Para el racionalismo está claro que la razón ha recibido de Dios sus ideas y verdades innatas.

El principal mérito del racionalismo es el haber subrayado la importancia de la razón en el conocimiento humano y la explicación de la ciencia en términos lógicos. Lo

principal es que el verdadero conocimiento solo viene de la razón, como única fuente válida de conocimiento.

### 3.2.5. Teoría Positivista

La filosofía positiva es un pensamiento científico que afirma que el conocimiento auténtico es el conocimiento científico y que tal conocimiento solamente puede surgir de la afirmación de las hipótesis a través del método científico.

Aristóteles (384 a. C. – 322 a. C.) entendía por esta palabra, a saber: "el sistema general de los contextos humanos" y por positiva la idea de que las teorías tienen por finalidad coordinar los hechos observados.

El uso de la palabra "fenómenos" por Comte (1798 – 1857) expresa su convencimiento de que únicamente conocemos la realidad tal como nos aparece, pero no debe suponerse que implique que para él la mente humana conoce tan solo impresiones subjetivas.

Esta epistemología surge como manera de legitimar el estudio científico naturalista del ser humano, tanto individual como colectivamente. El positivismo es una corriente filosófica que afirma que todo conocimiento deriva de alguna manera de la experiencia, la cual se puede respaldar por medio del método científico. Por tanto, rechaza cualquier conocimiento previo a la experiencia.

El padre del método científico, René Descartes (1596 - 1650), afirmó que las ideas eran innatas. Posteriormente, John Locke (1632 - 1704) refutó esta idea introduciendo la experiencia como catalizador de todo conocimiento.

El positivismo tiene su raíz en el Iluminismo o Ilustración francesa donde surge un énfasis en el racionalismo y del empirismo inglés del siglo XVIII representado por David Hume (1711 - 1776).

Por tanto, el positivismo es una conjugación del empirismo, corriente filosófica que se basa en que todo conocimiento es adquirido a través de algún tipo de experiencia u observación, en la cual la lógica y las matemáticas van más allá de los hechos a través de la aplicación del método científico. Rechaza todas las nociones a priori y los conceptos y creencias que no hayan sido comprobados. Las pruebas documentadas son las más importantes, no sus interpretaciones.

### 3.2.6. Teoría Existencialista

El existencialismo es una corriente filosófica y literaria que estudia la condición humana a partir de los principios de libertad y responsabilidad individual, los cuales han de ser

analizados como fenómenos independientes de justificaciones religiosas, filosóficas o racionales, es decir, independientes de las categorías preconcebidas.

Como corriente de pensamiento, el existencialismo iniciará en el siglo XIX, pero solo hacia la segunda mitad del siglo XX alcanzará su apogeo. El carácter heterogéneo del existencialismo impide que sea considerado como una escuela unificada. Para el existencialismo, la existencia humana precede a la esencia. Esto significa que la reflexión filosófica no tendría que fundarse en la formulación de categorías abstractas y trascendentes, como Idea, dioses, razón o moral, sino a partir de la propia condición de la existencia humana.

El existencialismo se opone al racionalismo y al empirismo, centrados en la valoración de la razón y del conocimiento como principio trascendente. Esto le confiere también un carácter antiacademicista por oposición al positivismo.

Desde la perspectiva de los existencialistas, la experiencia humana no puede estar condicionada a la absolutización de uno de sus aspectos, ya que el pensamiento racional como principio absoluto niega la subjetividad, las pasiones y los instintos, tan humanos como la consciencia.

### 3.2.7. Teoría Estructuralista

El término no hace referencia clara a una escuela definida de pensamiento filosófico como la antropología cultural, la lingüística, el marxismo, etc., aunque tiene derivaciones filosóficas de consideración. El estructuralismo es un enfoque de investigación de las ciencias sociales que creció hasta convertirse en uno de los métodos más utilizados para analizar el lenguaje, la cultura y la sociedad en la segunda mitad del siglo XX.

Es un enfoque filosófico que trata de analizar un campo específico como un sistema complejo de partes relacionadas entre sí. Por tanto, en términos amplios y básicos el estructuralismo busca las estructuras a través de las cuales se produce el significado dentro de una cultura. De acuerdo con esta teoría, el significado es producido y reproducido a través de varias prácticas, fenómenos y actividades que sirven como sistemas de significación (estudiando cosas tan diversas como la preparación de la comida y rituales para servirla, ritos religiosos, juegos, textos literarios y no literarios, formas de entretenimiento, etc.).

El iniciador y más prominente representante de la corriente fue el antropólogo y etnógrafo Claude Lévi-Strauss (década de 1940), quien analiza fenómenos culturales como la mitología y los sistemas de parentesco. Aunque la obra de Ferdinand de Saussure *Curso de lingüística general* (1916) es considerada habitualmente el punto de origen de



las ideas subyacentes a dicho planteamiento. Más tarde le seguirán Jacques Lacan en el psicoanálisis, Jean Piaget (1896 -1980) en la pedagogía y Louis Althusser (1918 – 1990) en el estudio del marxismo y, finalmente, Michel Foucault, (aunque estos dos últimos rechazaron la clasificación de su pensamiento dentro del estructuralismo).

### 3.2.8. Teoría Personalista



Gráfico 2. Modelo Educativo Personalista y su implicación frente al Ser humano y su educabilidad.

Fuente: Elaboración propia

#### 3.2.8.1. Postura Ontológica y Teleológica

“*Ontología*” significa "el estudio del ser". Esta palabra se forma a través de los términos griegos *οντος*, *ontos*, que significa ser, ente, y *λόγος*, *logos*, que significa estudio, discurso, ciencia, teoría. Estudia la naturaleza del ser, la existencia y la realidad, tratando de determinar las categorías fundamentales y las relaciones del "ser en cuanto ser".

La palabra “*teleología*” deriva del griego *teles* que significa “fin”, y de *logos* que indica “doctrina” o “estudio”. Se encarga de estudiar y analizar las causas, los propósitos o fines que busca un individuo u objeto.



### *¿Qué es el Ser Humano?*

Considera al hombre como un ser relacional, esencialmente social y comunitario, un ser libre, trascendente y con un valor en sí mismo que le impide convertirse en un objeto como tal. Pone énfasis en la persona y su desarrollo sobre los objetos materiales, al considerar al hombre como un ser autónomo y libre, consciente y crítico.

La concepción personalista del mundo es claramente contraria a la versión que sobre el hombre ofrece la ciencia positiva, en la medida que para esta filosofía lo humano es, por definición “cualitativo” y, por tanto, ajeno al modelo descriptivo, cuantificable y analítico de las ciencias.

La ciencia positivista, para un personalista, describe al hombre “desde fuera” pero lo ignora interiormente o lo considera, como Freud, sólo como pulsión de placer, que es tanto como decir de dominio. Pero el hombre tiene aspiraciones morales, estéticas y religiosas que la ciencia no recoge, ni comprende.

El hombre es “Persona”, es decir, consciencia interior más allá de la pura materia. Y esa consciencia es, además, relacional, es decir, está abierta a lo religioso (en cuanto que “religa”) y a lo comunitario. En cuanto “Persona” el hombre no es sólo cuerpo sino también “alma”.

Asumir al individuo como «Persona» no significa perderse en un espiritualismo más o menos platónico, o sublimar un “doble” imaginario de los humanos concretos, sino aceptar que el sujeto humano es carne espiritualizada, transcendida en cuanto que el amor (imagen de un Amor divino, con mayúsculas) se vive en lo concreto, y en lo material.

El ser, y específicamente, el ser humano, es un misterio profundo y, como tal, trasciende toda solución. En la medida en que lo humano es incapaz de perdurar, cualquier “yo” pierde sentido ante el misterio que, en cambio, permanece siempre. Fidelidad, amor y admiración son los valores que nos constituyen, en tanto que humanos, ante el misterio. Asumiendo que el hombre, en tanto que persona, corresponde la categoría de “misterio”, Mounier (1972) dará un paso más considerando que su filosofía no es un estudio sobre el hombre, sino un combate por el hombre.

### *¿Por qué y para qué se educa?*

Para el personalismo, los dos conceptos básicos que dan unidad al pensamiento son “Persona” y “Amor”. Ambos conceptos se han encontrado también en el pensamiento liberal y en el romanticismo, pero con otra significación radicalmente distinta.

La persona debe ser comprendida desde un punto de vista relacional: “Encontrarse dos en recíproca presencia” permite que cada cual se haga persona. Martin Buber (1878 – 1965) definirá el Amor como “El milagro de una presencia exclusiva” y como “la responsabilidad de un Yo por un Tú”.

El personalismo tiene una profunda vocación pedagógica: se trata no sólo de amar, sino de educar para el amor y la trascendencia a una nueva humanidad: Educar no consiste en hacer, qué también, “mejores personas”, sino en “despertar” a la persona.

En esta teoría personalista es fundamental el “desarrollo individual” de la persona, y se le da mucha importancia a las instituciones educativas y su labor de intervención. Busca la liberación de los hombres y regeneración de la sociedad, las tareas y ritmos se adaptan a las aptitudes e intereses de los alumnos, persiguiendo el desarrollo integral de la persona.

La educación, entendida desde esta perspectiva, es comunicación y diálogo, es la búsqueda por parte de los sujetos implicados en ella de la significación crítica de los objetos con que se enfrenta. El hombre está en constante relación con el mundo, pero su inserción es profundamente crítica, es un sujeto activo que transforma el mundo que le rodea.

La educación ha de buscar la formación completa del hombre, de manera que éste comprenda el mundo y la sociedad en que vive, para que pueda ejercer su derecho a transformarlos según criterios que aseguren el desarrollo integral de la persona.

Es pues, fundamental la actividad del hombre dirigida a erradicar aquellas condiciones objetivas que le impiden su propia realización. La escuela, por ello debe estimular la toma de conciencia del hombre cuando actúa, cuando se relaciona con el mundo a través del trabajo y el conocimiento.

La educación es entendida, por tanto, como un proceso que estimula la inserción de los alumnos en la sociedad en que viven, de tal forma que puedan participar activamente en la transformación de la misma. Ya no se trata, como en los modelos anteriores, de promover la adaptación de los individuos a un sistema de valores, sino de fomentar el descubrimiento propio y consciente de la “*persona*”, para que ésta sepa comprometerse como tal en la marcha de la historia (Fierrez, 1981).

### 3.2.8.2. Postura Antropológica y Sociológica

¿Como se entiende históricamente?

Maine de Biran (1766 – 1824) precursor moderno del personalismo francés, llegó a un misticismo que se expresaba en una teosofía<sup>49</sup> cristiana. Incidió en el concepto de conciencia espacializante, la conciencia ocupa lugar, por decirlo de algún modo, se afirma en el espacio y reconoce la existencia de una brecha entre el "simple sentir" y el "sentir que uno siente" en el cual actúa la conciencia porque el yo es algo activo.

Existe por eso, más allá de la sensación, un hecho primitivo y original, capaz de cambiar el yo: el esfuerzo como motor voluntario; donde interpreta los conceptos de fuerza, de sustancia, de causa, en términos de actividad de la “*voluntad*” directamente experimentada.

Por su parte, Kierkegaard (1813 – 1855) afirmó el irreductible surgimiento de la libertad, muestra gran preocupación por la condición de la existencia humana, por centrar su filosofía en el individuo y la subjetividad, en la libertad y la responsabilidad, en la desesperación y la angustia.

Karl Marx (1818 – 1883) denunció las mistificaciones a que arrastran al hombre las estructuras sociales injertadas en su condición material, y le recuerda que su destino no está solamente en su corazón, sino en sus manos.

Emmanuel Mounier (1905 – 1950) considerado el desarrollador del movimiento personalista, entiende a la persona como un ser espiritual que subsiste mediante su adhesión a una jerarquía de valores, y en el desarrollo creativo de sus singularidades personales, es decir su vocación.

Mounier coincidirá con Marx: No basta con analizar y conocer la realidad, sino que, además, es necesario transformarla para hacerla más humana y social. Resalta tres nombres como tres tangentes al personalismo: la corriente clásica, en la tradición reflexiva francesa, el existencialismo (libertad, interioridad, comunicación, sentido de la historia) y el marxismo, íntimamente unido al anterior.

---

<sup>49</sup> El movimiento teosófico moderno fue creado por Helena Blavatsky, Henry Steel Olcott y William Quan Judge, quienes fundaron la Sociedad Teosófica en Nueva York en 1875.

Otros destacados representantes de esta teoría son Paulo Freire (1921 - 1997), llamando a la liberación de la conciencia crítica y social, y Lorenzo Milani (1923 - 1967) creando un ambiente de estudio y trabajo motivador. Este defiende la necesidad de la renovación social y del individuo a la luz del cristianismo; dignidad personal y trascendencia del ser, entiende a la persona como un ser espiritual dotado de una escala de valores libremente adoptada.

*¿Cuáles son las distintas formas de interacción social?*

A diferencia de otras propuestas antropológicas, el personalismo parte de la persona, no llega a ella. Esto quiere decir que se inician desde la vivencia de la persona, de la existencia concreta, no hay conceptos especulativos que se pregunten por el ser, sino que a partir de la vida se tratará de entenderlo; en este sentido, la existencia personal es el punto de partida.

Si no pudiésemos adherirnos en libertad, no seríamos lo que somos (realidades espirituales): somos quienes somos, porque vivimos desarrollando una escala de valores libremente adoptada (Díaz, 2005).

La particularidad de este pensamiento no radica únicamente en centrarse en la persona, sino que el punto de partida es la experiencia de ser persona al encontrarse con otras personas. Esto es un nuevo camino en las relaciones entre los hombres, y el más adecuado para entender la dignidad de la raza humana y dar respuestas a un mundo carente de sentido del ser humano (Burgos, 2000).

Un enfoque antropológico-personalista amplía la perspectiva sociológica; a la descripción del fenómeno agrega otras manifestaciones esenciales del ser humano como la orientación al otro con el respeto a su dignidad, acogiéndolo en la complejidad de persona. Esto implica aceptar que detrás de la careta, de la función, existe un ser personal que reclama un trato digno porque no es otra cosa (Huamán, 2008).

Lo interpersonal, como presencia recíproca entre un “Yo y un Tú”, enriquece lo funcional porque lo humaniza y le da sentido; así, en el enfoque antropológico-personalista no es sujeto “de” comunicación, sino sujeto “en” la comunicación, cuando se expresa, se manifiesta, “es” persona.

Desde este punto de vista lo que se comparte es una realidad espiritual que no genera pérdida, ganan mutuamente, lo que hace posible la comprensión del “*ser personal y el desarrollo integral de la persona*”.

*¿Qué forma de interacción quiere favorecer?*

Ahora bien; puesto que la práctica escolar se encuentra siempre determinada por las mediaciones que la condicionan (situación social e histórica, psiquismo inconsciente, etc.) cabe preguntarse hasta qué punto la práctica profesional del docente se puede ajustar a una pedagogía con estas exigencias. Desde este punto de vista personalista, es imposible concebir una escuela neutral.

E. Mounier (1905 -1950) en “El personalismo” (Cap. “La Comunicación”) esbozó los cinco puntos que se hacen necesarios para que pueda llegar a desarrollarse una sociedad personalista y comunitaria. Se trata de:

- 1.- *Salir de sí mismo*: luchar contra el “amor propio”, que hoy denominamos egocentrismo, narcisismo, individualismo.
- 2.- *Comprender*: situarse en el punto de vista del otro, no buscar en el otro a uno mismo, ni verlo como algo genérico, sino acoger al otro en su diferencia.
- 3.- *Tomar sobre sí mismo, asumir*: en el sentido de no sólo compadecer, sino de sufrir con el dolor, el destino, la pena, la alegría y la labor de los otros.
- 4.- *Dar*: sin reivindicarse como en el individualismo pequeño burgués y sin lucha a muerte con el destino, como los existencialistas. Una sociedad personalista se basa, por el contrario, en la donación y el desinterés. De ahí el valor liberador del perdón.
- 5.- *Ser fiel*: considerando la vida como una aventura creadora, que exige fidelidad a la propia persona.

Entonces el ejercicio de la profesión docente consiste precisamente en argumentar una serie de opciones, pero no en exigir las coercitivamente. La concepción aséptica de la escuela se basa en el prejuicio idealista que afirma la existencia de una verdad objetiva, empíricamente demostrable, que garantiza la separación entre la instrucción y la educación. Nuestro concepto totalizador de la educación implica justamente lo contrario: el fin último de la educación es el compromiso vivo y crítico de la persona.

El maestro debe por esta causa ser consciente de que “guía” la educación desde las posiciones que hemos mencionado, de forma que a sus alumnos no se les oculte la limitación que supone el asumir tan determinada perspectiva.

Si queremos formar a los educandos en el espíritu crítico, tenemos que hacerles comprender que aquellos principios que regulan nuestra actividad pedagógica deben ser revisados y comprobados por los propios educandos.

Hay una cuestión de fondo en todo esto: procurar la inserción crítica de los alumnos implica defender el estatuto democrático y pluralista de la escuela. Ninguna

teoría del Estado, ninguna doctrina partidista tiene derecho a ejercer el monopolio en la educación.

El Estado debe ser el garante del acceso igualitario de todos los miembros de la comunidad a los bienes educativos, pero su labor, sin embargo, ha de ser simplemente coordinadora y en ningún momento impositiva y totalitaria. En este aspecto, cabría hablar de una escuela fomentada y financiada desde el poder y hasta cierto punto neutral, en el sentido de que en dicha escuela no se propone una preferencia sectarista por algún sistema de valores determinado. Esta última opción está reservada única y exclusivamente a la elección personal y libre del alumno o de sus padres (Fierrez, 1981).

### 3.2.8.3. Postura Axiológica.

La axiología es la teoría filosófica encargada de investigar estos valores, con especial



atención a los valores morales, éticos, estéticos y espirituales, predominantes en una determinada sociedad. Etimológicamente, la palabra axiología significa “teoría del valor”, que se forma a partir de los términos griegos axios, que significa “valor”, y logos, que significa “estudio, teoría”.

En este contexto, el valor, o lo que es valorado por las personas, es una decisión individual, subjetiva y producto de la cultura del individuo.

Según el filósofo alemán Max Scheler (1874 – 1928) los valores morales siguen una jerarquía, y aparecen en primer plano los valores positivos relacionados con lo que es bueno, después lo que es noble, luego lo que es bello, etc. (Derisi, 1979).

Los valores morales y su desarrollo en consonancia con el desarrollo de la conciencia mediante el autoconocimiento al que se hace énfasis en esta investigación. Para poder pasar de un estado actual a uno mejor es necesario fundamentar estas mejoras en ciertos puntos clave; esto se llama la *axiología filosófica o axiología existencial*, es decir, los valores, que son fundamentos de la acción que nos pueden llevar a un mejor estado. Esto se debe a que los valores dan sentido y coherencia a nuestras acciones.

La ética y la estética están intrínsecamente vinculadas a los valores desarrollados por el ser humano. La ética es una rama de la filosofía que investiga los principios morales (bueno/malo, correcto/incorrecto, etc.) en el comportamiento individual y social de una persona. La estética estudia los conceptos relacionados con la belleza y la armonía de las cosas.

Mounier (1970), en su obra clásica *El personalismo*, hace notar que hay dos maneras de expresar la idea general del personalismo:

*Primera como el modo personal* de existir en la más alta forma de existencia, la evolución de la naturaleza pre-humana converge en el momento creador de esta culminación del universo, que es la persona.

*Segundo como forma de vida*, en cuanto vivencia pública de la experiencia de la vida personal, distinguiéndose entre hombres que viven como personas más conscientes y otros menos conscientes. Esta forma de vida se ha de desarrollar sobre el plano de la conciencia y sobre el esfuerzo humano para humanizar la humanidad.

También valora la filosofía griega, de la que rescata el “*conócete a ti mismo*” como la primera gran revolución personalista al tiempo que se hace eco del Aristóteles de la *Ética a Nicómaco*, y de las intuiciones estoicas. Pero es en el cristianismo donde se da una visión decisiva de la persona, en cuanto a que la noción de Dios para el cristiano, lo es personal, y que propone a cada persona una relación singular de intimidad.

El personalismo es una corriente filosófica que pone el énfasis en la persona. Considera al hombre como un ser relacional, esencialmente social y comunitario, un ser libre, trascendente y con un valor en sí mismo que le impide convertirse en un objeto como tal. Un ser moral, capaz de amar, de actuar en función de una actualización de sus potencias y finalmente de definirse a sí mismo considerando siempre la naturaleza que lo determina.

La persona es una “*unidad*”, pero posee pluridimensionalidad: espíritu, cuerpo y psique. Sin embargo, no es la suma de tres componentes. Más bien, la persona humana “es” no posee -espíritu, “es” no posee - cuerpo, “es” no posee - psique.

La vida física es un valor fundamental de la persona porque sin el cual no puede expresarse y tampoco la libertad puede darse sin la vida.

Como persona humana es libre en su totalidad, y es libre para conseguir el bien de sí mismo y de otras personas. La “*Responsabilidad*” es una consecuencia de la “*Libertad*” a partir del desarrollo de estos valores se manifiesta “*su ser social*”.



### 3.2.8.4. Postura Epistemológica.

Se encarga de examinar los fundamentos en los que se apoya la creación del conocimiento. Etimológicamente, este término viene de la unión de las palabras “episteme” (conocimiento) y “logos” (estudio).



Así pues, la epistemología se encarga de explorar la coherencia interna de los razonamientos que llevan a la creación de conocimiento, la utilidad de sus metodologías teniendo en cuenta sus objetivos, los contextos históricos en los que aparecieron esas piezas de conocimiento y el modo en el que influyeron en su elaboración, y las limitaciones y utilidades de ciertas formas de investigación y de ciertos conceptos, entre otras cosas (Dancy y Celma, 1993).

#### *¿Qué es conocimiento?*

El personalismo se trata de una corriente de pensamiento filosófico que aúna ideas, crea valores y materializa el proceso de socialización que surge de la interacción humana entre sí y con el universo, de tal suerte que el personalismo reconoce a la persona como el ser vivo más importante, por un sólo motivo: que el hombre es el único ser que desarrolla capacidades netamente humanas y que son producto del pensamiento, por ejemplo: la compasión, la reflexión, la comprensión, la traición, el maltrato, la mentira, son éstas las que la persona tendrá que reconocer como consustanciales a su naturaleza para que a través de ellas recobre conscientemente su propósito humano en el universo.

Como para el personalismo lo más importante es la persona, todo objeto técnico, construcción, maquinaria, expresión cultural o artística etc., es subsidiaria de la unidad e integridad de la persona, es decir, de su grado de consciencia y autoconocimiento. Por ello, el proceso de enseñanza-aprendizaje requiere formar seres humanos pensantes, innovadores permanentes, pero, sobre todo, dueños de los instrumentos para apropiarse del saber y del saber hacer. De este modo nos acercamos a lo que Maturana (2003) denomina Pedagogía del Amor con opciones holísticas, sistémicas y configuracionales de comprender el aprendizaje humano y alejado de las concepciones más clásicas como el conductismo, constructivismo o el histórico cultural.

Para un ser que se hace todo es cultura, no hay una cultura respecto de la cual toda otra actividad sería inculta, sino hay tantas culturas diversas como actividades hay.

El conocimiento y la experiencia del sí mismo, producen una transformación profunda del sujeto, que lo dispone para mayores posibilidades por un acrecentamiento

de los llamados interiores. El conocimiento se despierta, no se fabrica ni se impone. Y como todo lo que concierne a la persona se desarrolla en una libertad pura, sin que la presiones ni coacciones. En un primer momento es ideal que nos guíen, pero llegado a un cierto nivel creativo, se necesita ser autónomo. *“El acto creador surge siempre de una persona, aunque ésta se halle perdida en la multitud”*.

#### *¿Cómo se transmite este Conocimiento?*

En la práctica escolar se convierte en un problema de búsqueda de significados, en una situación en la que tanto el educador como el educando se comprometen como sujetos de conocimiento en la solución del tema que les ocupa; el objeto se revela, así como parte de un sistema estructurado dialécticamente y los sujetos se reconocen como autores de los significados obtenidos.

De esta forma quedan superados tanto el egocentrismo del maestro autoritario, como la parcelación atomizadora del positivismo. Maestro y alumno se complican como sujetos cognoscentes en el objeto de su pensar, comunicándose su contenido en un proceso recíproco en el que ambos se benefician y complementan, de modo que, al término del viaje, la “conciencia” supera la alienación que la hacía aparecer como una realidad dada, acabada y extraña a ella. El mundo y la sociedad son reconocidos en este momento como obra y producción de los sujetos implicados en la acción confrontadora hombre-mundo.

#### *3.2.8.5. Postura Psicológica.*

##### *¿Cómo aprende el Ser Humano?*

En su concepción de persona nos ofrece la posibilidad de integrar en la intervención psicológica varios dominios: conductual, cognitivo, emocional, interpersonal y espiritual. Da una aproximación adecuada y enriquecedora para la comprensión integral de la persona.



La experiencia fundamental de la persona es la comunicación, pero esta no es desde luego un hecho fácil. De ahí el recurso a la “máscara”, a las caretas del yo, que utilizamos para engañar, seducir, quedar bien, en

el fondo adulteramos la comunicación y la interrelación con los demás. Y nos engañamos a nosotros mismos, nos perdemos. La comunicación, concretamente a nivel académico,

---

puede ser toda una experiencia pedagógica que contribuya al desarrollo humano y la formación integral de la persona (Duarte, 2006).

La mirada del otro crea una zona de verdad, nos desvela, de ahí el ocultamiento, el disimulo, sin embargo, sí es verdad que cierta dosis de individualidad es precisa para que se desarrolle una persona: la persona sólo se desarrolla purificándose continuamente del individuo que hay en ella, y se logra tornándonos disponibles, lo que se opone al encerrarse en sí.

La *disponibilidad hacia el otro* es un hecho primitivo: el primer movimiento que revela a un ser humano en la primera infancia es un movimiento hacia el otro. Sólo después surge el egocentrismo reflexivo. La experiencia primitiva de la persona es la experiencia de la segunda persona. El tú, y en él, el nosotros, preceden al yo, o lo acompañan. La persona se ex-pone, y es por eso que es comunicable. El que se encierra primero en el yo no hallará jamás un camino hacia los otros.

Cuando la comunicación se corrompe, yo mismo me pierdo profundamente: todas las locuras manifiestan un fracaso de la relación con el otro. “Casi se podría decir que solo existo en la medida en que existo para otros, y en última instancia ser es amar”. Nadie posee sino lo que da, o aquello a lo que se da, también se puede dar uno mismo.

Dicho lo cual podemos repasar una serie de actos originales fundamentales de la persona: Capacidad de salir de sí, opuesta al egocentrismo, narcisismo, etc. esta capacidad de descentramiento permite la comprensión, el ponerme en el lugar del otro para abrazar su singularidad en la mía; lo que me lleva a ser capaz de tomar sobre mí el destino de otros, sus penas, alegrías, etc. este impulso personal no es sino dación gratuita, dar sin medida y sin esperanza de devolución; esto implica continuidad, el ser fieles en la aventura de ser personas: el amor, la amistad, sólo son perfectos en la continuidad.

### 3.2.8.6. Postura Pedagógica.

¿Cómo se entiende el fenómeno educativo?

Según Faure (1977) la relación entre educación y el personalismo se basa en una pedagogía cuyo espíritu va orientado a cada una de las personas sobre las que incide, para



que se realice como tal, es decir, que alcance el máximo de iniciativa, de responsabilidades y vida espiritual, es un compromiso responsable y libre con los hombres de la comunidad social en la que se desarrolla.

La educación personalista pretende actuar sobre el hombre en su totalidad y en su relación con el mundo. Esta educación prepara para la vida en el más amplio sentido de la palabra, forma personas capaces de ejercitar el compromiso serio y responsable que constituye su “personalidad”. Desde esta perspectiva, se propone superar el solipsismo racionalista del tradicionalismo, y el objetivismo mecanicista del positivismo, ya que estos últimos mercantilizan los objetivos de la educación, al pretender llenar la mente del alumno de datos, informaciones y hechos, y que no permite pasar más allá de la mera instrucción técnica y profesional.

La educación personalista sitúa críticamente a la “persona” en el entorno que le rodea, de modo que no se limita a recibir positivamente las cosas, sino que reflexiona sobre ellas y actúa para transformarlas. Así, la educación es entendida como práctica de la libertad siendo cada persona dueña de sí misma y auto-determinándose mediante sus acciones (Wojtyla, 2009). El educador, por tanto, no puede ejercer el monopolio de su opción. Ni la Escuela ni el Estado que invierte en la educación pueden imponer tampoco un sistema de valores determinado, que impida la libre elección y el libre desarrollo de sus alumnos.

Al hablar de una pedagogía personalista hablamos de una formación integral, es decir, desarrollo de la persona considerando habilidades, valores, intereses y capacidades. Y todo esto orientado a la búsqueda de la vocación de cada persona para que pueda realizarse plenamente.

¿Cuál es la meta de la educación? No es hacer sino “despertar” personas. Por definición, una persona se suscita por expresión de su Ser interior, no se fabrica por domesticación.

Pues la trascendencia de la persona implica que ésta no pertenece sino a sí misma; el niño es sujeto. Aun así, el niño no es un sujeto puro ni aislado ya que se da inserto en colectividades, se forma en ellas y por ellas. Y de aquí la idea de un derecho natural educativo, no limitado por los órganos del Estado, de tal forma que todo sector educativo extraescolar goce de la más plena libertad.

De estas consideraciones, se deduce la necesidad de establecer un nuevo modelo pedagógico especialmente sensible a las interrelaciones persona-sociedad. El alumno, ya desde la infancia, debe de ser educado como “*persona*”, en el nivel profundo que propone la filosofía de Mounier, para que sea capaz de ejercitar un libre compromiso.

El maestro ha de estar atento en todo momento al “despertar crítico” de la persona. La educación, por ello, no tiene como finalidad modelar al educando para que sea capaz de integrarse confortablemente a un medio social dado, sino que ha de procurar la adhesión responsable y lúcida a un sistema de valores libremente adoptado por el educando, y que constituye, sin duda alguna, la vocación original siempre revivida y reactivada de su propia persona (Mounier, 1974).

En este sistema el educador tiene derecho a sus propias opciones, pero a lo que no tiene derecho es a imponerlas; la educación se concibe como práctica de la libertad, no tiene por misión la perpetuación de unos valores culturales definidos que habitúen al niño a pensar por órdenes, sino por compromiso propio la educación personalista tiene como objetivo fundamental la realización como persona de los sujetos que se educan.

Esta realización personal no puede ser entendida como preparación para una profesión o para una función social determinada, sino, ante todo, para que sea el alumno capaz de descubrir aquello que constituye su auténtica originalidad como persona.

Lo importante es formar personas que sean capaces de integrarse críticamente en el medio social que les rodea, de manera que ofrezcan una solución positiva a aquellos problemas que se les planteen, superando los obstáculos y alienaciones que impiden su propio desarrollo.

Queda claro, pues, que la actividad pedagógica como «educación para la libertad», no puede quedarse encajonada en la simple transmisión del saber y de la cultura, no puede ser concebida como adaptación de unos educandos al medio.

Es necesario, por tanto, entender el proceso educativo en el marco globalizador de la persona. La educación no se puede entender más que en forma total; interesa la actitud general del educando frente a la vida y la escuela, en este sentido, tiene como función enseñar a vivir como personas: formar personas (García, 1970).

*¿Qué condiciones se deben dar para el aprendizaje y la enseñanza?*

Basándose en la idea de que el valor de la Libertad debía prevalecer sobre otros, la educación juega un papel fundamental al enseñar a respetar la libertad de los demás, pero con alumnos que sean capaces de aprender y transformar su entorno.

Podemos trazar una breve recapitulación en torno a aquellos principios y consideraciones que informan la práctica personalista de la educación (Redondo, 1959):

- En la Pedagogía Personalista el profesor, al tener que actuar sobre el educando y no sobre el alumno, se eleva siempre a la categoría de educador.
- La educación es comunicación y diálogo entre interlocutores, educador-educando, que buscan conjuntamente la solución de los problemas que se les plantean. En este proceso, siempre nuevo, alumno y profesor están situados en el mismo nivel.
- Relación educativa entre educador y educando debe estar basada en la comunicación y diálogo.
- Educación de acuerdo a las características de la persona, el papel del educador se basa en la libertad individual del educando.
- La educación tiene por finalidad despertar seres capaces de vivir y comprometerse como persona.
- La actividad de la persona es libertad y conversión a la unidad de un fin y de una fe.
- El niño debe ser educado como una persona por las vías de la prueba personal y el aprendizaje del libre compromiso.
- Las autoridades del niño en sus etapas formativas serán la familia, cualquier autoridad espiritual reconocida por la familia y los profesores.
- Su escuela recibía la denominación de escuela de la alegría y, de hecho, la alegría, junto a la libertad, se convierten en la base de su pedagogía. Los niños aprendían jugando y paseando en ambientes expresamente preparados para ellos.

Los puntos anteriores, en realidad, vienen a ratificar la profunda dependencia de la persona con el medio en que se desenvuelve; el personalismo es consciente de que, puesto que la vida y la sociedad forman tanto o más que la escuela, la educación sólo podrá ser auténticamente democrática en el seno de una sociedad democrática también.

*¿Cómo favorecer el aprendizaje?*

El aprendizaje en la educación personalista se caracteriza por enseñar al niño a pensar, a inculcarle el interés por el estudio y por todo tipo de trabajo, en conjunto un despertar emocional de la razón. Pero también desarrollando todas las posibilidades del educando en un ambiente colectivo y con objetivos beneficiosos para la comunidad y el grupo.

La escuela y los educadores, se encuentran al servicio del hombre para favorecer su aprendizaje, creatividad y formación en valores que lo conduzcan a ser mejor persona en su comunidad y sus acciones sean testimonio para la reflexión personal. Las actividades, tareas, ritmos y estilos de aprendizaje se adaptan a las aptitudes e interés de los alumnos.

La educación personalista no es ciega a las aportaciones pedagógicas ofrecidas por el positivismo; es consciente de que las investigaciones de este modelo han sido importantes para la consecución de un correcto aprendizaje: el estudio de la singularidad de los alumnos, la enseñanza individualizada, el activismo didáctico, etc., son elementos que incorpora (Fierrez, 1981).

#### *¿Cómo validar lo aprendido?*

La posibilidad de incorporar los principios del personalismo al proceso de enseñar significa reconocer al ser humano como una unidad, con la única pretensión de coadyuvar a que la ley suprema de la educación sea el respeto a la personalidad y reconocer que su único fin es el desarrollo de la personalidad.

Para innovar las estrategias de enseñanza, invariablemente, se requiere de un gran esfuerzo personal para confiar en la intuición, además de voluntad para incorporar un poco de razón en la intuición, y buscar la posibilidad de creaciones de estrategias de enseñanza que vivifiquen la labor de los profesores que así lo decidan. La dinámica del proceso de enseñar es tan vertiginosa que prácticamente deja al profesor, en cuestión de minutos, rezagado en cuanto al uso de estrategias renovadas y con un propósito específicamente significativo.

A pesar de conocer la importancia de la educación en el desarrollo de una comunidad para hacer seres humanos pensantes, autónomos, innovadores y, sobre todo, dueños de los instrumentos que permitan apropiarse del saber hacer, pero, esencialmente, del saber Ser.

Las asignaturas aún no han permeado al grado de transformar conscientemente políticas educativas mercantilistas por políticas educativas personalistas para que, de esta forma, el efecto se irradie a otros espacios.

La constatación de las respuestas de los alumnos a las dificultades y cambios que se presentan en la actividad docente y en su vida social nos da idea de su capacidad para auto-dirigirse y conocer la trascendencia de sus acciones y el grado de su responsabilidad de su ser como persona.

El personalismo es una toma de consciencia personal que necesariamente lleva a éste a asumir compromisos individuales responsablemente, que podrían ser considerados como el principio efectivo de cambios, innovaciones, así como la continuidad de proyectos que reflejen beneficios concretos en la docencia, la investigación y el desarrollo.

La dificultad que representa para el individuo, así como el esfuerzo de pensar de diferente manera, es la más difícil de vencer pues el individuo es un ser social y la educación puede contribuir al reconocimiento de esta naturaleza, incorporando, de manera consciente, al proyecto educativo, estrategias para implementar las competencias éticas y estéticas, útiles para la potencialización de competencias humanísticas no utilitarias.

El personalismo pretende la integridad del individuo, la cual consiste en no escindir su cuerpo de su pensamiento; la corriente humanista recobra la importancia del personalismo, sobre todo en el proceso de enseñar, por tratarse de una oportunidad única para ser escuchados por una diversidad inmensa de mentalidades.

La escuela tradicional se orienta a lograr tanto la sumisión como la obediencia, impidiendo con ello arribar al proceso de pensar por sí mismo y estar en posibilidades de crear.

### **3.3. Modelos Pedagógicos**

Según clasificación de Trilla (1987), entendemos que la pedagogía que se aplique debe tener o contener un ideal transformador, comprender las condiciones económicas y los mecanismos de socialización porque esto procura el bienestar social y personal; de otra forma nos quedaríamos en consecuencias continuistas sociales o del todo vale, pero sin incluir las necesidades y problemas relacionados con las finalidades vitales, relacionadas con el problema físico y social y las interacciones y comunicaciones humanas.

Debido a esto es básico empezar por la valoración del propio sujeto para que al conocerse a sí mismo, mediante el uso de la pedagogía apropiada interaccione con los fines propuestos tanto sociales como ambientales o de comunicación humana.



El cambio de siglo sirvió para hacer balance del legado que la pedagogía había proporcionado en los últimos cien años. Con esta finalidad, el presente apartado recoge una clasificación, elaborada por Soler y Vilanou (2001, citado en Prats, 2010), de siete corrientes o teorías educativas como grandes discursos pedagógicos presentes en la literatura especializada y, por descontado, en la práctica educativa.

Aunque hemos escrito el título de los epígrafes en singular, para mantenernos fieles a la propuesta de estos autores, conviene hacer una lectura plural de estas corrientes, ya que pueden acoger a menudo formas de hacer y pensar, si no discrepantes, sí diferentes en algunos detalles, que no particularizaremos. Así pues, hablaríamos de: Pedagogías Perennes, Performativa, Pedagogías Hermenéuticas, Pedagogías Posestructuralistas, Pedagogías Psicológicas, Pedagogías Críticas, Pedagogías de Investigación-Acción.

Además de estas, como aporte desde esta investigación agregamos la “*Pedagogía Transpersonal*”.

### 3.3.1. Pedagogía Perenne

Hay una manera de hacer pedagogía, y de pensar la educación, basada en la tradición, en el retorno a unos valores considerados ya perdidos, que hace falta recuperar y volver a instalar en nuestra vida cotidiana. La tradición es, para la pedagogía perenne, la pedagogía “como siempre se ha hecho”, el motor y la fuente de inspiración de la educación, una tradición que se alimenta de lo mejor de las aportaciones occidentales.

Esta recuperación implica, según sus promotores, situar de nuevo a la persona como centro de las preocupaciones de la pedagogía. Según Borghesi (2002, citado en Prats, 2010) “[...] un proceso que implica, tanto una adecuada valoración de la tradición, como de la personalidad del educador” (p. 57).

Las limitaciones de estas pedagogías quedan en evidencia cuando entran en contradicción con la libertad del sujeto, que resulta complicado compatibilizarla con la tradición: si la persona tiene que ser el centro de la educación y tenemos que fomentar la libertad y la autonomía, lo que puede resentirse será la tradición. Es decir, defender la libertad de la persona es incongruente con la transgresión de la historia y con la capacidad del sujeto para enfrentarse a determinadas situaciones de la vida.

En síntesis, el debate se sitúa en la tensión entre individuo y contexto. Para la pedagogía perenne, el centro tiene que ser el sujeto y critica la separación kantiana de saberes entre saber teórico y saber práctico. Es una crítica a la razón y reduce el acto educativo a un resultado medible en términos de aprendizaje no teniendo en cuenta lo que

tiene que ver con el proceso, con la acción educativa. La formación de los hábitos éticamente buenos es, para la pedagogía perenne, el centro de su propuesta.

Según Soler y Vilanou (2001, citado en Prats, 2010) "Según la pedagogía perenne, el valor educativo de un aprendizaje no se decide por la significación científica o cultural del saber que se aprende, sino por su naturaleza formativa, más aún si consideramos que la educación es una acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano ordenado según la razón humana" (p. 13, 14).

La pedagogía perenne ha recibido otros calificativos, como educación clásica o tradicional, y también autoritaria, pero el adjetivo perenne focaliza la atención en la perpetuidad, en el mantenimiento de unos valores absolutos por oposición al relativismo. Cuando (Borghesi, 1997) se lamenta de la falta de consideración de la ciencia hacia la "naturaleza" del ser humano, de hecho, clama por la pérdida de "interés" por "el alma" en el debate sobre nuestra sociedad. La recuperación del alma solucionaría, en opinión de los perennialistas, muchos de los males que tenemos instalados, sobre todo en Occidente.

### 3.3.2. Pedagogía Performativa.

Los principios rectores de una pedagogía performativa son la eficacia y la rentabilidad, que en clave educativa significa dosificar el esfuerzo en función de los medios disponibles y de los objetivos por alcanzar. Desde esta óptica le interesa más enfatizar que el educando muestre unos patrones determinados de comportamiento que velar por su satisfacción hacia el proceso educativo (Navas y Casanova, 2013).

El conductismo aplicado a la educación es el ejemplo más claro de pedagogía performativa: no interesa lo que pase por la mente del sujeto, sino los resultados que muestra. No importa tanto lo que siente la persona durante este proceso como lo que es capaz de hacer. Defender la eficacia y el triunfo en el acto educativo puede derivar, fácilmente, en una dedicación exclusiva hacia lo que es útil y práctico en una sociedad como la nuestra, en detrimento de lo que no lo sea. El problema es precisamente quién decide lo que es útil y práctico y cómo se decide lo que no tiene utilidad en este mundo.

### 3.3.3. Pedagogía Hermenéutica

En cierta medida, las pedagogías hermenéuticas otorgan una gran importancia a la capacidad del otro para expresarse, y sobre todo a los canales o medios para llevar a cabo

esta comunicación. Su argumento fuerte es que el otro o los otros tienen cosas que decir y merecen ser escuchados (Planella, 2005a).

Una pedagogía típica hermenéutica es la pedagogía intercultural, donde construye el conocimiento a partir de las aportaciones particulares de cada participante, así pues, es central el diálogo entre las partes, la práctica reflexiva de los sujetos para buscar las soluciones más provechosas y encontrar los elementos comunes y los causantes de desavenencia, pero siempre con la idea humanística de salvar el momento presente para poder proseguir.

La limitación, o quizás la virtud más importante, de las pedagogías hermenéuticas se localiza en el concepto de autoridad, ya que las fuentes de autoridad pueden ser múltiples y discrepantes y se tienen que renegociar continuamente cumpliendo dos normas: el reconocimiento del otro y el diálogo.

Una pedagogía hermenéutica está basada en valores o principios, tiene que centrar sus esfuerzos en desarrollar unas actitudes claras y precisas relacionadas por el reconocimiento del otro y con la importancia del diálogo como regulador de la convivencia, lo cual requiere una alta capacidad de adaptación a las contingencias y a las condiciones del entorno (Planella, 2005b). El diálogo se enfoca como un mecanismo habitual de relación, para avanzar al acercamiento al otro, no tanto de resolución de conflicto. Una pedagogía hermenéutica tampoco puede negar el diálogo con la tradición y llevará a cabo un juego dialéctico con la historia para encontrar fuentes de referencia y someterlas a discusión a continuación.

La pedagogía hermenéutica hará sufrir a quien espere certezas y verdades absolutas en la educación. Precisamente, la indefinición y la incertidumbre en relación con las finalidades y los productos o realizaciones finales de la educación son una característica esencial de las pedagogías hermenéuticas.

#### 3.3.4. Pedagogía Postestructuralista

El estructuralismo defiende que las acciones humanas pueden encontrar una explicación en las estructuras de todo tipo que sostienen la vida social. Así, el peso de la cultura es inevitable en las decisiones de las personas y por este motivo se deben conocer los detalles de la cultura para comprender los comportamientos humanos, la libertad personal está delimitada por los mecanismos sociales que perpetúan las relaciones de poder jerárquica y autoritaria (Kritzman, Reilly y DeBevoise, 2007; Poster, 1989).

Estas ideas son criticadas por otras pedagogías (Taylor y Winqvist, 2002), porque implican la pérdida del "sentido de persona", que ya no es propietaria de sus designios, y la búsqueda de una salvación particular para cada caso, que es la semilla del relativismo. Su policentrismo abre las puertas al relativismo y a la destrucción del "hombre", al crear un saber favorable solo a los intereses propios del educando.

Este posestructuralismo pregona la deconstrucción del sujeto y especialmente su desarraigo de la tradición, su negación de una verdad absoluta que de explicación del sentido final de la existencia humana se traduce en clave educativa en un "dejar hacer", es decir la satisfacción inmediata del educando.

### 3.3.5. Pedagogía Psicológica

Resulta indiscutible que la psicología, como ciencia humana de carácter experimental, ha alcanzado una elevada cota de conocimiento sobre los mecanismos del aprendizaje humano.

La esperanza en la psicología para encontrar la ayuda necesaria para llevar a cabo una tarea educativa acertada genera esta corriente pedagógica, produciéndose a finales del siglo XX una notable influencia de la psicología en la pedagogía (Vygotsky, 2001). Este entusiasmo ha desembocado demasiado a menudo, por parte de algunas pedagogías, en un "psicologismo" acrítico que tiene su exponente actual en todo lo que se está relacionando con las inteligencias emocionales.

Igualmente, el constructivismo ha tenido una gran influencia en el debate pedagógico porque ha aportado evidencias sobre la motivación para aprender, sobre la estructura del aprendizaje, etc. Y, paralelamente, la perspectiva deconstructiva critica esta orientación de la pedagogía psicológica porque, aunque pregona valores emancipadores y críticos, se adapta a las estructuras de poder previas del sistema educativo. Esta pedagogía aporta muchos elementos sobre los mecanismos del aprendizaje, pero carece de una finalidad en la educación y puede quedarse en una cosmética emocional y diluir la función del docente.

Según Jerome Bruner (1972, citado en Prats, 2010:18). Como psicólogo, para mí es muy evidente que, por muy capaces que puedan ser mis colegas, su función no consiste en decidir los objetivos de la educación, como tampoco es la función de los generales decidir si su nación tiene que ir o no a la guerra”.

### 3.3.6. Pedagogía Crítica

Enfatizo el papel de la lucha de clases en la configuración de nuestras sociedades, que recuperaron aliento con la teoría crítica.

En el plano estrictamente programático, encontramos tres pilares de una pedagogía crítica: el papel del sujeto (y su autonomía por medio de la razón), el diálogo intersubjetivo (y la necesidad de crear condiciones simétricas para hacer posible el diálogo) y el poder transformador de la acción educativa (de hecho, se actualiza la inquietud ilustrada que concedía a la educación una función liberadora para el individuo y transformadora para la sociedad).

La pedagogía crítica es también una pedagogía de la pregunta, en el sentido de que el análisis y la comprensión de la realidad tienen que conducir al educando, no tanto a encontrar respuestas a supuestos grandes interrogantes más propio de pedagogías perennes, sino a saber formular nuevas preguntas sobre esta realidad, que permitan avanzar en la transformación social y cultural.

Esta pedagogía crítica se fundamenta en aportar al individuo, por medio de la educación, las herramientas necesarias para alcanzar su auto emancipación, igual que en Rousseau, solo el sujeto está capacitado para liberarse de las condiciones sociales y culturales en las que vive.

Precisamente, la formación de personas adultas es un terreno propicio a la penetración de estos postulados en forma de comunidades de aprendizaje, etc. que propugnan la creación conjunta de conocimiento y la ruptura de jerarquías propias de los escalafones formales de la educación.

### 3.3.7. Pedagogía de la Investigación-Acción

Más que pedagogía es una metodología de trabajo. Es una democratización del espacio educativo con un carácter vocacional de una manera de intervenir en educación social que "cree" en los individuos como creadores de conocimiento como condición previa de los cambios posibles en distintos niveles sociales.

Es un proceso continuo de acción/participación y observación/reflexión sobre cada actividad planificada con el propósito de que las personas que intervienen sean conscientes de los aprendizajes alcanzados, lo que interesa es que en estos procesos reflexivos de investigación sobre la acción los educandos sean capaces de valorar su práctica para revisar sus postulados teóricos.

En realidad, como indicábamos, la investigación-acción indica más la actitud y la acción del educador y del educando que la finalidad estricta de la educación. Se trata de crear, en el contexto educativo, una comunidad de intereses que permita avanzar en la transformación social desde una actitud indagadora y que refuerce las competencias críticas y de cambio de la persona.

### 3.3.8. *Pedagogía Transpersonal.*

La “Pedagogía Transpersonal” es una apertura del desarrollo esencial y personal en el ser humano, como se ha venido describiendo en esta investigación; lo personal tiene la posibilidad de un desarrollo ilimitado, tiene la posibilidad de transformarse y de trascender a la propia persona.

Esta Pedagogía Transpersonal lo que hace es generar un mapa de desarrollo personal, que tiene que ver con la metáfora de San Buenaventura, y que Wilber (2010) llama los tres ojos del conocimiento: el ojo empírico de los sentidos, el ojo del razonamiento y el ojo de la contemplación. Para el desarrollo de este enfoque se agrega los diferentes tipos de personalidad por medio del Eneagrama y que Claudio Naranjo llamó eneatis (Núñez y Serpa, 2016)

Es una mirada mística y transpersonal, como se ha ido desarrollando en cada capítulo de esta tesis, mostrando que hay una fundamentación del desarrollo y la autorrealización de lo humano, dando la posibilidad a una transformación y por ende una posibilidad de trascendencia (Wilber, 1980)

Lo que estamos trayendo en esta investigación es un nuevo Modelo Pedagógico, que es el Transpersonal, el cual es una de las posibilidades del desarrollo desde la filosofía y en la actualidad desde la Psicología Transpersonal. Por lo tanto, esa filosofía y esta psicología es lo que dan fundamento de un nuevo “Modelo Transpersonal para la Educación”.

Desde el punto de vista antropológico podríamos decir la explicación dada por Descartes (1596 -1650), donde decía que la naturaleza humana se compone de una sustancia no material y una sustancia material; por lo tanto, los humanos nos comportamos por nuestra funcionalidad y por nuestra razón y esa funcionalidad la hacemos a través de las ideas, estas ideas vienen a nosotros como algo inmaterial que era lo que nos permitía conocer el mundo a través de algo inmaterial que es producto nuestro, entonces las ideas no eran producto de lo material, por lo tanto, era Dios que las había puesto entre nosotros. Así se justificaba que Dios fuera el productor de lo humano.

Sin embargo, John Locke (1632 – 1704), dice que todo lo que está en nuestra cabeza pasa por los sentidos por lo que es producto de algo material; por lo tanto, lo Divino como explicación del pensamiento humano ya no es importante. Así, la confluencia de lo Divino con lo humano ya no es necesario, se rompe esa visión dual y de ahí aparece un concepto nuevo que es el de la “*libertad rousseauniana*”, es la libertad moral, por la cual el hombre es conscientemente dueño de sí; obediente a la ley del estado sin perder su libertad individual.

Es decir, que la racionalidad es producto de la acción empírica de los sentimientos de la naturaleza humana. Lo humano es la experiencia con el mundo, por lo tanto, construimos racionalidad, construimos teoría, implicamos nuestro Ser en el hacer para tener nuevas experiencias a través de nuestras creaciones. Por lo tanto, lo Humano justamente es “La libertad de Ser en el Hacer”.

La clave de la educación consistirá en que seamos capaces de tomar decisiones libres, no por seguir un patrón normativo, con lo que a menudo no estamos de acuerdo, sino ser capaces de tomar decisiones libres, teniendo en cuenta que los demás también son libres para tomar sus decisiones, esto es una acción autónoma con implicación social en el ejercicio de la libertad natural del ser en el hacer.

Y esta autonomía se convierte en el *fin de la educación*, donde la educación será una *acción* de influencia, el maestro influye en sus alumnos para que el sea, actúe y funcione en la vida de manera *autónoma*, es decir tome sus propias decisiones, de manera independiente, que tome sus decisiones teniendo en cuenta que las va a hacer para el bien común, teniendo en cuenta al otro, como también a los seres de la naturaleza y la naturaleza misma.

Aquí estamos hablando que el “Pedagogo Transpersonal” es un maestro que guía y orienta a los estudiantes a conocer y cultivar sus virtudes y atributos, porque sabe que cada uno tiene en sí mismo un “Modo de Ser esencial y personal”.

En este sentido, la visión de esta investigación de la Perspectiva Transpersonal para la Educación consistirá en conectar con el fin de la educación, de desarrollar la autonomía personal desde la perspectiva de que un determinado tipo de consciencia nos permite tener una visión única, unitaria de la conexión con el todo, con los demás y con el mundo; estamos hablando de una educación para el “Alma” desarrollando la autoconsciencia, consciencia social y planetaria.

Con esto queremos decir que la Perspectiva Transpersonal es integradora porque usa un mapa que las antiguas tradiciones han usado para saber de dónde venimos, quiénes

somos y hacia dónde nos dirigimos. Aquí integramos ese mapa que es el Eneagrama: Autoconocimiento, prácticas, música, teatro, danza y movimiento consciente, todo esto en el programa para el desarrollo de la “Atención Integral ADSI” que describiremos más adelante.

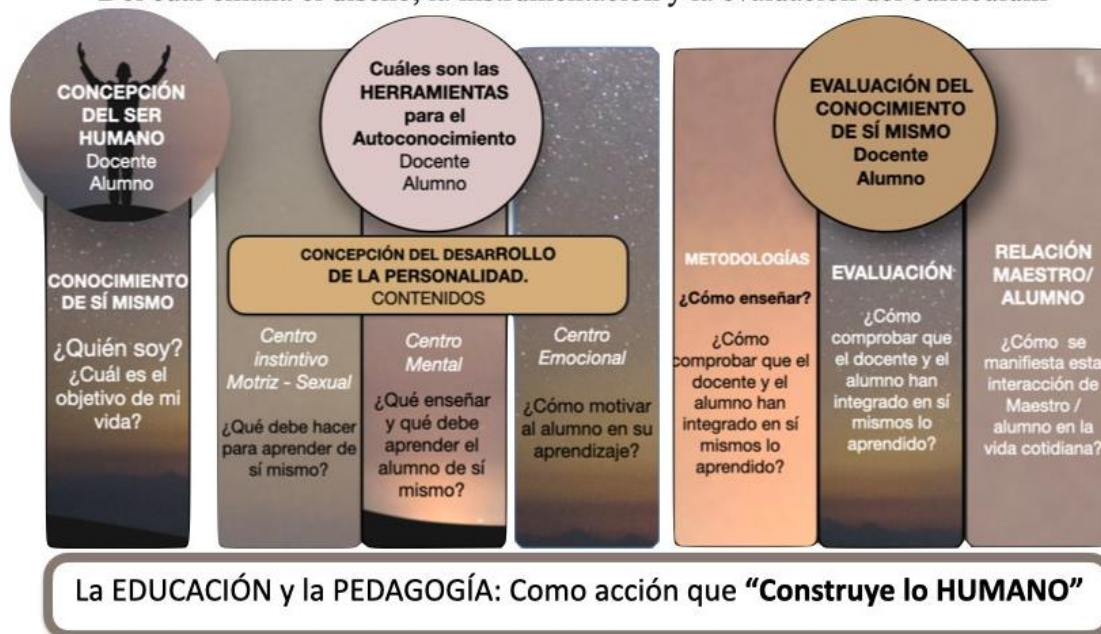
Queremos en esta tesis colocar a la educación en un lugar que corresponda más al significado propio de educación. Ante la acción inercial, pérdida de sentido y claridad de objetivos de la educación (capítulo 2), se van introduciendo pautas y dirección de formación de otros campos como es el caso de la psicología y la neurociencia. Esto no quiere decir que sus aportes e investigaciones no la beneficien, sino que la enriquecen en lo que les corresponde en el conocimiento del desarrollo humano, pero carecen de una perspectiva completa y de conjunto cuando hablamos de una estructura pedagógica.

El devolverle a la educación su lugar, de ocuparse y de retomar la dirección desde su propia experiencia de los procesos educativos, esta nueva dirección es necesaria para el fortalecimiento de la esencia y de la personalidad del ser humano, para lo cual le corresponde dirigirse hacia una educación integral y transformadora del Ser en lo humano: Esencia y personalidad como fin de la educación en la actualidad.



## MODELO PEDAGÓGICO TRANSPERSONAL

Del cual emana el diseño, la instrumentación y la evaluación del currículum



Gráfica. 3. Modelo Pedagógico Transpersonal.

*Elaboración propia.*

### 3.3.8.1. Concepción de la Pedagogía Transpersonal

Es una pedagogía que pone en el centro a la “persona” como “Ser”, existe una idea de trascendencia y explicación del sentido de la existencia humana y va construyendo a la

persona en reinterpretación continua en relación a lo que percibe a través de sus sentidos, emociones, informaciones, tanto interiores como exteriores, etc. aunando los conocimientos tradicionales de Oriente y Occidente de forma que en libertad y autonomía la persona va profundizando y descubriéndose a si misma, descubriendo su verdadero ser, desligándolo de los condicionamientos psico-emocionales incorporados en su devenir, paralelamente va reconociendo la verdadera naturaleza de lo que lo rodea, los otros, las relaciones sociales, etc. porque la realidad es una.

Esta pedagogía es inclusiva de todos los métodos y teorías pedagógicas que han hecho avanzar la humanidad no sólo a través de procesos didácticos escolares, sino también, y especialmente, de procesos de maduración y crecimiento personal, aunando técnicas de auto-observación para el darse cuenta, para la toma de



conciencia a través del cuerpo con ejercicios de disociación para el desarrollo de la Atención “Sostenida / Enfocada”, “Dirigida” e “Integral”.

Podríamos llamarla la Pedagogía del despertar de la “Consciencia” a través del *darse cuenta*, del automatismo en que vivimos cotidianamente. Este “*darse cuenta*” distinto del racional, es más global, más profundo, es intuitivo. Más que una toma de conciencia reflexiva, que transcurre entre el pasado y el futuro, es un “ver instantáneo”, en el momento presente.

Como anteriormente se ha expuesto, la “Perspectiva Transpersonal” es una propuesta “*Neutra*” que integra aportes de varias disciplinas, ya que ninguna disciplina puede decirse que es inferior o innecesaria, al contrario, el aporte de cada una de ellas es esencial para el enriquecimiento de otras, del progreso de cada una depende el progreso de todas.

Según Wilber (1995) El término *Transpersonal* significa que se está produciendo en el individuo alguna clase de proceso que, en cierto sentido, va más allá de sí mismo.

Basado en la filosofía perenne, postula que existe un fundamento último (consciencia, espíritu, dios) que se manifiesta en la materia y evoluciona a través de un espectro de la consciencia, hasta llegar a realizarse completamente. En el ser humano, tal desarrollo pasaría por una secuencia de fases donde la sensación de identidad personal iría expandiéndose hasta llegar a la no-dualidad o fusión con el todo, transitando los estadios pre- personales, personales y finalmente transpersonales. Gonzalvo (2016).

La teoría queda enriquecida con otro modo de saber, que procede de la intuición y de la toma de conciencia de una práctica que, a su vez, se enriquece desde la observación sostenida y los espacios de silencio de la mente, para “aprender a sentir qué me dice a mí, sobre eso que estoy haciendo, o eso que me está sucediendo”.

Si miramos hacia nuestro interior, y compartimos nuestras vivencias con otros, llegaremos a la conclusión de que es profunda y realmente humana la aspiración de la persona a “salir de sí misma”, la necesidad de superarse, la inquietud por trascenderse. Esta aspiración posibilita que, a lo largo de nuestra vida, vayamos superando límites.

Ser transpersonal es apostar por la construcción de *un nuevo mundo ya, en esta vieja tierra*. Una nueva realidad humana configura nuevos saberes y supone un nuevo orden social, en la naturaleza, en el planeta y en el cosmos, esta nueva realidad necesita una nueva pedagogía, y una nueva pedagogía necesita un nuevo paradigma. Este nuevo paradigma integrará, necesariamente, las corrientes y escuelas pedagógicas anteriores,

como parte del proceso evolutivo, y tendrá que ser un espacio adecuado para acoger el alumbramiento de la, ya denominada, Pedagogía Transpersonal (Santiago, 2010).

Este nuevo orden en el que ya estamos inmersos, requiere un nuevo marco de referencia; este nuevo paradigma del siglo XXI, que se va configurando lentamente, ha sido denominado Paradigma de la Complejidad (Morín, 1999). Integrador de todos los saberes, de Oriente y Occidente, de los *opuestos* y de todas las dimensiones que conforman y configuran la realidad.

La *Pedagogía transpersonal* favorece el desarrollo de todas las dimensiones corporales del ser humano, y entre ellas están los sentimientos, las emociones, el cuerpo y la mente, con todo lo que ésta comporta: pensamientos, razonamientos, procesos reflexivos. Recordemos que la palabra es creadora, crea nuestra realidad. Además, nutre y genera en cada persona su posibilidad real de crecimiento, de superación, generando seres creativos, autorrealizados y comprometidos con una consciencia planetaria.

Recordemos que la *Educación* es, ni más ni menos, que el proceso de devenir persona, de llegar a ser. Proceso continuo desde que nacemos, sostenido a lo largo de nuestra vida, necesario para alcanzar la plena realización como tal.

Si la *Pedagogía* se implica en favorecer la consecución de los diversos niveles de conciencia del ser humano, es porque su finalidad última es precisamente el desarrollo y el crecimiento humano. ¿Hasta dónde? Hasta la última franja de conciencia a la que éste pueda llegar.

Podemos decir que la *Educación* y la *Pedagogía* representan, dialógicamente, el aspecto práctico y el teórico de un mismo proceso humano. Son, por tanto, indisociables. Si la educación es la tendencia del ser humano por evolucionar, la pedagogía es el conjunto de estrategias e instrumentos de que nos podemos servir para realizar, y llevar a buen puerto, nuestro proceso evolutivo. Ambas suponen una nueva formulación de proceso de socialización.

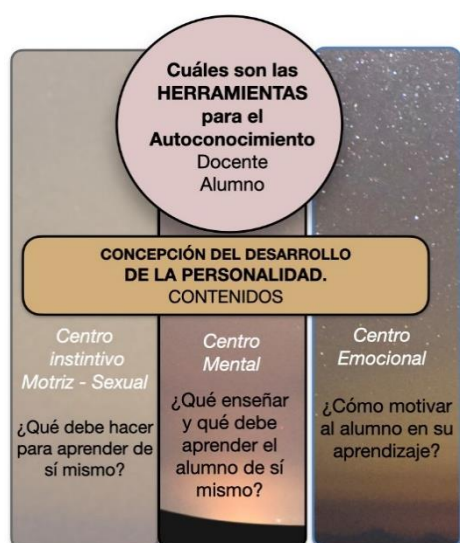
### 3.3.8.2. Qué enseña la pedagogía Transpersonal

#### ¿Qué enseñar y qué debe aprender el alumno de Sí Mismo?

Aprender a proyectar las verdaderas necesidades y objetivos, es decir, a hacerse más dueño de sí mismo, esta acción liberadora para el individuo tiene también consecuencias transformadoras para la sociedad.

Así mismo educarse es caminar hacia la autorrealización; educar-se es acción reflexiva en su doble acepción: miro hacia mi interior y hacia el exterior; es entender la vida como un constante aprendizaje en el que no hay límite, siempre se puede ir un poco más allá, siempre se puede dar un paso más.

Superar límites, en lo que al desarrollo humano se refiere, supone acceder a



nuevos niveles de identidad que, a su vez, nos abren a nuevos niveles de consciencia. Cada uno puede observar estos procesos en sí mismo a la vez que los experimenta. El otro, lo otro, entra a formar parte de uno mismo, y de ahí ese diluirse los límites, ese estar dispuesto a recibir el regalo de la consciencia de unidad. Es ahí donde se explica y cobra sentido todo compromiso social y ecológico generando una nueva consciencia transpersonal.

*Educación* es otro modo de llamar al *desarrollo personal* desde el lado social de la persona humana, es acto y efecto de la socialización; el desarrollo personal es el crecimiento orientado a ser cada vez más uno mismo. Una verdadera educación, favorecerá la integración autónoma y responsable en la sociedad, a la vez que ofrecerá el marco y las herramientas para el particular desarrollo personal a cada ciudadano.

*El desarrollo personal* está vinculado a la educación, pero tiene un plus, un componente importante de formación, de autodesarrollo, de voluntad y esfuerzo consciente, en el propio crecimiento evolutivo (Ouspensky, 1995).

*La Pedagogía Transpersonal* es dejar que el Ser sea facilitando en el aprendizaje a ser; ofrece estrategias y herramientas para los distintos aprendizajes de la vida, especialmente aquellos que son formativos, que conforman el "ser personal" que habilitan competencias y recursos necesarios para desenvolverse, comprometerse, y expresarse con la "Vida".

Desde su marco referencial, promueve ante todo el sí mismo; el ser uno mismo, interactuando con la sociedad, pero sin identificarse con ella, ni asimilarse, sino más bien, procurando mantener siempre la diferencia que da sentido a cada ser.

Es esta interrelación evolutiva la que produce algo que va más allá de toda socialización: el respeto absoluto por cada ser humano, la integración de todos los opuestos, de todas las visiones y, en definitiva, una sociedad que camina hacia la unidad, superando y trascendiendo cualquier tipo de diferencia.

La Pedagogía Transpersonal como tal promueve un tipo de relación peculiar y profunda entre cada ser humano y la sociedad en que éste se desenvuelve. Trabaja el sí mismo, no el individualismo. Promueve la integración y el equilibrio, no la adaptación irreflexiva. Desarrolla el darse cuenta, el ser consciente y el compromiso creador en el “*aquí y el ahora*”. Fomenta personalidades íntegras y completas que, al interactuar entre sí, generan una sociedad nueva.

Esta pedagogía es necesariamente crítica y autocrítica; fomenta una actitud reflexiva, sobre las motivaciones y acciones que vamos desencadenando en nuestro vivir, a la vez que es crítica con las motivaciones y acciones de la sociedad en la que estamos inmersos.

### *3.3.8.3. Cómo enseña la Pedagogía Transpersonal*

#### *¿Cómo enseñar?*

Desde esta perspectiva transpersonal entendemos la pedagogía como el acompañamiento en el proceso de educación, desarrollo y crecimiento personal; la Pedagogía supone propósito, intencionalidad e intervención activa; es interdisciplinar. Aprovecha los avances de la psicología junto con tradiciones utilizadas para este auto-conocimiento tanto de Oriente como Occidente.

La *Pedagogía Transpersonal* facilita la creatividad, la espontaneidad, la gestión de los propios recursos, el desarrollo perceptivo, la confianza en la propia intuición, la acción reflexiva, el pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo en equipo, la cooperación, la expresión corporal, la danza y todas las disciplinas artísticas.

Esta pedagogía señala hacia dónde confluyen los distintos senderos en el camino compartido, y faculta un crecimiento personal, donde reconocer que todos estamos vinculados, unidos unos a otros a niveles mucho más esenciales que los de la globalización.

Es el ejercicio de la crítica lúcida, que no juzga, que no condena, que no sitúa a quien la ejerce sobre nadie ni sobre nada. Este ejercicio de lucidez es fruto y consecuencia

de esa preciosa visión de Morín (1999) cuando afirma que la pedagogía de hoy y de mañana tiene como reto *enseñar* a vivir en un mar de incertidumbre salpicado de archipiélagos de certezas.

La “*Pedagogía Transpersonal*” se desarrolla a través de un continuo proceso investigador que implica el ejercicio de la observación y la auto-observación, como proceso sistemático, ordenado y coherente, de indagación y construcción de la realidad; su finalidad es situar a la persona en una dinámica responsable de ejercicio de conciencia, de generación de conocimiento y, en definitiva, de crecimiento personal; es la herramienta, o conjunto de herramientas, de las que nos servimos para devenir, en un proceso continuo, el ser que realmente somos (Santiago, 2010).

Además, desarrolla programas formativos, utilizando estrategias y herramientas teórico-prácticas bien articuladas, que se basan en el autoconocimiento, la observación de sí y la atención sostenida, y que van desarrollando procesos de toma de conciencia, por ejemplo, a partir del ejercicio del desarrollo de la “*Atención Integral*”. Atender de modo sostenido supone poner simultáneamente nuestra capacidad de observación hacia nosotros mismos y hacia nuestro entorno, los otros, lo otro; tal observación necesita, también simultáneamente, de la intuición y del pensamiento y, por ende, de la reflexión. Sólo así, puede suceder el “*darse cuenta*”, el *tomar conciencia* y el *ser consciente*.

La observación tiene su máximo exponente en lo que se denomina la conciencia-testigo. Desde ella vemos nuestro ego y, de manera neutral, lo comprendemos. Esta visión, no apasionada ni sesgada, libre de todo juicio, nos ayuda a aceptarnos y a superarnos; nos ayuda a crecer como personas plenamente, como los seres espirituales que somos. Por eso, la pedagogía transpersonal contempla, como uno de sus ingredientes esenciales, la espiritualidad (Santiago, 2010).

Espiritualidad que no espiritualismo; espiritualidad que hace que la persona sea plenamente, que se trascienda a sí misma y se viva y proyecte en una plenitud sin fronteras; del mismo modo, hace que el ser humano se viva a sí mismo en su propio cuerpo, sabiéndose y sintiéndose ser esencial; mediatizado por su cuerpo, pero no identificado con él, agradecido a su cuerpo como vehículo por el que puede vivir esta apasionante aventura humana.

Una persona así, espiritual y humana, cuidará su cuerpo sin darle culto, tendrá en su cuerpo su aliado y aprenderá a escuchar las señales que él le mande para su propio bienestar y salud integral.

3.3.8.4. *Como evalúa y comprueba lo aprendido por el estudiante.*

¿Cómo comprobar que el Docente y el Alumno han integrado en sí mismos lo aprendido?

El resultado de esta pedagogía se mide por la calidad de la evolución, de sus centros: mental, emocional y físico desde una perspectiva abierta.

La escalera evolutiva que nos plantea Wilber (1990, citado en Santiago, 2010) consta de cinco peldaños que nos servirá de referente para plantear el proceso de evaluación y de desarrollo personal que acompaña esta pedagogía.

1. En primer lugar hay que acompañar a la persona en el proceso de integración de sus sombras. Una sombra puede ser la inseguridad, el sentimiento de impotencia o de no ser merecedor de amor, o la rabia, etc.

2. Superado básicamente el primer escalón nos ocuparemos de la construcción de

Ego. Un buen Ego es necesario para seguir evolucionando.

3. Lo que Wilber (1990) llama el “Organismo total” supone el reconocimiento y la integración del cuerpo como parte del sí mismo. Cuando esto se ha conseguido, hemos accedido al nivel del “Centaurio”.

4. Sólo a partir de los logros anteriores podremos alcanzar las llamadas bandas transpersonales, en las que empezamos a liberarnos del sufrimiento, y en las que nuestra

conciencia testigo nos enriquece con una lucidez y una paz especiales. Es esta vivencia la que nos impele a trabajar con el fin de que nuestros semejantes lleguen a ella.

5. Los instantes de unidad vivenciados nos anunciarán la posibilidad de un regalo mayor: el alcanzar la des-identificación y el apego del sí mismo y la conciencia de unidad.

El pedagogo transpersonal transita por la escalera evolutiva, trabaja con las sombras, con el Centauro, con el Ego, con las sombras suyas y las de otros. No es un proceso lineal, es un proceso que se nos va dando. De ahí la flexibilidad, la capacidad de adaptación, el amor, la lucidez y la generosidad que nos vemos obligados a desplegar.

El niño, desde muy pequeño, por un aprendizaje casi intuitivo, empieza a construir su máscara, su personaje. Pronto también empiezan los miedos inconscientes. Así que, desde muy pronto, el pedagogo transpersonal tiene tarea.



Según Etievan (1989) “Debemos educar al niño interna y externamente para que crezca fuerte y sano, para ello tiene que entrenar y fortalecer sus músculos. Así mismo, debemos educar sus músculos internos: *la atención y la voluntad*, si queremos que el niño tenga una fuerza interior. Si no se entrena al niño, si no se le exige más de lo que él puede cómoda y fácilmente dar, no tendrá luego la voluntad suficiente para hacer un esfuerzo, para enfrentar sus estudios, sus propias debilidades y las dificultades que la vida le va a proporcionar” (p. 39).

Cuanto antes señalemos a los niños y a los adolescentes el camino de reconocimiento de su personaje y de sus sombras, más enfocados irán a la construcción de su Ego. Cuanto más pronto les orientemos en la identificación de sus emociones y de sus sentimientos, en la comprensión de cómo funciona su razón y en el manejo de su pensamiento, cuanto antes les potenciemos su intuición y la relación con su cuerpo, más ágil y menos traumática será su vida. Más fluido su desarrollo personal. Más posible su desarrollo transpersonal.

Para Etievan (1989) “educar es un proceso continuo. Siempre hay algo nuevo que aprender. No somos seres terminados, concluidos ¡afortunadamente!” (p. 41).

Para que los jóvenes alcancen, en esa etapa de su vida, el nivel del Centauro y que, desde ahí, inicien su compromiso socio-profesional, conscientes y con ideas claras, teniendo como horizonte las dimensiones o bandas transpersonales de las que ya, a esa altura de sus vidas, tendrán vivencias.

Primeramente, hay que preguntarse quiénes son los jóvenes y adolescentes de esta generación y qué es lo más difícil en el tratar con ellos, para poder comprender dónde empezar.

Según Etievan (1989) la mayoría de nuestros jóvenes de un modo u otro, han sido frustrados desde pequeños; les ha faltado amor y atención sostenida y, por lo tanto, no se aprecian ni se quieren, no tienen confianza en si mismos y eso es lo que reflejan en los demás. A esto se une que, debido a la vida de hoy tan difícil y con un futuro tan incierto, “los jóvenes son presa de una pasividad extraordinaria que se manifiesta en una indiferencia, en una apatía de la cual es muy difícil sacarlos” (p. 273).

Hay que recordar que los jóvenes son trabajados por una energía muy grande, una fuerza de la que están conscientes pero que no comprenden ni saben con exactitud lo que es. Esta fuerza sexual hace que agredan y rechacen la autoridad que es también una fuerza. La energía de ellos tiene que medirse con otra fuerza y con qué otra mejor se medirá que con sus padres o profesores que ha representado hasta ese momento el máximo en



autoridad. Necesitamos comprender que no es culpa de ellos. Después ellos se sienten mal por haber actuado así. La forma más adecuada de canalizar esta energía es con el movimiento físico (p. 273).

La pedagogía transpersonal investiga estos procesos físicos, motrices e instintivos que hacen parte del desarrollo del cuerpo, y que afectan los procesos en el desarrollo de la personalidad, por esto es sanadora, porque facilita las herramientas para que nos conozcamos y seamos nosotros mismos, irnos curando de nuestras dolencias y enfermedades, de nuestras inseguridades.

La pedagogía transpersonal favorece la toma de conciencia, el “*darse cuenta*” de lo que es real a través de la observación persistente; esta observación, junto a la “*Atención Dirigida Sostenida Integral: ADSI*”, nos dota de un sexto sentido para percibirnos y percibir a los otros y a lo otro; así vamos desarrollando una fuerte intuición que se alía con la razón, lejos de anularla o menospreciarla; sitúa al pensamiento y a la racionalidad en su sitio, restándoles el protagonismo que anula el desarrollo del ser en totalidad, y potenciando la educación de las emociones; no niega ni bloquea; potencia los aspectos y dimensiones dormidas o acalladas, dotando al ser humano de mayor riqueza personal, de equilibrio en todas las facetas que lo constituyen. Esto es desarrollo personal y, por ende, transpersonal.

La *evaluación de la Pedagogía Transpersonal* se basa en atestiguar, corroborar, confirmar por la experiencia vivenciada en uno mismo y en los otros, refrendando la posibilidad de atestiguar, en cada aquí y ahora, el crecimiento personal y transpersonal del ser humano; en investigación cualitativa y cuantitativa llamamos a este modo de proceder *triangulación y consenso de subjetividades*; es un ejercicio que lleva implícita la comprensión de la realidad global como algo cambiante y relativo, como algo construido y compartido entre alumno y maestro.

Esta evaluación necesitamos construirla desde la evolución del Ser de cada alumno y docente en ese momento, además de evaluar el otro aspecto que es comprobar el aprendizaje de los medios, que serían las asignaturas, para fortalecer una personalidad estable a través del desarrollo del esfuerzo y voluntad.

El papel de las “calificaciones y evaluaciones” meramente cognitivas en la antigüedad no existía, es relativamente moderno. Esto genera la comparación, desvalorización y etiquetas en los estudiantes, disminuye la propia confianza. El estudiante cree que es menos que el otro, él no comprende que sus habilidades están más en unas asignaturas que en otras, o que su inteligencia es diferente al otro. Este tipo de

evaluación ha hecho mucho daño en los estudiantes, conduce a perder la confianza en sí mismos, porque clasifica en bueno o malo al desarrollo de las capacidades del ser humano.

Etievan (1989) en su principio “Educación no competitiva” integra y atiende las capacidades de cada alumno y se focaliza en evaluar el grado de desarrollo del alumno, en unos estadios que nos recuerdan a las etapas evolutivas de Wilber (1993) antes citadas, porque solo comprobando dónde está el desarrollo del alumno es posible seguir construyendo a partir del nivel preexistente. El nivel de desarrollo es del individuo y no tiene por qué tener una relación directa con su edad, sexo, entorno sociocultural, etc.

Las evaluaciones son una oportunidad que tiene el estudiante para entender: dónde comete el error, dónde está el error, cómo darle solución al error. Esto es más importante que darle una calificación. Porque lo que estamos dándole con este tipo de evaluación al estudiante es: “*Equivocarse es malo*” y no es así. El equivocarnos es darnos cuenta de dónde está el error y me da la “oportunidad” de poder ensayar, practicar otras formas para dar con las respuestas.

#### 3.3.8.5. *La interacción entre el maestro y el alumno.*

*¿Cómo se manifiesta esta interacción de Maestro/alumno en la vida cotidiana?*

A través del permanente intercambio reflexivo entre los educandos y el educador se dan nuevos significados a los aprendizajes que permiten ir construyendo nuevas realidades y auto-evaluación.

*La función del docente* es acompañar y fortalecer estos procesos teniendo en cuenta la individualidad de cada sujeto, resultando personas autónomas, críticas, creativas y autodidactas con carácter y dominio de sí mismo en la toma de decisiones.

Las acciones que alimentan el acto educativo sostienen el proceso de desarrollo personal, donde el docente es acompañante, el compañero de camino que señala horizontes más amplios, que sugiere ir más allá, dar un paso más, permitiendo ser más uno mismo.

El Pedagogo/a Transpersonal acompañará, observará, escuchará, verá, indicará el camino mejor. Y, si es fiel a su misión, si es lúcido, un buen día descubrirá que está enfocando hacia lo transpersonal, hacia esas dimensiones del ser que trascienden a la propia persona, para enriquecerla y elevarla sobre sí misma. Estimula, celebra los progresos de sus alumnos, reta a dar un paso más allá desde el lugar en el que está cada uno. Deja ser, y favorece el crecimiento señalando un camino mejor, invitando a mirar más adentro y más allá de uno mismo, a hacer extraño lo familiar; ilumina motivaciones

y conductas, facilita la toma de decisiones y la superación de conflictos; capacita para el compromiso sostenido, aquí y ahora, en beneficio de los otros y en armonía con la naturaleza.

Los Pedagogos/as Transpersonales trabajamos con las personas, que tendrán que trascenderse a sí mismas para cumplir su misión y construir, de manera comunitaria y solidaria, un mundo más habitable y más humano. El reto es que, para poder acompañar esos procesos, hemos de estar habituados a transitar por ellos. Tiene como misión facilitar procesos de reconocimiento de los viejos programas mentales, que nos bloquean en el crecimiento de nuestro auténtico ser y, simultáneamente, mostrarnos el camino que nos facilite el despliegue, creador y feliz, de todas nuestras potencialidades.

Ni que decir tiene que si deseamos acompañar estos procesos es porque los conocemos de alguna manera y que sólo desde la práctica, la vivencia, la experiencia, podremos hacerlo. El pedagogo transpersonal vive en la *realidad* social, se compromete con ella y comparte con la gente el día a día con sus luces y sus sombras.

### **3.4. Recorrido histórico de la evolución del concepto del “Desarrollo Personal” en los Modelos de la Antropología filosófica.**

A continuación, exponemos el concepto de desarrollo personal humano a lo largo de la historia y bajo la influencia de distintas corrientes filosóficas, según clasificación (Minurova, 2013).

Consideremos los principales modelos de desarrollo presentados en la tradición filosófica europea, que han creado condiciones previas para la formulación del problema del autodesarrollo.

#### **3.4.1. Modelo antropocéntrico**

Es la doctrina que, en el plano de la epistemología, sitúa al ser humano como medida y centro de todas las cosas, y en el de la ética defiende que los intereses de los seres humanos son aquellos que deben recibir atención moral por encima de cualquier otra cosa.

Las primeras ideas sobre el desarrollo y el autodesarrollo del hombre se presentan en las obras de los antiguos filósofos y sofistas griegos Sócrates (469 - 399 a. C) y Protágoras (481- 411 a. C). Según el modelo creado por ellos, el hombre se distingue del Cosmos y adquiere un cierto grado de libertad y posibilidades de autodesarrollo a través del autoconocimiento. Aristóteles (384 - 322 a. C) mientras desarrollaba la idea de la

superación humana, creía que el proceso de autodesarrollo se realizaría si su meta estaba adecuadamente definida.

#### 3.4.2. Modelo Teocéntrico

El teocentrismo es una forma de pensamiento que supone que Dios es el centro del universo y lo rige todo, incluso las actividades humanas. Es una filosofía de épocas de mucha religiosidad, como la Edad Media. Usualmente da más importancia a la ultratumba que a la vida terrenal.

En la Edad Media, debido a la dominación del teocentrismo, el interés por la vida interior de la persona, por los problemas de autoconocimiento y de superación personal está mediado por la idea de Dios. El cristianismo llamó al hombre a cambiar no al mundo, sino a sí mismo, porque el mundo fue creado por Dios en forma completa y lícita.

Así, el teólogo cristiano, filósofo místico San Agustín de Hipona (354 - 430) observó que el hombre no puede ser el Creador, sólo percibe las ideas divinas. La vida espiritual interior del hombre corresponde a Dios, ante quien el hombre se confiesa. El teólogo católico, monje dominico Tomás de Aquino (1225 - 1274) creía que la meta final del autodesarrollo y la superación del ser humano era el conocimiento, la contemplación y el amor a Dios.

#### 3.4.3. El Modelo Autonomista.

En el Renacimiento, la idea de las fuentes internas del desarrollo humano y del autodesarrollo comenzó a tomar forma. La comprensión del autodesarrollo está vinculada a las ideas del antropocentrismo, el humanismo, que considera a los seres humanos como el valor supremo y universal de la sociedad, un ser libre.

Así se formó el modelo autonomista de desarrollo, se establecieron las ideas del titanismo humano (grandeza y omnipotencia) y las posibilidades de desarrollo universal (integral) de las propias fuerzas esenciales y capacidades creativas. El hombre fue entendido como una esencia inimitable, diferente de la individualidad psicofísica, que es capaz de desarrollarse y auto desarrollarse a expensas de las contradicciones internas.

El filósofo natural italiano, el materialista Bernardino Telesio (1509 - 1588) decreta que el bien, la alegría y las virtudes conducen a la auto conservación, la superación, el autodesarrollo del "espíritu" del hombre, y la tristeza y el mal a su destrucción.

El filósofo Nicolás de Cusa (1401-1464) también señaló que el mecanismo del desarrollo es la interacción de los opuestos a través del cambio constante. El autodesarrollo fue visto por él como un movimiento cíclico desde el despliegue del hombre en el mundo hasta el mundo en sí mismo. Al mismo tiempo, un hombre no va más allá de sus límites cuando crea, sino que, desplegando su poder, abre nuevos aspectos propios y se alcanza a sí mismo. Es la unidad del hombre y del mundo la que se manifiesta.

Otro representante de este modelo, el filósofo italiano Marsilio Ficino (1433-1499), consideraba el amor como un mecanismo de desarrollo. Creía que el amor como "ciclo espiritual" era una fuerza de transformación, por un lado, y de unidad entre el hombre y el mundo, por otro. El dominio de la relación de amor está ligado a la manifestación de experiencias, pensamientos y acciones apropiadas que se vuelven valiosas para el individuo.

El científico italiano Giordano Bruno (1548-1600) formuló el principio del automovimiento de la materia y lo consideró una de las herramientas y materiales más importantes para el cuerpo humano. Trabajar con el cuerpo implica la capacidad de escucharlo, de notar sus cambios, de sintonizarlo con una determinada actividad y propósito.

El filósofo humanista holandés Erasmo de Róterdam (1469-1536) señaló que el medio para el desarrollo humano es la entrega del cuerpo a la mente sobre la base de valores como la moralidad, la sabiduría y la perfección. El filósofo y materialista inglés Thomas Hobbes (1588-1679) creía que el autodesarrollo venía de la adquisición de la experiencia humana. El criterio de su veracidad es la confianza, la capacidad de la persona para darse cuenta de las limitaciones de su propia experiencia. Así, el modelo místico, junto con el énfasis de las contradicciones internas como fuente de autodesarrollo, afirmaba la idea de la actitud de valor de una persona hacia sí misma en su propia experiencia.

#### 3.4.4. *Modelo Racionalista*

En los tiempos modernos, basados en los principios de la mecánica, la ciencia clásica (siglo XVII el último tercio del siglo XIX) se consideraba al hombre como una máquina automática, que es específica para la actividad destinada al auto almacenamiento. El ideal es un hombre de razón, de economía y política libre de ataduras espirituales y otros prejuicios. El modelo *racionalista* de desarrollo valoraba sobre todo la propia actividad y creatividad del hombre, no la contemplación serena del mundo.

Las ideas de autodesarrollo humano y auto-mejora como ser razonable y activo fueron especialmente evidentes en las obras del filósofo francés R. Descartes (1596-1650), quien enfatizó el deseo innato del hombre de auto-desarrollarse. El filósofo y materialista inglés J. Locke (1632-1704), por el contrario, afirmó que todas las ideas reflexivas se derivan de la experiencia de la vida. El filósofo materialista holandés B. Spinoza (1632-1677) señaló que la libertad del hombre, su autodesarrollo, era la unidad de la mente.

Por lo tanto, el grado de la libertad real y el autodesarrollo están determinados por el grado de cognición alcanzable. El problema de la libertad humana y del autodesarrollo es liberarse del instinto de auto preservación y de afectos (los principales son la alegría, la tristeza, la atracción, el deseo, los apegos, etc.) Mientras una persona los obedezca, es incapaz de desarrollarse por sí misma.

El problema de la actividad humana interior se convirtió en el centro de las obras del filósofo alemán G. Leibnitz (1646-1716). Señaló que el ser humano es una mónada dotada de conciencia, capaz de auto-desarrollarse, dependiendo únicamente de las causas internas del desarrollo "activo" y "objetivo", de acuerdo con la "armonía preestablecida".

Leibniz explicó el hecho de que todas las mónadas están en constante cambio y su autodesarrollo no está "influenciado desde el exterior". En las obras de los filósofos materialistas franceses J. Lamarck (1744 - 1829), J. Lamétry (1709 - 1751), P. Golbach (1723 - 1789), el hombre era considerado como una máquina autónoma, la encarnación de un movimiento continuo.

Una característica específica del ser humano es el deseo de auto preservación. Así, el culto a la racionalidad humana se estableció en la antropología filosófica de la Nueva Era, se enfatizó su naturaleza activa, la capacidad de ser dueño del propio destino y el creador de la propia felicidad en aras de la auto-preservación. El proceso de autodesarrollo en este enfoque es un proceso interminable de cambio interno y gradual, que depende únicamente de la actividad del individuo.

#### 3.4.5. Modelo Ético-moral.

La época de los siglos XVIII - XIX enfatizó la importancia de analizar los fundamentos morales de la elección de la dirección de los cambios internos y del autodesarrollo.

En la filosofía clásica alemana se aprueba el modelo moral y ético de desarrollo. La fuente del desarrollo y del autodesarrollo era la aspiración de una persona a afirmar normas y principios morales en su vida.

Kant (1724-1804) fundador del idealismo alemán, considera al ser humano como una criatura capaz de un comportamiento independiente y de la perfección moral a la hora de elegir alternativas. Sin embargo, la libertad no debe implicar arbitrariedad, sino autocontrol y respeto por la libertad y los intereses de otros miembros de la sociedad. Fluye a priori del mundo interior. Todo el mundo lleva una ley moral que es coercitiva y dominante, Kant llamó a esta un “imperativo categórico”, que es una herramienta interna para el autocontrol.

#### 3.4.6. Modelo Idealista

La idea del desarrollo humano como desarrollo del espíritu absoluto se refleja plenamente en este modelo. El representante del idealismo clásico alemán J. Fichte (1762-1814) señaló que el autodesarrollo del “Yo” es posible desde el lado del no “Yo”, un yo opuesto que empuja al desarrollo de la consciencia humana. Sin realidad objetiva el autodesarrollo del sujeto es imposible, el “Yo Absoluto” es interpretado como una voluntad o razón omnipotente, creadora de todo y el sujeto la guía y la transforma a través de la cognición y la actividad.

Otro representante de la filosofía clásica alemana, G. Hegel (1770-1831) consideró el mundo espiritual por primera vez en la forma de un proceso de movimiento continuo, de cambio, de transformación, desarrollo y auto-desarrollo e hizo un intento de revelar la conexión interna entre este movimiento y el desarrollo humano.

Por el sujeto entendía el principio activo, el proceso interno de auto-conocimiento. Hegel reveló la esencia del desarrollo y del autodesarrollo humano como cambios, acompañados por el surgimiento de nuevos estados cualitativos, que representan el despliegue de posibilidades ocultas en estados cuantitativos anteriores, caracterizados por la negación y las contradicciones internas. Gracias a Hegel, la idea del desarrollo se convirtió en una de las ideas centrales de la filosofía.

La limitación del modelo idealista era la absolutización de las ideas de pensamiento, razonamiento y exclusión de la consideración del significado de la imaginación, la fantasía y los sueños para el desarrollo humano.

#### 3.4.7. Modelo Romántico

La base del modelo romántico del desarrollo es que el ser humano va cambiando debido a su sublime y ética actitud hacia el mundo. Uno de sus representantes, el filósofo alemán y autor de la filosofía del "yo universal", F. Schlegel (1772-1829), creía que la

transformación del hombre se basa en la integración de los valores estéticos, la poesía, la cultura, que unen arte, filosofía, ciencia y religión. Argumentó que las condiciones más importantes para el autodesarrollo son la libertad del hombre, su unidad con los demás y con el mundo.

El poeta, naturalista y pensador alemán J. Goethe (1749-1832) también enfatizó la importancia de los valores estéticos para el ser humano, su capacidad de unirse a la comunidad con los demás. Pero también subrayó la importancia de preservar y desarrollar un sentido de individualidad y el valor para defender su posición.

#### 3.4.8. Modelo Social

Los objetivos de desarrollo humano y de autodesarrollo personal, según el modelo social, pueden ser propiedades materiales, morales, mentales y habilidades para distinguir emociones negativas y positivas.

El filósofo inglés R. Owen (1771 – 1858) consideró que el propósito del desarrollo humano es la salud y la felicidad, una de las fuentes de este desarrollo puede ser una situación en la que una persona no acepta tal condición, lo cual le permite determinar otra dirección de su desarrollo.

Owen creía que la felicidad del hombre consiste en una sensación agradable, así como en una satisfacción moderada de todas sus necesidades. La fuente del desarrollo es el deseo de una persona de tener un equilibrio de aspiraciones, necesidades, dificultades y éxito.

#### 3.4.9. Modelo Trascendental

Las ideas de creatividad, espontaneidad, libertad, infinitud de esencia humana se convirtieron en la base del modelo trascendental de desarrollo. En este modelo, el desarrollo se considera como la capacidad del hombre de ir más allá de sus límites.

Así, el filósofo alemán F. Schelling (1775-1854) publicó el Sistema del idealismo trascendental, este expone un giro crucial en su pensamiento, dejó abiertamente el idealismo subjetivo de Fichte y se centró en un idealismo objetivo. En tal sentido, pone el énfasis en el Yo. Esta obra es considerada como la más sistemática de su primera producción, después desarrolló lo que se denominará la filosofía de la identidad.

Creía que el mecanismo del autodesarrollo es la capacidad del hombre de revelar el conflicto entre su propia libertad y las condiciones que corresponden al mundo exterior y limitan la autoexpresión del hombre. El autodesarrollo se logra a través de la conciencia



y la reflexión, que permiten al individuo resolver el conflicto, controlarse a sí mismo y a los objetos del mundo exterior.

Dentro de este modelo, se presentan también las ideas de irracionalismo desarrolladas por el filósofo idealista alemán A. Schopenhauer (1788 - 1860). Según estas ideas, el proceso de autodesarrollo se entiende como la abolición de la imposición externa a través de la perfección moral del hombre, alterando su comportamiento.

Otro fundador del irracionalismo y del voluntarismo, el filósofo alemán F. Nietzsche (1844-1900), señaló que la vida humana y el autodesarrollo son un movimiento eterno, un flujo constante de propósito y unidad. La formación de la vida (desarrollo y autodesarrollo) es una lucha de voluntad constante.

#### 3.4.10. Modelo Materialista

A finales del siglo XIX y principios del XX, el análisis de la contradicción entre lo social típico y lo social-individual en una persona como fuente de su desarrollo y de su autodesarrollo, pasa a primer plano.

El problema del marco socio-económico y el autodesarrollo en su interpretación dialéctica es central en el modelo materialista de desarrollo. En las obras de los fundadores del materialismo dialéctico, K. Marx (1818 - 1883), F. Engels (1820 - 1895), V. I. Lenin (1870 - 1924), el desarrollo y el autodesarrollo son considerados como la idea central de la dialéctica. K. Marx coloca al ser humano en el centro del desarrollo social como fuente activa de su renovación.

El desarrollo social es imposible sin el autodesarrollo de las personalidades activas que componen la sociedad. La personalidad en el proceso de su actividad transformadora creativa, material y espiritual no sólo es consciente de su fuerza esencial, sino que la desarrolla activa y decididamente.

La fuente inmanente del desarrollo personal es la oposición entre lo social-típico y lo social-individual como lo opuesto a su esencia. La constante resolución y reproducción de esta contradicción en el curso de la vida crea una tensión interna del individuo, que se convierte en la fuente de su desarrollo. La resolución de las tensiones contradictorias en el individuo genera una nueva alternativa, son el motor de su propio desarrollo.

En el "nivel personal" esta contradicción se resuelve a través de la "elección", que incluye la espontaneidad, la independencia. La determinación interna de la elección se puede definir de dos maneras: El carácter cuantitativo está relacionado con la capacidad

de una persona para preservar la integridad en diferentes condiciones, es decir la fuerza del "Sí mismo". Mientras que la característica cualitativa fija la dirección de la elección hecha por una persona. Estas características están estrechamente relacionadas: cuanto más fuerte es la dirección del individuo, mayor es su "poder".

La sociedad, partiendo de los intereses públicos, debe dotar a los individuos de esos medios sociales (tipo de actividad, valores materiales y espirituales), que definirían una posibilidad real, pero no formal, de realizar su actividad interior: la capacidad de autodesarrollo. Así, la idea de autodesarrollo se presenta en este modelo a través del socio centrismo, el desarrollo de las relaciones sociales.

#### 3.4.11. Modelo Personalista

El modelo Personalista pone la atención en la fundamentación moral de la persona, tomándola como centro de la historia y como fundadora de la sociedad. Se reconoce la dignidad de la persona por su esencia y no solamente por su capacidad de ejercer su autonomía. La tradición personalista profundiza sus raíces en la misma razón del hombre y en el corazón de su libertad.

Aquí se confirman las ideas de la libertad en la creatividad como medio para que una persona supere sus propios límites. Enfatiza la importancia del autodesarrollo de las cualidades espirituales de una persona como la bondad, la capacidad de amar, la manifestación de la riqueza de las emociones en las relaciones con los demás.

El hombre aquí es considerado como el centro del mundo. Así, el filósofo místico e ideólogo N. Berdiáyev (1874-1948) enfatizó la posibilidad del autodesarrollo humano sobre la base de la libre elección de la orientación de la vida, la responsabilidad de una persona hacia la sociedad por sus acciones, la combinación armoniosa de las aspiraciones personales con objetivos comunes, la negación de la violencia y el amor al prójimo.

El sentido de la vida, el desarrollo y el autodesarrollo del hombre es negar, superar el mal y la imperfección a través de la creación, el establecimiento del bien. Según V. Soloviov (1853 – 1900) el camino del desarrollo humano y del autodesarrollo es el ascenso del hombre en el que domina lo "biológico" a otro que domina lo "espiritual" evolucionando a un ser de orden superior.

Emmanuel Mounier (1905-1950), quien vivió durante la primera mitad del siglo pasado, ha aportado desde un modo de pensar y vivir lo que se denomina pensamiento personalista comunitario. Siendo impulsor y desarrollador del modelo personalista en la modernidad.

#### 3.4.12. Modelo Axiológico

La idea del despertar de los valores morales como la dirección principal del autodesarrollo humano se destaca en el modelo axiológico. El filósofo alemán M. Scheler (1874 -1928) creía que el autodesarrollo humano consiste en mantener al ser humano en la esfera del espíritu, mientras experimenta y se percibe a sí mismo y al mundo que le rodea.

Sólo en el mundo espiritual hay valores que hacen que el proceso de desarrollo y autodesarrollo sea interminable, cuando se entra en un espacio espiritual hay una satisfacción que impulsa a moverse constantemente.

#### 3.4.13. Modelo Simbólico

El modelo simbólico considera el desarrollo humano como la capacidad de comprender la naturaleza simbólica del mundo y de crear sus propios símbolos. Según el filósofo idealista E. Cassirer (1874-1945), el desarrollo humano es una criatura definida por la cultura, y su autodesarrollo es un proceso de asimilación, interpretación del sistema simbólico, incluyendo el arte, la ciencia, el lenguaje, los mitos, la religión, etc. El material para la adquisición de la propia experiencia y el autodesarrollo de una persona es creado por su pensamiento.

#### 3.4.14. Modelo Hermenéutico

Ideas similares se presentan en el modelo de desarrollo hermenéutico, fundado por el filósofo alemán H. G. Gadamer (1900 - 2002). Desde su punto de vista, una persona es un ser comprensivo. El autodesarrollo del hombre es su autoconciencia, que tiene lugar a través de la comprensión, el dominio de la "experiencia del mundo" por parte del hombre.

El mecanismo para formar esta experiencia es un lenguaje. El proceso de comprensión es cíclico y forma un "círculo hermenéutico". Para entenderse a sí mismo y su autodesarrollo, uno necesita comunicarse con otras personas, entender esta comunicación. En hermenéutica el autodesarrollo se entiende como una composición de un texto conductual para ser leído e interpretado.

#### 3.4.15. Modelo Pragmático

En el siglo XX, la discusión sobre la contradicción entre la acción activa y la contemplación reflexiva tuvo un impacto significativo en la formación de ideas sobre el desarrollo humano y el autodesarrollo. La idea de que lo principal en el desarrollo humano

es la acción activa, la experiencia de la vida real y los beneficios de esta experiencia se plasmaron en un modelo pragmático de desarrollo.

Así, el filósofo idealista estadounidense J. Dewey (1859-1952) creía que el desarrollo y el autodesarrollo tenían por objeto adaptar al hombre al medio ambiente con el fin de sobrevivir, optimizar sus acciones con la ayuda de herramientas intelectuales (nociones, teorías, ideas) para la libertad de elección del ser humano. Según Dewey, la fuente del autodesarrollo es una situación problemática, que la persona experimenta como una duda. La transición del estado de duda a la situación de solución es el acto del desarrollo humano; también formuló el principio de que el desarrollo, el autodesarrollo, se lleva a cabo en acción y a través de la acción.

#### 3.4.16. Modelo Fenomenológico

El modelo fenomenológico de desarrollo refleja la idea del acontecimiento de la vida humana y del mundo circundante. El desarrollo se considera a través de la percepción directa del mundo y de uno mismo en él, a través de la comprensión de la singularidad de cada esencia, que siempre tiene sentido, es un fenómeno insustituible.

Así, el filósofo alemán M. Heidegger (1889-1976) entendió como condición para el autodesarrollo la actitud de considerar a la persona como un fenómeno que en sí mismo es "auto-descubridor". Es importante que el individuo se dé cuenta de su propio espacio y tiempo de existencia, que se convierte en el punto de partida de la autodeterminación. Heidegger consideraba los mecanismos del autodesarrollo como una "escucha a escondidas" (la actitud de aceptación y atención de una persona hacia el mundo que la rodea), es la representación de la conciencia proyectándose a sí misma.

Un obstáculo para el autodesarrollo puede ser la concentración de la atención de una persona en las cosas, viendo a las demás personas no como individualidades, sino también como objetos. Según Heidegger si una persona, se disuelve en el mundo, se vuelve como todos los demás, se pierde así misma. Pero no puede estar en un mundo impersonal todo el tiempo, el camino para superar la alienación está en una "situación límite" por ejemplo una crisis, un miedo, etc. esto hace que una persona entre en contacto con su ser real – existencial.

Según otro representante del modelo fenomenológico, el filósofo francés P. Teilhard de Chardin (1881-1955), la reflexión contribuye a la individualización del hombre, es la capacidad de la persona para conocerse a sí misma, lo que marca la

dirección de su autodesarrollo, organiza los elementos del individuo en un todo único, y da a esta integridad un carácter activo.

#### 3.4.17. Modelo Existencial

El modelo existencial de desarrollo enfatizaba la completa independencia, la libertad del mundo. El filósofo religioso danés S. Kierkegaard (1813-1955) señaló que lo principal en la vida y el desarrollo humanos es el acto mismo de elegir que hace una persona en la "elección de sí mismo", en el corazón de la elección humana está la voluntad de libertad.

En su desarrollo y autodesarrollo, la libertad humana pasa a ser auténtica o existencial. S. Kierkegaard llamó al proceso de autodefinition del hombre "dialéctica existencial", tiene tres etapas: 1) actitud estética ante la vida; 2) actitud ética ante la vida; 3) actitud de tipo religioso ante la vida; en esta etapa se adquieren la fe y la libertad reales.

El filósofo y escritor francés J.P. Sartre (1905-1980) subrayó la importancia de la elección personal para su autodesarrollo, "cuando se trata de la libertad de decisión, se puede elegir lo que se quiera" y la libertad absoluta viene cuando no hay nada por encima de una persona que pueda determinar su comportamiento.

#### 3.4.18. Modelo Psicosocial

Considera el desarrollo como la superación de la alienación entre el individuo y la sociedad. Así, el filósofo, sociólogo y psicólogo alemán E. Fromm (1900-1980) señala la lucha dentro del ser humano entre dos síndromes: la desintegración y el crecimiento. La fuente del desarrollo es la coexistencia de lo espiritual y lo físico en el ser humano, lo que crea un desequilibrio constante.

El mecanismo de autodesarrollo es la autosuficiencia de la persona, su orientación hacia la búsqueda de una solución a las contradicciones de su propia existencia, su capacidad de sentirse sujeto de sus propias acciones. El autodesarrollo del hombre consiste en la elección por parte de la persona de una determinada dirección y movimiento a lo largo de la misma. Y esta elección es un acto moral y, por lo tanto, un proceso tenso y dramático. La dirección principal del autodesarrollo humano es su ascenso espiritual y moral.

La fuente del autodesarrollo son las necesidades existenciales del individuo: la libertad, la independencia de pensamiento, la necesidad de auto identificación emocional, que nos permite alcanzar el "sentimiento de sí mismo". Es este sentimiento el que se convierte en el criterio y el punto de partida para el autodesarrollo.

Así, la teoría de Fromm indica cómo las influencias socioculturales interactúan con las necesidades humanas únicas. Adhiriéndose a las tradiciones humanistas, Fromm argumentó que los cambios sociales y económicos radicales pueden crear una sociedad en la que se satisfagan tanto las necesidades individuales como las sociales.

#### 3.4.19. Modelo Evolutivo Sistémico

A finales del siglo XX y principios del XXI, una nueva tendencia filosófica se está consolidando, basada en el tipo de racionalidad científica posclásica. La atención de los investigadores, se centra en las bases de valor de la elección de una persona en la dirección del autodesarrollo, como una actividad dirigida a la generación de sí mismo como sujeto de su propia actividad vital.

En el modelo de desarrollo evolutivo sistémico, el hombre es considerado como parte integrante del sistema unificado del universo, de la evocación natural y social. Hay una necesidad de prestar atención a cambiar la propia actitud hacia la naturaleza, hacia uno mismo como parte de la naturaleza bajo la amenaza de la catástrofe ecológica global del mundo tecnocrático. Se enfatiza la importancia de revisar las bases de valores de la interacción humana con el mundo y la actitud del hombre hacia su propia naturaleza.

Las condiciones previas para esta tendencia se presentan en las obras del filósofo y teólogo alemán A. Schweitzer (1875-1965). Señaló que no era el conocimiento del mundo sino el hecho de la vida misma, "la reverencia por la vida", lo que debería convertirse en un principio de toda filosofía. Este principio es visto por A. Schweitzer como un filtro contra las consecuencias negativas de la civilización y como una perspectiva para el desarrollo moral de la humanidad. No veía un camino real hacia la realización de los ideales humanistas en las transformaciones sociales, sino en los esfuerzos personales de los individuos para mejorar la naturaleza humana.

Desde el punto de vista de los científicos N. Moiseiev (1917 – 2000), V. A. Lektorsky, la nueva comprensión de la relación entre la naturaleza y la humanidad no corresponde al ideal del antropocentrismo, sino a la idea de la co-evolución, la evolución conjunta de la naturaleza y la humanidad, que puede interpretarse como la actitud de los pares en un diálogo no programado.

La libertad como parte integrante del ideal humanista no se concibe como dominio y control, sino como el establecimiento de relaciones de igual a igual con lo que sucede fuera del ser humano: con los procesos naturales, con otra persona, con los valores de una

cultura diferente, con los procesos sociales, y con los procesos irreflexivos y "no transparentes" de la psique.

Al mismo tiempo, no se trata de una cuestión de determinación, sino de libre aceptación de uno mismo y del medio ambiente, basada en la comprensión como resultado de la comunicación.

La teoría de la *coevolución* representa un enfoque sistemático de la ciencia moderna. El núcleo de este enfoque fue el concepto de la "filosofía de la inestabilidad" desarrollada por el científico belga Ilya Prigogine (1977 – 2003) sobre la base de la sinergia. Este concepto se centra en los aspectos de la realidad más característicos de la etapa actual de cambio social acelerado: desorden, inestabilidad, diversidad, desequilibrio, relaciones no lineales.

Desde la perspectiva de la sinergia, el hombre es visto como un sistema abierto, complejo, no lineal y de desarrollo propio. Este concepto introduce la categoría de auto-organización como la capacidad de los sistemas complejos de auto-cambiarse a expensas, tanto de los factores externos, como de sus propias capacidades internas.

Uno de los conceptos centrales es el concepto de "bifurcación", que indica el sentido de ramificarse en el desarrollo de sistemas complejos, abriendo muchas maneras posibles de cambiarlos. El concepto sinérgico crea las condiciones para el avance de un problema cualitativamente nuevo, una variedad de variantes del autodesarrollo humano.

#### 3.4.20. Modelo Socio-Antropológico

Es un nuevo enfoque evolutivo del sistema para comprender el problema de la base de los valores de la elección de una persona, de la dirección del autodesarrollo. Así, el enfoque socio-antropológico es desarrollado en su contexto por los filósofos rusos G.P. Vyzhelentsov, M.S. Kagan, V.N. Sagatovsky.

El modelo considera el desarrollo humano a través de la interacción con el mundo, que está mediada por los valores. Este modelo cree que la esencia del ser humano es la unidad de interacción con el mundo, que produce resultados sostenibles, y la espontaneidad que da lugar a algo nuevo, imprevisible.

Los mecanismos de autodesarrollo en este modelo son las aspiraciones de sostenibilidad abstracta, la obstinación en el caos, el diálogo y la creatividad humana y la paz. El sistema que constituye el núcleo de la actividad humana y la relación con el mundo son valores que están directamente relacionados con las emociones y las experiencias.

Así, en el contexto de los sucesivos cambios en los tipos de racionalidad de la filosofía, existe una idea de autodesarrollo como una actividad dirigida por el hombre hacia sí mismo con fines de auto-conservación (siglos XVII - XVIII), auto-transformación (siglos XIX - XX) y auto-recreación (siglo XXI). El análisis muestra que en las diferentes etapas de la formación de la ciencia se aceptaban tendencias contradictorias o aspiraciones a cualquier objetivo como una fuente de autodesarrollo.

El contenido del autodesarrollo se consideraba como auto-comprensión, auto-mejora, como un esfuerzo moral del hombre para hacer valer normas y valores morales en su vida. La mayoría de los pensadores de diferentes épocas nombraron la reflexión como el mecanismo de autodesarrollo, que determina la elección moral de una persona de la dirección del auto-cambio.

La principal diferencia entre los conceptos modernos basados en el tipo de racionalidad científica posclásica, es el desarrollo de la idea de múltiples variantes de posibles formas de cambiarse a sí mismo como sistema abierto de autodesarrollo, la afirmación de la importancia de las bases de valores de la elección del vector de estos cambios, la comprensión de la complejidad, ambigüedad y no linealidad de los procesos de autodeterminación del autodesarrollo.

### **3.5. Encuadre de la Propuesta Educativa Etievan en la teoría o Modelo Educativo Personalista**

Este trabajo de investigación propone darle cabida en uno de los modelos pedagógicos que en las distintas clasificaciones de teorías hemos mostrado. La “experiencia educativa Etievan” en su formulación plantea un trabajo con perspectiva mística transpersonal, fundada en la justificación de una comprensión del desarrollo humano en el que esta posibilidad se da, según hemos podido ver. Mas una de las posibilidades de ese desarrollo de la filosofía, desde donde se ha encargado una ciencia que es la Psicología, y que se llama la “Psicología Transpersonal”, esa filosofía y esa psicología son las que dan fundamento a este Modelo Pedagógico Transpersonal.



El “Cuarto Camino” tiene una corriente que se encuentra en el mismo cauce de la Teosofía,<sup>50</sup> le da sustento al modelo pedagógico de Steiner <sup>51</sup>. Dando el salto desde la filosofía y desde la ciencia de la psicología del ojo de la razón, según Wilber (2010) es posible admitir y entender qué es lo que se presenta en el “ojo de la contemplación”<sup>52</sup>; así mismo, en la pedagogía como ciencia de la educación donde también hay corrientes que apoyan esta integración.

En los modelos de clasificación, como en las teorías e instituciones contemporáneas de educación propuestas por Fajardo y Ciordia (2005), donde encontramos el modelo educativo “*Personalista*” con respecto al cual analizaremos y comprobaremos las relaciones de la Propuesta Educativa “*Etievan*”, cuya práctica se basa en la experiencia de una educación para el desarrollo y transformación de lo humano, a través de una Escuela de Maestros “Modelo Etievan” por medio de un programa de autoconocimiento y desarrollo de la atención y la voluntad.

Desde nuestra perspectiva entendemos, como finalidad y prioridad del modelo escolar, que exista una formación del docente en la relación consigo mismo, destinada a poner en práctica la transformación transpersonal. Para ello, es necesario establecer la relación educativa adecuada con los estudiantes, fundamentada en la relación que establece el docente, primeramente consigo mismo y desde allí relacionarse y atender a los alumnos, una propuesta necesaria para el campo intrapersonal e interpersonal, un aprendizaje mutuo docente alumno, donde el alumno pueda reconocer en ese marco del

---

<sup>50</sup> La *teosofía* (del griego: θεός, *theós*, ‘Dios’, y σοφία, *sophía*, ‘sabiduría’) conjunto de enseñanzas y doctrinas difundidas por Helena Blavatsky a fines del siglo xix. En su obra, ella explica que el nombre teosofía es uno de los tantos que se utiliza para designar a una sabiduría sin edad, eterna, que no es otra que el conocimiento de la verdadera realidad. Del mismo modo que la ciencia no crea las leyes que rigen la naturaleza, sino que las descubre, la teosofía es la realidad, y los seres humanos vamos aprendiendo progresivamente porciones del conocimiento de esta realidad. A partir de 1875 se crea la Sociedad Teosófica, que tiene como uno de sus objetivos el estudio comparativo de Religión, Ciencia y Filosofía, con el objeto de descubrir la enseñanza fundamental en cada una de ellas.

<sup>51</sup> Rudolf Steiner (1861- 1925) fue un filósofo austriaco, erudito literario, educador, artista, autor teatral, pensador social y ocultista. Fue el fundador de la antroposofía, la educación Waldorff, la agricultura biodinámica, la medicina antroposófica y de la nueva forma artística de la eurytmia.

Para Steiner la antroposofía es un sendero de conocimiento que quisiera conducir lo espiritual en el hombre a lo espiritual en el universo. Pueden ser antropósofos quienes sienten determinadas cuestiones sobre la esencia del hombre y del mundo como una necesidad tan vital como la que se siente cuando tenemos hambre y sed.

<sup>52</sup> El *ojo de la contemplación*, mediante el cual tenemos acceso a lo trascendente. Reino de la *contemplación*, donde el psiquismo o el alma se unifican con la divinidad en la intuición trascendente. La *contemplación* trasciende la razón. Este *ojo* es transracional, translógico y trascendental.

docente una coherencia, además de encontrar a través de él respuestas saludables que lo guíen en sus procesos tanto emocionales, físicos como mentales.

El “*Modelo Pedagógico Etievan*” cuenta con un programa que forma a los docentes en esta relación “*Transpersonal*”, directamente dirigida a la reeducación del adulto como una propuesta de autoconocimiento, para el desarrollo humano, donde los docentes son preparados semanalmente, con ejercicios prácticos de autoobservación, relajación y el desarrollo de una atención integral, desde una visión práctica transpersonal. Los principios del Modelo Educativo, según Etievan (1989), a saber, son:

*“Esfuerzo, amor al trabajo, desarrollo de la atención, confianza en sí mismo, educación de la voluntad, competencia consigo mismo, actitud de búsqueda, sentido de la responsabilidad, exigencia y libertad, preparación para la vida, educación desde el amor”* (p. 45).

Estos principios se trabajan en dos direcciones fundamentales, una con asignaturas creadas para el asentamiento y afirmación de estos principios integrándolos en la práctica diaria de los estudiantes (la rítmica, baile, natación, arte marcial, educación ambiental, costura, escultura, pintura, música, etc.), y la otra su aplicabilidad de forma transversal en el resto de las asignaturas curriculares.

La propuesta Educativa Etievan busca la experiencia directa e intuitiva, susceptible de otorgarnos una comprensión de la realidad más allá del mero raciocinio. Esto nos permite conectar con el mundo interior, como una experiencia de lo esencial, que es inherente a la condición trascendente del ser humano; pues en él cohabitan diferentes campos que, podríamos decir, se pueden ir comprendiendo y experimentando desde la “consciencia del ser”, como una realidad abarcante e integradora (Etievan, 1996).

En las teorías personalistas la comunicación se manifiesta en el diálogo y en la libertad entre educadores y educandos; la confianza, la aceptación del otro, la responsabilidad, la acogida y la autenticidad son los criterios que se aplican entre la interrelación entre los miembros de la comunidad escolar. Las tareas y los ritmos se adaptan a las aptitudes e intereses de los alumnos en una tarea educativa que persigue el desarrollo integral de la persona humana (Fajardo y Ciordia, 2005).

Vamos a realizar una breve reseña de algunos representantes de la teoría personalista, la cual se origina con Emmanuel Mounier (1905 – 1950) pues entendemos que atiende a la persona como un ser espiritual que subsiste mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente asumidos, vividos en un compromiso responsable, unificando su actividad en la libertad y en el desarrollo creativo de sus singularidades

personales que el autor denomina “vocación”; valores en los que, según su propuesta, habría de asentarse el ser humano.

La definición de Modelo Educativo hace referencia a un paradigma que fija una cultura aceptada por la comunidad científica que conoce, piensa y actúa en conformidad con ella. El modelo delimita y fija normas estables en las cuales se resuelven los problemas. En este sentido, Kuhn (1969) trata de explicar que los modelos son sistemas paradigmáticos, de reglas compartidas que permiten y normativizan a la comunidad en cuestión, comprobando la incursión de reconocer al individuo como eje central de una sociedad determinada por su pensamiento (Ocaña, *et al.*, 2014).

Es así como entendemos la noción de Pedagogía, entresacándola de entre otras muchas conceptualizaciones, pues a veces es considerado un saber teórico práctico generado por los pedagogos mediante el diálogo de su práctica pedagógica y la reflexión personal. Mientras, otros autores lo asumen como un espacio de reflexión acerca de la visión que se tiene sobre la educación y la noción de hombre. Esto, sin añadir aquellos que la conciben como disciplina científica que busca la transformación intelectual del hombre y de su estructura de conciencia (Kuhn, 1969).

Aclarando los dos conceptos, nos decantamos por el concepto general de modelo pedagógico, que concebimos como un sistema formal cuya finalidad es relacionar a los actores educativos con el conocimiento científico para cultivarlo, conservarlo y consolidarlo en el proceso pedagógico de las organizaciones educativas (Ocaña, *et al.*, 2014).

Si bien es verdad que hemos encontrado poca literatura en torno a la experiencia de las escuelas de la propuesta Educativa Etievan. Toda ella está referida a la práctica en América Latina, ninguna en Europa. Por ello es un motivo de nuestro interés traer a la luz del conocimiento pedagógico una experiencia de más de 40 años, que se está llevando en 5 instituciones educativas.

Esta vinculación teórica práctica será la parte empírica de esta investigación, con un estudio de caso, a desarrollar en el colegio Encuentros de la ciudad de Cali, Colombia, donde se aplica este Modelo Pedagógico Etievan desde 1982. Esta experiencia nos aporta una perspectiva singular que permite abordar el desarrollo humano con un sistema educativo propio. A su vez, inserto en la práctica de un modelo pedagógico aceptado y valorado por la sociedad y el Estado Colombiano.

El “*Personalismo*” expuesto por Emmanuel Mounier potenciaba la singularidad de la persona frente a la masa, que representaba la despersonalización del ciudadano; se

trataba de reforzar su particularidad, su capacidad de creación, su autonomía, su independencia; en definitiva, suponía acabar con esa sumisión pasiva que coartaba la libre elección (Fajardo y Ciordia, 2005).

Esta corriente teórica nacida en el ámbito filosófico, pero que concedía gran importancia a la dimensión pedagógica y en la que cabe reconocer una inspiración cristiana, a pesar de que algunos de los representantes desaprobaron las tesis de la iglesia oficial; ejemplos de esa heterodoxia son la Teología de la Liberación los llamados “cristianos de base”.

La primera de ellas la Teología de la Liberación con Paulo Freire como impulsor del movimiento (1968), y Lorenzo Milani, sacerdote y pedagogo italiano, cuya vocación docente le llevo a cuestionar el clasismo de la enseñanza italiana, en desacuerdo con el fascismo, socialismo y comunismo. Desconfiaban del monopolio ejercido por el estado en las cuestiones educativas y se oponían a la cosificación de la persona.

Merece una mención especial a Paulo Freire, antepuso la realización personal en el proceso educativo con una propuesta antropológica en la que consideraba al ser humano como un ser inacabado, como un proyecto de persona que debía integrarse en su entorno, para intervenir en él y después transformarlo.

Y es que la transformación de la realidad desde el optimismo y la esperanza era una de las aspiraciones del pensamiento Freiriano, para él no había utopía irrealizable, de hecho, su biografía es un canto a la vida, en la que partió del activismo católico, para ir derivando con los años hacia posiciones más izquierdistas y laicas, pero siempre desde la actividad educativa, combatiendo el analfabetismo y proponiendo fórmulas en que la discusión y la colaboración presidían en su propuesta.

Su pensamiento educativo estuvo dotado de una coherencia incuestionable, en su formación tuvo influencias del idealismo de Hegel, dialéctica marxista, existencialismo cristiano y la dimensión política de Dewey. Su mensaje se dirige a la revolución cultural de los oprimidos llamando a la liberación de la conciencia crítica, a la concientización que surge de la confrontación con la realidad misma. La comunicación y el diálogo servirán para la acción transformadora y la reflexión (Freire, 2005).

Freire, en sus reflexiones educativas, criticó a la educación tradicional como educación bancaria o domesticadora, en la que el educando, bajo su punto de vista, era reducido a un mero banco de datos o depósito de conocimientos. Apostaba por una educación liberadora o problematizadora concebida desde la función de una sociedad

libre en la que el individuo debía tomar consciencia de su papel de oprimido, para después pasar a la acción con un despliegue de una consciencia crítica.

La educación del hombre ha de dar la posibilidad de encontrarse a sí mismo, aprender a tomar conciencia del mundo que lo rodea y a reflexionar sobre él para descubrir las posibilidades de reestructurarlo y modificarlo. Toma de conciencia, reflexión y acción se convierten así en los elementos básicos e inseparables del proceso educativo (Fajardo y Ciordia, 2005).

Sus aspiraciones llevaban implícita una carga politizadora, construyó la idea de la dimensión política de la educación en los años 70 y 80 influido por el pensamiento de Dewey, eso explica que rechazara las corrientes educativas, no directivas y que no creyera en los educadores neutros que ocultaban sus creencias ideológicas, políticas o religiosas. Para él, el educador pasivo no intervencionista era cómplice del opresor, pero de este planteamiento no debía inferirse que el maestro pudiera imponer su criterio a los alumnos. Es importante fomentar en la escuela buenos hábitos del pensar, es un objetivo prioritario, para lo que plantea 4 pasos importantes para crear el hábito del pensamiento (Dewey, 1970; 1972; 1967).

1. El punto de partida es el hacer algo, a través de lo corporal, manual, conversar, jugar, etc. para generar experiencia. Esta experiencia tiene que plantear un problema, algo que motive al estudiante, para poder solucionar esa experiencia va a necesitar cierta información.

2. Va a requerir de datos y estos son los que debe facilitar el adulto que guía el proceso para resolver esa experiencia; esa resolución de ese problema a través de la experiencia le va a llevar a una idea, a una explicación. La recopilación de datos es importante para ir y resolver la experiencia y aquí surgen las nuevas ideas.

3. Las ideas, lo van a llevar a reflexionar y a encontrar solución al problema planteado; llega al descubrimiento por sí mismo, con sus propias palabras, con sus propios medios. Luego estas ideas que surgen necesitan ser consolidadas, es un paso más dentro del proceso y es llevarla a la vida, la integración de estos tres primeros pasos.

4. Este cuarto paso es la integración de los tres anteriores y tiene que ver con trasladar esas ideas al mundo externo y aplicarlas a la vida cotidiana. Para poder aprender debe hacerlo por sí mismo y eso aprendido debe llevarse a la aplicabilidad en situaciones reales de la vida.

Este proceso requiere de un esfuerzo que solo es necesario cuando se inicia la experiencia ante la resolución de un problema; después de vivir los 4 pasos, ya se vuelve un instrumento más de ayuda para la vida de forma natural (Colom, 2005).

El docente de hoy debe evolucionar, de lo que significa ser un profesor que trasmite contenidos a un guía que aporta experiencia, para que el alumnado construya conocimiento de sí y su entorno.

Así como el mundo evoluciona, el ser humano debe ocuparse por sí mismo de su autoconocimiento como medio de evolución en su desarrollo. Se debe tener consciencia en la responsabilidad que implica ser educador de nuestras nuevas generaciones. Y en este trascender de profesor a guía hay unos fundamentos y principios que se deben facilitar a esa persona que dedica su vida a la enseñanza (Tonucci, 2004).

Por este motivo esta investigación pretende aportar el trabajo de autoconocimiento para el educador como una propuesta práctica que se realiza con el profesorado que trabaja la Pedagogía Etievan. Cuál es la misión de la escuela de hoy:

- El alumno debe aprender un método de trabajo, como lo tiene la investigación científica, es lo más importante.
- Usar la tecnología, como instrumentos de uso.
- Fomentar el conocimiento a través de un pensamiento crítico.
- Y aprender a cooperar en equipo.

Es anti educativo llevar la escuela a la casa con la demanda de deberes de lo que no trabaja el docente en la clase. Lo que debe llevarse de la escuela a la casa es el interés, motivación y curiosidad de relacionar e investigar en la vida externa lo que aprende en el aula.

El espíritu es esa motivación de integración donde se integra el conocimiento con el todo, todo lo que nos compone son brazos o prolongaciones de motivación a ese espíritu.

Experimentar a través de los sentidos te lleva a obtener datos e información, permitiendo desarrollar ideas autónomas, descubiertas por sí mismo, luego lo compruebas en la vida, y así se va desarrollando el espíritu. Ese espíritu es el factor de intensión y de dirección en el desarrollo de las experiencias, no es un ente aislado. El estudiante tiende a conectarlo todo, porque todo es conexión a través de la experiencia, compartirlo con compañeros y con el propio docente, conectarlo con la realidad de la vida cotidiana. No debe haber fronteras entre lo que aprendes en el aula y fuera del aula en la vida misma.

El proceso que él plantea, para el adecuado hábito de pensar parte de la *experiencia*, la cual debe basarse en la reflexión y observación de la creación de problemas que el estudiante pueda ver en su realidad, que le despierte y genere curiosidad. Se puede usar caminos como la memoria, observación, lectura, comunicación, pero estos no son los objetivos para el desarrollo del pensamiento, son los medios.

Lorenzo Milani (1923 – 1967) fue otro influente de la teoría personalista, antepuso la vocación y la pasión frente a los métodos empleados en una dinámica en la que la preocupación por el prójimo y el amor al oprimido eran prioritarias en su propuesta educativa, si encuentra espacio para la autoridad del maestro. Una autoridad acentuada por la personalidad del docente y enmarcada en un plan dialéctico que buscaba despertar el amor propio y la confianza del alumnado. Había autoridad, pero también un diálogo crítico que disipaba la obediencia ciega de la escuela tradicional.

En cuanto a los contenidos educativos dio prioridad al lenguaje, técnicas de comunicación y la escritura colectiva, de forma que la escuela terminó pareciéndose bastante a un taller de escritura literaria en que los alumnos redactaban cartas y las corregían en grupo para mejorar, de hecho, una de esas composiciones grupales fue publicada en 1967, como carta a una maestra donde los estudiantes se quejan de la escuela pública italiana. También trató de que los conocimientos compartidos tuvieran siempre una vertiente utilitaria con base a pequeñas investigaciones locales, talleres, técnicas audiovisuales y contacto directo con la naturaleza.

Esta propuesta educativa de Freire y Milani calaron en los países de habla hispana desde la década de 1970. Una labor con iniciativas que han continuado hasta hoy como es el movimiento de educadores Milanianos, casa escuela Santiago Uno (1971) y Escuela agraria, Lorenzo Milani (1977). Francia, Italia y España, son los tres países donde más se ha prendido esta corriente educativa *personalista*.

En la actualidad existen varias escuelas que siguen los principios de esta modalidad pedagógica. Llegó a redactarse un código de la educación personalizada con 18 principios que fueron plasmados en la ley general de la educación en 1970. Una educación centrada en los más humildes tuvo una acogida considerable (Not, 1983).

Resumiendo, en contraposición a un primer modelo de escuela y educación tradicional, surge un segundo movimiento con la propuesta de Escuela Nueva y su extensión de modelo educativo personalista y, con ella, el surgimiento del pensamiento crítico. Siendo esto ya un avance significativo de argumentos para una propuesta de cambio durante estos últimos 100 años, por lo tanto, ya es hora para dar inicio al tercer

movimiento y es profundizar, poner en práctica todos estos argumentos, teorías, etc. mediante la exposición del “*Modelo Pedagógico Transpersonal*”.

Por este motivo, en esta investigación damos cuenta de una de las cinco instituciones que llevan mas de 40 años apostando por la práctica e integrando al currículo educativo una enseñanza y metodología para un desarrollo integral, que fundamenta principios educativos de enseñanza en asignaturas transversales para fortalecer el pensamiento crítico, la autonomía, la cohesión grupal, como propuesta que la fundadora hace a través de la Propuesta Educativa “Etievan”, mediante las prácticas y filosofía propuestas por G. I. Gurdjieff en el “Cuarto Camino”.

Planteamiento curricular: antes la educación buscaba transmitir la mayor cantidad de conocimiento, hoy hay tanta cantidad de información que la memorización es insuficiente y en cambio es cada vez más importante aprender a razonar, pensar por sí mismo y a resolver problemas, por ello el planteamiento pedagógico del nuevo modelo educativo es que los niños aprendan a aprender, en ese sentido el nuevo currículo se centra en los aprendizajes que son claves para que los niños y jóvenes puedan seguir aprendiendo a lo largo de su vida, aprender a leer y a escribir, a reflexionar desde un pensamiento crítico, la exploración del medio natural, las artes, ampliar asignaturas que involucren más lo corporal, como también las habilidades socioemocionales, conocerse a sí mismo, autoestima, perseverancia, autonomía, etc., saber convivir con los demás y trabajar en equipo.

La escuela es centro del sistema educativo, para lograr este cambio en la educación, el nuevo modelo educativo plantea la reorganización del sistema educativo para poner la escuela en el centro de todos los esfuerzos; esto significa que los planteles educativos tengan más autonomía tanto en su gestión, como en su currículo, de este modo cada comunidad escolar puede encontrar la mejor forma de desarrollar el máximo potencial de sus alumnos; para que las escuelas puedan mejorar en su funcionamiento y logren crear estas auténticas comunidades de aprendizaje, se prevé que tengan recursos propios, una planta física adecuada, igualmente facilitar programa de reeducación del docente mediante la “Escuela de Maestros Modelo Etievan” en lo que corresponde a un trabajo de autoconocimiento para fortalecer el desarrollo humano y fortalecer la relación con los estudiantes como también sus prácticas docentes en las clases.

Esto implica profesionalizar y humanizar la labor docente, los maestros son el actor más importante para este cambio, ellos son quienes están en contacto directo todos los días con los estudiantes, son quienes guían y aspiran a sus alumnos. La equidad y la



inclusión al mismo tiempo, este nuevo modelo busca romper los nudos de desigualdad en el sistema educativo. Para que todos los niños y jóvenes, independientemente de su género, origen o discapacidad tengan igual condición de su desarrollo educativo, la equidad y la inclusión deben ser ejes transversales en todo el sistema educativo.

### 3.5.1. Resumen Justificativo.

El objeto de estudio de esta investigación responde a la ausencia de pedagogías educativas de desarrollo transpersonal humano, por ello pretende visibilizar esta experiencia tomando como eje central propuesta educativa “*Etievan*”; desde aquí se pueden generar alternativas que permitan presenciar la relación docente alumno. Estamos viviendo una crisis en la escuela de la forma tradicional de la enseñanza - aprendizaje, en donde se ignora la relación intrapersonal de los sujetos implicados en el campo educativo (Naranjo, 2005).

Históricamente, siempre se ha favorecido una tradición que conserve los valores socialmente aceptados y los potencie por encima de la formación de valores y capacidades individuales que favorezcan la diferenciación y la visibilización de posibilidades no contempladas en el sistema educativo social. Uno de los grandes problemas en la educación es su capacidad conservadora, de transmitir y conservar tradiciones, modelos, y conductas socialmente aceptadas, convirtiéndola en una institución realmente poco permeable a los cambios de la modernidad.

Con el surgimiento de la “*Perspectiva Transpersonal*” se abre una nueva posibilidad para que la educación incorpore esta visión de ser individual consciente como uno de sus objetivos actuales.

Son muy pocas las propuestas de programas que favorezcan la formación transpersonal tanto de los docentes como de los estudiantes y que favorezcan el despertar de la conciencia a través del desarrollo humano. Este descuido hace parte del dualismo cartesiano que dio prioridad a la razón, en detrimento de la emotividad. Por consiguiente, las escuelas cartesianas tienden a establecer una permanente dicotomía entre el sujeto y el objeto, alentando el talante discursivo de la psique y, a la vez, el conflicto del individuo ante los demás y el medio que le corresponde vivir.

Por tanto, la educación está llamada a generar y actualizar el conocimiento del sí mismo como algo esencial del ser humano en los proyectos educativos, o sencillamente, continuará siendo objeto de una normatividad, desconociendo así la unidad e integralidad del ser humano en su proceso formativo.

La educación debe apuntar a la construcción de una persona que no sólo es mente, sino que también es emoción y corporeidad, capaz de auto-narrarse y narrar al Otro. En esta dimensión cada ser humano deberá ser capaz de construir su propia identidad, su persona desde el conocimiento de sí mismo (subjetividad), y desde y con los otros (intersubjetividad). Será capaz de incluir y de incluirse en cualquier proceso formativo porque conoce sus capacidades y también sus límites. Valores como el amor, la compasión, la humildad, el conocimiento, la solidaridad, el respeto por el otro, la conciencia de un ser trascendente, entre otros, encarnados y corporeizados en una persona, son los que consolidan la misión educativa y reconfiguran la visión de mundos posibles (Gómez, 2010).

Aunque la formación de la subjetividad está ligada a los procesos escolares tradicionales en las propuestas de “*Educación Transpersonal*” se deben incorporar propuestas alternativas que integren el cuerpo, la mente y el mundo del sentimiento, siendo estas propuestas escasas en el sistema educativo actual.

Lo anterior es un llamado y al mismo tiempo una orientación para los educadores (padres, maestros, orientadores y adultos en general) sobre el papel formador o educador que tenemos y la responsabilidad que implica la búsqueda de una mejor calidad de las impresiones con las que se nutren y nutrimos a los chicos, ya que, como se precisó anteriormente, si dichas impresiones son de carácter mecánico, impactarán y se imprimirán como una impronta (impresión), en la psiquis de los chicos de manera automática, nutriendo así la formación permanente de nuestra mecanicidad (Gutiérrez, 2007).

Para desarrollar de forma eficaz todos estos aspectos mencionados anteriormente, se propone el estudio del Modelo Pedagógico “*Etievan*” como una experiencia alternativa de formación “*Transpersonal*” que ha posibilitado la creación del “*Programa de Autoconocimiento por medio del Eneagrama y la Atención Integral*” (ADSI), que trabaja a través de recursos pedagógicos como la música, la relajación (en quietud, y en movimiento), la expresión corporal (disociación), la narrativa, la auto-observación, la reflexión, la desidentificación, etc., para la construcción de un equilibrio del sí mismo, que favorezca la relación docente – alumno y con el medio que le corresponde vivir e interactuar.

El programa “ADSI” está inspirado en el Modelo Pedagógico Etievan, fundamentado en las enseñanzas de Gurdjieff (1976), este último autor considera que la educación es aquella que instruye al ser humano en su conjunto, en todos sus campos y

características, para que pueda adquirir respuestas saludables al medio y en relación a los demás. Asimismo, contempla la importante labor de la realización individual como persona, recurso que orienta al educado en la vida y le otorga una sensibilidad útil que contribuye positivamente a su armonía interior (Etievan, 1989).

Tras el análisis sobre las corrientes pedagógicas modernas o actuales no figura en los manuales al uso de la Propuesta Educativa Etievan, y por ese motivo entendemos que es necesario darlo a conocer. Considerando que nuestra experiencia directa en el centro educativo del Colegio “*Encuentros*”, donde se aplica esta propuesta educativa, fue satisfactoria, lo que anima a la investigadora llevar a cabo esta tesis, ya que mediante la mirada global e integradora de esta propuesta Etievan pude durante varios años comprobar el crecimiento personal y esencial de mi misma, así como de compañeros y exalumnos y la impronta permanente a lo largo de la vida de todos ellos.

EDUCAR PARA DESARROLLAR TODO EL PROPIO POTENCIAL  
Y PARA SER ÚTILES A LOS DEMÁS

EL ÚNICO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN WALDORF  
ES QUE EL HOMBRE PUEDA DESARROLLAR  
CON TODA SU INTEGRIDAD CUERPO, ALMA Y ESPÍRITU,  
DE TAL MODO QUE PUEDA SER ÚTIL PARA ÉL MISMO  
Y PARA LOS DEMÁS

Rudolf Steiner

**CAPÍTULO IV**  
**HACIA UNA PERSPECTIVA**  
**TRANSPERSONAL PARA LA**  
**EDUCACIÓN**



## 4.1 Introducción

En este capítulo nos centraremos en explorar la “Perspectiva Transpersonal”. A pesar de la abundancia de publicaciones del campo transpersonal hacia lo terapéutico, son pocos los trabajos publicados que integren la aportación de la psicología Transpersonal a la acción educativa, teniendo en cuenta que la psicología ha influido notablemente en el quehacer educativo en cuanto que permite un conocimiento profundo del comportamiento humano.

Desarrollaremos las aportaciones tanto de la filosofía, como de la psicología transpersonal, en el conocimiento del ser humano, como fundamentos que sustentan el fin de la educación en la “Perspectiva Transpersonal”.

Haremos énfasis en la visión de la “Perspectiva Transpersonal”, cuyos principios generan sustento teórico para una nueva perspectiva a la Educación, y lo haremos a través de cinco objetivos.

- En *primer lugar*, desarrollar la perspectiva transpersonal para la educación, el desarrollo personal del ser humano como “fin de la educación”, mejorar el nivel de competencias psicológicas de los estudiantes tanto en su proceso educativo, como en su preparación para la vida.
- En *segundo lugar*, describir las características psicológicas del autodesarrollo, autorrealización y autoconocimiento, que tiene por objeto revelar las necesidades internas y socio-pedagógicas externas que aseguran la comprensión y el desarrollo de una persona en el proceso de la vida.
- En *tercer lugar*, describir los aportes y fundamentos teóricos que la “Perspectiva Transpersonal” integra a la educación a través de los procesos descritos a través del autoconocimiento como experiencia externa e interna del ser humano, teniendo en cuenta las prácticas reflexiva, introspectivas y contemplativas desde algunas perspectivas como el budismo, zen, yoga y sufismo, etc. que han dejado caminos para el desarrollo del alma – espíritu, nombres desde estas tradiciones antiguas o esencia nombre desde la psicología.
- En *cuarto lugar*, describir el proceso del autoconocimiento a través de la auto-observación, atención, percepción y expresión para el desarrollo de la Consciencia y de la esencia, fundamentos para el desarrollo integral en su equilibrio, autonomía y libertad del Ser en el hacer.
- En *quinto lugar*, relacionar el proceso del autoconocimiento como percepción y expresión directa de la consciencia para el desarrollo de la esencia.

Este apartado realiza un acercamiento a las posibilidades del ser humano para darle autonomía a su vida, construyéndola desde la coherencia en la interacción de las relaciones consigo mismo, con otras personas y con el medio que lo rodea.

## **4.2 Perspectiva Transpersonal**

Es muy debatido la concreción de lo que es la consciencia, pero está claro que hay una realidad a la que no llegamos en primera instancia. En esta investigación estamos hablando, tanto de lo que occidente ha avanzado sobre los procesos del desarrollo de la consciencia desde la sanación terapéutica que ofrece la psicología, los aportes reflexivos de la filosofía, los avances de la neurociencia, complementadas con las prácticas introspectivas y contemplativas de oriente.

Por extraño que parezca, para comprender la existencia de la consciencia es útil volver al paradigma clásico de "consciencia en el mundo de la consciencia"; en otras palabras, solo desde la consciencia podemos experimentar la consciencia ya que contenido y continente se confunden.

Por esto, se trata de desarrollar la "Perspectiva Transpersonal" desde experiencias prácticas que reorienten la educación a los fines del desarrollo del ser humano, a través de la nueva propuesta de "Educación Transpersonal".

En este apartado se pretende facilitar el acercamiento del mundo académico a la perspectiva transpersonal, por medio de las bases que fundamentan dicha disciplina, la cual nace de la síntesis de las corrientes de pensamiento de oriente y occidente, la sabiduría de las antiguas tradiciones espirituales y la ciencia moderna.

### *4.2.1 Origen y Antecedentes*

La perspectiva transpersonal actualiza una pregunta muy antigua para la humanidad: la interrogación sobre el Ser, pregunta que oriente nunca dejó de lado, a diferencia de occidente, donde gracias al progreso en las ciencias entre los siglos XVI y XX se omitieron estos asuntos por carecer de una base empírica metodológicamente contrastable.

La perspectiva transpersonal como disciplina que estudia a la espiritualidad y su relación con la ciencia, así como los estudios de la consciencia, implica una reconstrucción epistemológica desde la sabiduría perenne para lograr la transformación trascendental del ser humano.



Se ha realizado una revisión bibliográfica de libros y artículos escritos por algunos de los principales autores de la psicología transpersonal y algunas compilaciones de estos, teniendo en cuenta las posibles formas de aproximación desde la filosofía transpersonal, aportando una visión integradora de la naturaleza humana.

Algunos aportes a la Psicología Transpersonal: la teoría general de sistemas, los estados alterados de consciencia, el modelo holotrópico de Stanislav Grof (2008), la Psicología analítica Jungiana (2001), y el Espectro de la Consciencia y el acercamiento a la psicología "Integral" según Wilber (2009) además del programa "SAT" y eneagrama de Naranjo (2019).

Por otro lado, con una perspectiva de más de veintiocho años en el campo de las nuevas psicologías, Almendro (2004) hace una reflexión de la psicología transpersonal sobre su impacto generado en Europa y en América, lo que derivó en el modelo transpersonal de la psicología proponiendo como objetivo principal aclarar las fronteras y las variedades de la experiencia humana consciente, realizando una interiorización de trascendencia hacia el ser Rowan (1996, citado en Puente, 2009).

Hoy en día es importante prestar atención a todas aquellas corrientes que brinden la posibilidad de una reivindicación del ser humano en el mundo. La Perspectiva Transpersonal nos brinda esa alternativa, al unificar el aspecto espiritual al concepto físico-mental al que exclusivamente quedaba circunscrita anteriormente.

Llegar a la perspectiva "*transpersonal*"<sup>53</sup> es proponer unos pasos en el camino de la existencia humana y su necesidad de trascender a su naturaleza espiritual, acercarnos a ese "Ser" de unidad.

Dos mil quinientos años de filosofía en Occidente han servido de poco para cambiar actitudes depredadoras que se remontan a los primeros momentos de la hominización. Aún seguimos en la Edad de Hierro, marcados por la necesidad de sobrevivir, la agresividad y el afán de dominio. El miedo y la inseguridad siguen siendo hoy como entonces los motivos principales de las preocupaciones humanas (Alemparte, 2017).

---

<sup>53</sup> *Psicología transpersonal es una rama de la psicología que integra los aspectos espirituales y trascendentes de la experiencia humana con el marco de trabajo e investigación de la psicología moderna. El término transpersonal significa "más allá" o "a través" de lo personal, y se refiere a las experiencias, procesos y eventos que trascienden la habitual sensación de identidad, permitiendo experimentar una realidad mayor y más significativa. Sus investigadores estudian lo que consideran los potenciales más elevados de la humanidad y del reconocimiento, comprensión y actualización de los estados modificados de consciencia, unitivos, espirituales y trascendentes (Lajoie y Shapiro, 1992, p. 91).*

#### 4.2.2 Educación y Educación Transpersonal.

En este apartado se desarrollará una propuesta para la “Educación Transpersonal”. Iniciaremos con la visión actual y daremos paso a lo que sería una “Educación Transpersonal”.

##### 4.2.2.1 La Educación “Tradicional”

Parece un hecho aceptado que el modelo de educación vigente en la actualidad vive una crisis profunda, tenemos colegios con aulas del Siglo XIX, profesores del Siglo XX y alumnos del Siglo XXI. En este sentido, el llamado *fracaso escolar* no es más que una señal indicadora de la necesidad de revisión y cambios.

La educación académica tradicional, se ha caracterizado por ser rígida, autoritaria, normativa, burocrática, que considera la educación como una necesidad social durante un cierto período de tiempo, a fin de inculcar una serie de habilidades básicas en el individuo con el objeto de que esté capacitado para desempeñar un rol específico dentro de la sociedad (Valbuena, 1995).

El sistema educativo tradicional hace énfasis en el contenido, favorece la idea de transmitir un cuerpo de información correcta y pre-elaborada, aprehendiéndolo como producto, en el sentido de alcanzar objetivos preestablecidos y jerárquicos. De esta manera, preconiza que, alcanzados los objetivos el sistema ha cumplido con su función, de esta forma se premia el conformismo, evitando la crítica y la refutación.

Esto es cuestionable porque solo se transita por caminos ya recorridos al imponer una normativa metodológica que lo reduce todo a pensar como antes se pensó, a no hacer nada que antes no se haya hecho, produciendo esterilidad intelectual y cortando las alas a la creatividad y al pensamiento productivo y original, como señala Martínez (1997).

Y ello acontece, por cuanto los programas de las asignaturas, al igual que los objetivos, están diseñados previamente bajo un esquema rigurosamente rígido y escalonado según una tabla de gradación de dificultades, lo cual conlleva progresos según avances fijos, insistiendo en la segregación por edades, en el establecimiento de la edad apropiada del educando para la realización de ciertas actividades, con la correspondiente evaluación cuantitativa de logros.

En una palabra, insiste en el pensamiento analítico, lineal, en el lenguaje lógico verbal, descuidando el lenguaje gestual analógico, impidiendo el uso de la conjetura y el pensamiento divergente tan importante en el desarrollo del pensamiento creativo.

La educación tradicional está quedando obsoleta y requiere de una nueva mirada pedagógica. En dicho sentido, muchos expertos y profesionales del mundo de la

educación reclaman la necesidad de un nuevo paradigma educativo que pase por la innovación de nuevas estrategias en las aulas.

Hemos olvidado que la educación no consiste en centrarse únicamente en aspectos cognitivos, sino que ha de contemplar todas las dimensiones del ser humano: la física, la cognitiva, la emocional y la espiritual. De esta forma, se puede ofrecer una educación integral que permita a cada persona conocerse y desplegar todo su potencial.

#### *4.2.2.2 Paso de la Educación Tradicional a la Educación Transpersonal.*

No hay lugar a dudas que el paradigma educativo tradicional está en un tránsito de exigencia hacia un cambio. Ese vacío por la incertidumbre educacional del futuro requiere una reconstrucción epistemológica en el marco de la “Perspectiva Transpersonal”.

La “Perspectiva Transpersonal”, es una disciplina que integra la espiritualidad y su relación con la ciencia, así como los estudios de la consciencia; sin embargo, es un campo de muy reciente desarrollo. Con el surgimiento de las ciencias psicológicas y de la corriente de psicología transpersonal, se ha iniciado un camino esperanzador, transformador y de trascendencia de la conciencia egóica<sup>54</sup> hacia la espiritualidad o “transpersonalidad”.

Sin embargo, el término “transpersonal” no es todavía asumido académicamente para una futura educación generacional, por lo que en esta investigación se pretende aportar argumentos para esta posibilidad.

No obstante, si la humanidad ha evolucionado de lo mítico a lo racional, se trata de educar más allá del bienestar individual y colectivo propuesto por una sociedad del éxito personal y del consumo, trabajar en función del porvenir de la civilización y la supervivencia de la especie humana y del planeta; ya que una persona consciente de su compromiso existencial puede alcanzar grandes logros e impactar en el bienestar de los demás gracias a un humanismo trascendental y verdadero (Wilber, 1990).

La “Educación Transpersonal” busca la unidad del saber, pero liberado de la obsesión del rendimiento donde hay un lugar para el silencio, el juego, estar en comunidad cordial donde se mueve y propulsa el alma, el deseo, el afecto y la razón, hacia la verdad, la belleza y el bien.

---

<sup>54</sup> En la terminología psicoanalítica de Jung el *ego* o yo se refiere a la instancia psíquica que engloba un conjunto de ideas, sentimientos y percepciones de tipo consciente y con los cuales nos identificamos. Por debajo de nuestro yo, hay otras instancias que no controlamos y que se encuentran en un nivel inconsciente.

En los centros educativos debe enseñarse a pensar y no solo a memorizar, a detener la marcha y no el “hacer” compulsivamente, a reflexionar creativamente, a meditar; en esa suspensión de la aceleración hiperactiva hay una profunda actividad, el cansancio de la frenética acción incontrolada puede curar esa depresión a la que conduce la sociedad del rendimiento (Alemparte, 2017).

Los hábitos y la identificación de la forma tradicional de la educación tanto para los educandos como para el docente es lo que genera dificultad para hacer un cambio de paradigma a una educación transpersonal. Por este motivo se requiere implementar en el currículo académico, al menos una asignatura encaminada a este fin, para dar el primer paso a este cambio, sin generar resistencia.

#### *4.2.2.3 Educación Transpersonal: Desarrollo del ser humano como finalidad de la Educación.*

Esta propuesta de innovación educativa tiene que ver con la superación de la propuesta tradicional de la educación, enfocada solo a habilidades condicionadas a lo que el sistema necesita, ahora se trata de fomentar un desarrollo integral de los educandos no solo en conocimiento intelectual, sino también con la misma importancia a la emoción, a los sentimientos, la sensibilidad y el cuerpo, que hasta ahora han sido casi invisibles en la educación.

Cada vez que la ciencia hace nuevos hallazgos es un avance que nos permite conocer más el potencial al que podemos acceder como seres humanos, por este motivo la propuesta de “Educación Transpersonal” es traer al campo de la educación los avances de la ciencia y de la psicología para potenciar el autoconocimiento y desarrollar el ser creador que somos.

La educación transpersonal centra su atención en la capacidad de trascendencia del ser humano, en la mejor comunicación de los hemisferios cerebrales, en el equilibrio cuerpo, mente y emoción, en la disminución de las disonancias cognitivas que ocurren cuando el pensamiento, la emoción y la acción son incongruentes.

Es necesaria una pedagogía cognitiva que enseñe al individuo a conectarse con su profunda interioridad, a saber, escucharse a sí mismo, tomar poder conscientemente de su propia libertad con conocimiento de causa. Y ello requiere mantener un diálogo, del alma consigo mismo en torno al “Ser” (Martos, 2017).

Es así como la “Educación Transpersonal” es holística e integral, como bien afirma Marilyn Ferguson (citada por Reina, 1995), cuando expresa que la educación transpersonal es más humana que la educación tradicional, e intelectualmente más

rigurosa que muchas alternativas del pasado, porque busca la educación de la persona entera.

En este sentido contiene un potencial capaz de resolver problemas sociales, así como de incrementar la importancia de todo lo que sea aprender; aplicándola, se crean nuevas posibilidades para el educando y, este a su vez, poder recibir una educación que trasciende a la posibilidad del desarrollo integral del Ser.

Para Naranjo (2007), la educación del siglo XXI debe preocuparse del crecimiento personal no solo de los educandos, sino también del educador y, para atender esta tarea, dispone de los aportes de la psicología transpersonal, gestáltica y humanista, así como de las más ricas tradiciones espirituales, las mismas que en la actualidad apenas participan de los procesos educativos. Naranjo ha dedicado todo su esfuerzo para cambiar la educación; su libro *“Cambiar la educación para cambiar el mundo”* expresa perfectamente esta inquietud.

Se trata de desarrollar una espiritualidad que no sea necesariamente religiosa, ilustrada, sino que dé profundidad a la existencia humana y satisfaga las necesidades superiores. Esta apertura a la trascendencia nada tiene que ver con las supersticiones y es, como decía María Zambrano: “una necesidad abismal, definitoria de la condición humana”; lo que Eugenio Trías llamó “la religión del espíritu”. Hacer de los centros educativos espacios de encuentro, de creación de pensamiento, de diálogo, de crítica, de recuperación de la cultura clásica (que es la que no pasa) y de producción cultural auténtica, es el gran desafío del siglo XXI.

La “Educación Transpersonal” lo que permitirá será ampliar el campo de la educación que abarque modelos, situándolos en un marco de contexto expandido de la naturaleza humana. A pesar de la dificultad de acotar el campo de estudio en la “Perspectiva Transpersonal”, y de la diversidad de definiciones, escuelas y teorías que se han desarrollado dentro de este enfoque, se pueden señalar unos supuestos generales compartidos por la mayoría de los representantes de esta corriente, lo cual nos permitirá ir construyendo esos principios de la perspectiva transpersonal para la educación. Estos puntos de consenso son:

- a. Se reconoce la existencia de una dimensión espiritual en el ser humano.
- b. Se defiende la existencia de una unidad indivisible entre los niveles físico, emocional, mental y espiritual del ser humano, considerándose que juntos forman una totalidad que funciona integradamente.

- c. Se considera que todo ser humano tiene la capacidad de realizar y actualizar sus cualidades y capacidades latentes.
- d. Se plantea que existe un amplio espectro de estados de consciencia, a los que cualquier persona puede acceder.
- e. Se considera que todo ser humano tiene la capacidad de acceder a experiencias y estados transpersonales, a las que se atribuye un potencial altamente curativo.

Al desarrollar desde la perspectiva transpersonal la educación estamos colocando el desarrollo personal y esencial del ser humano como el “fin de la educación”.

La psicología ha influido notablemente en el proceso del quehacer educativo dado su conocimiento del comportamiento humano; la aportación de la “Perspectiva Transpersonal”, ayudará a reelaborar nuestra visión de lo humano y, por tanto, a enfocar la acción de tipo educativo en ese proceso de mejora que significa la educación.

Los procesos de desarrollo personal basados en el autoconocimiento y el *desaprendizaje* de las creencias incorporadas que limitan a la libertad y autonomía del ser humano, son la base de la propuesta de la “Educación Transpersonal”, la cual es un camino que nos lleva hacia lo que somos en esencia y a desplegar actitudes de vida que nos permiten ser, en última instancia, más felices, así como vivir el momento presente con aceptación y armonía. Somos conscientes de que la educación es la llave para construir una sociedad más pacífica, compasiva y feliz.

La reflexión sobre nuestra propia práctica es, entonces, necesariamente exigible, máxime si tenemos en cuenta que el educador es “per se”, un continuo aprendiz. Como suele decirse, el enseñar (como el educar) sólo es posible cuando también es posible aprender. Y el aprender sólo es posible cuando te enseñas algo a ti mismo (Montero, 2011).

Así, desde esta propuesta de “Educación Transpersonal”, que acompañaremos con la Propuesta Educativa “Etievan”, veremos que se desarrolla una formación de docentes en la educación desde el autoconocimiento para el desarrollo de la propia consciencia, acompañando a los alumnos en su desarrollo integral; esta propuesta educativa trabaja por esta nueva consciencia en la educación con profesores, padres de familia y adultos interesados en llevar un nuevo modelo de ser a la educación, a la familia y a la sociedad.

Esta propuesta de “Educación Transpersonal” va dirigida a los profesores y todos los adultos involucrados en la educación de la infancia. La infancia se nutrirá de ese adulto que le transmite, a través de su presencia, expresión de sus actitudes, de su creatividad,

logrando despertar la capacidad de interés, motivación, asombro, sorpresa ante lo desconocido, que le permitirá desarrollar un interés de auto-descubrirse en este gran universo.

Esta investigación pone énfasis en el autoconocimiento a través del eneagrama porque es la posibilidad de educar, recurriendo a la observación de sí y el desarrollo de la atención integral “ADSI”<sup>55</sup> medio fundamental para acceder a la consciencia y a la autoconsciencia, reconocer lo que es en esencia más allá de ese “Yo – Ego”, de esa identidad idealizada; una educación que atienda de verdad las necesidades del ser humano para una vida consciente con autonomía y libertad.

### **4.3 Autodesarrollo, Autorrealización, Autoconocimiento y Autoconsciencia.**

Describiremos las características de los procesos, tanto generales como psicológicas del autodesarrollo, autorrealización y autoconocimiento que tiene por objeto revelar las condiciones psicológicas internas y socio-pedagógicas externas que aseguran la comprensión y el desarrollo de una persona en el proceso de la vida.

#### 4.3.1 Autodesarrollo.

En la psicología transpersonal, el autodesarrollo es considerado como una actividad humana de transformación del sí mismo; y sus diversas variaciones en la manifestación de uno mismo en un mundo cambiante.

La formación de la psicología como ciencia coincidió con la transición de la racionalidad científica de tipo clásico a no clásico, que se asocia a la formulación de conceptos evolutivos, formándose la idea de autodesarrollo en el contexto de las teorías básicas del desarrollo personal. El autodesarrollo es considerado como una manifestación, el crecimiento de uno mismo, el movimiento hacia la madurez emocional y cognitiva del individuo.

En la psicología tradicional el autodesarrollo es entendido por la mayoría de los investigadores como un proceso de crecimiento del "yo" del ser humano y su crecimiento hacia la madurez personal y se lleva a cabo en el marco de la actividad humana en el proceso de manifestación de esta, determinado por la capacidad de elecciones personales basadas en la cognición de uno mismo.

---

<sup>55</sup> *ADSI: Atención Dirigida Sostenida Integral*

El análisis del autodesarrollo como proceso nos permite identificar sus mecanismos (reflexión, auto-aceptación, auto-previsión), formas (auto-afirmación, auto-mejora, auto-actualización), así como barreras que pueden frenar la actividad transformadora de una persona. No hay posibilidad de autodesarrollo sin una influencia externa. La clave de la educación es cómo actuar desde afuera para provocar el desarrollo interno del ser humano, de ahí la importancia de que esta actuación externa esté dirigida a este propósito.

En el contexto de los sucesivos cambios en los tipos de racionalidad científica, existe una idea de autodesarrollo como una actividad dirigida por el hombre hacia sí mismo con fines de auto-conservación (siglos XVII-XVIII), auto-transformación (siglos XIX - XX) y auto-realización (siglo XXI).

### 4.3.2 La Autorrealización.

Una de las contribuciones perdurables de Maslow (2016) es su estudio de individuos que han tenido espontáneamente experiencias místicas, en donde se logró demostrar que las personas que tenían esas experiencias con frecuencia se beneficiaban de las mismas, mostrando una tendencia clara a la "autorrealización". Sugirió que dichas experiencias podrían ser supernormales, en lugar de subnormales o anormales, y estableció los fundamentos de una nueva psicología basada en dicho hecho.

La aportación de la teoría del instinto y de las necesidades humanas bajo la concepción de la psicología transpersonal es relevante. Por ejemplo, Maslow (1987) sugirió que las necesidades superiores representan un aspecto genuino e importante de la estructura de la personalidad humana y que no se le podía considerar como derivadas de los instintos básicos, ni reducidas a tales. Para él, las necesidades superiores desempeñan un papel relevante en la salud y en la enfermedad mental.

Los valores superiores (meta-valores) y los impulsos que nos inducen a perseguirlos (meta-motivaciones) forman parte intrínseca de la naturaleza humana; reconocerlo es absolutamente necesario para que cualquier teoría de la personalidad humana sea significativa.

La orientación transpersonal es el modelo de la psique humana que reconoce la importancia de las dimensiones espirituales o cósmicas y el potencial evolutivo de la consciencia (Maslow, 1987).

Para Fontcubert (1992) la autorrealización supone llegar a descubrir, a realizar cuál es la identidad última de cada uno de nosotros; teniendo en cuenta que para él la identidad significa quién o qué es lo que realmente somos, no como seres humanos



particulares, concretos, sino como identidad última, lo que hace que en nosotros surja esta noción de sentirse uno mismo, esta identidad que permanece idéntica a lo largo de toda la vida.

La importancia de descubrir la identidad es porque es descubrir el sentido de sí mismo, lo cual soluciona completamente todo lo que es el anhelo de la vida, las demandas y problemas que la persona pueda tener, ya que se autorrealiza en plenitud.

La autorrealización se caracteriza porque es un trabajo de experiencia y de evidencia. Tiene que mirar intuitivamente, hasta que a través del propio trabajo uno llegue a ver a demostrar en sí mismo que son ciertas, sin adherirse a ninguna idea. Lo que impide la autorrealización son las propias ideas y creencias limitantes. Podríamos decir que no seremos felices con el amor que recibo, pero sí seremos felices con el amor real que demos.

La autorrealización es la resultante de lo que hemos ejercitado como ser concreto, dándome cuenta o no, según las respuestas que he ido aprendiendo a dar. Por lo tanto, me voy fabricando a mí mismo, me desarrollaré en la medida que viva más mi interés por comprender, mi gozo, mi afectividad, mi energía en relación con las situaciones (Fontcubert, 1992).

El único modo que hay para luchar contra la oscuridad es haciendo entrar la luz. En la medida que lucho a favor, es decir, ejercito más y más la inteligencia, la energía y la efectividad, lo que llamaba defecto desaparece al ser sustituido por la cualidad. Cualidades y defectos, por eso poner luz (atención), conoces (consciencia) y desaparece la oscuridad (defectos, distorsiones, problemas, etc.)

Solo el desarrollo interior nos puede llenar, sólo la autorrealización de nuestro potencial puede llenarnos y sólo cuando estoy lleno de mi propio potencial puedo empezar a ser realmente útil a los demás.

#### 4.3.3 Autoconocimiento

##### - *Enfoque personal del autoconocimiento: “El sí mismo”*

Numerosas teorías sobre la personalidad formuladas por los psicólogos en el siglo XX han permitido identificar nuevas áreas del mundo interior a las que se puede dirigir el conocimiento del hombre sobre sí mismo.

El concepto del fundador del psicoanálisis S. Freud (1856-1939) se centró en el estudio del inconsciente. Las obras del psicólogo suizo C. G. Jung (1875-1961), quien, junto con la idea de la existencia del inconsciente individual, introdujo la construcción

del "inconsciente colectivo", revelaron la existencia en el mundo interior del hombre de arquetipos, ideas innatas o recuerdos que predisponen a las personas a percibir, experimentar y reaccionar a los acontecimientos de una determinada manera. Reconocer estos "modelos primarios" en uno mismo se ha convertido en un nuevo campo de conocimiento humano.

El psicopedagogo americano Carl R. Rogers (1902-1987), en su teoría fenomenológica de la personalidad, introdujo el concepto de persona altamente funcional, que es capaz de percibir conscientemente su mundo propio subjetivo y objetivo y además posee consciencia interpersonal en el sentido que tiene acceso al mundo subjetivo de otras personas, y no sólo las características reales, sino también las características ideales que las personas valoran y a las que aspiran.

El desarrollo de la idea de la "Concepción - Yo" se reflejó en los numerosos trabajos de los científicos. Así, el psicólogo estadounidense M. Rosenberg (1934 – 2015) amplió la gama de componentes del "Concepto Yo", destacando:

- El "yo real" (cómo el individuo se ve a sí mismo en la realidad en el momento dado).
- El "yo dinámico" (cómo el individuo se ha fijado la meta de llegar a ser).
- El "yo fantástico" (cómo basado en las normas y patrones morales que el individuo ha abrazado).
- El "yo futuro" o "yo posible" (el tipo de persona que el individuo parece ser capaz de llegar a ser; esto no es necesariamente una imagen positiva: Una persona puede verse en sus sueños como un héroe y al mismo tiempo sentir que se está convirtiendo en una persona ordinaria).
- Un "yo idealizado" (qué bueno es verse a sí mismo; éste puede incluir los componentes tanto del "presente" como del "yo ideal" y del "yo futuro").
- Finalmente, una serie de imágenes y máscaras del "yo representado" que el individuo expone para ocultar detrás de ellos algunos rasgos negativos o dolorosos, debilidades de su "yo real".

Todas estas imágenes caracterizan el mundo interior del individuo y están vinculadas a su experiencia de vida y a su interacción real con los demás.

Al estudiar el mundo interior de una persona, los investigadores han diferenciado varios procesos que de alguna manera están conectados con la cognición del yo de la persona. Se abre la posibilidad de estudiar en el contexto de autoconocimiento otros procesos tales como el manejo del propio comportamiento, la comprensión, la interpretación y la predicción de la propia vida.

Desde el punto de vista de la teoría de la personalidad del psicólogo americano Gordon W. Ollport (1897-1967), una persona puede conocer varias características en sí misma. Conocer sus propios rasgos y tendencias le permitirá dirigir su propio comportamiento.

La forma en que una persona realiza e interpreta su experiencia de vida es de gran importancia para el psicólogo estadounidense J. Kelly (1905-1966). Veía al individuo como un investigador que utiliza métodos sofisticados para recopilar y evaluar datos sobre el mundo que le rodea y sobre sí mismo; a este enfoque lo llamó teoría de la “construcción de la personalidad”. Kelly se centra en los procesos psíquicos que permiten a una persona organizar y entender los eventos que tienen lugar en su vida. Bajo el término "construir", entendió una idea o pensamiento que una persona utiliza para comprender o interpretar, explicar y predecir sus experiencias.

En cualquier caso, siempre hay un margen de indefinición y es preciso aprender a afrontar la incertidumbre, ante todo, la “incertidumbre psicológica”: existen límites para cualquier auto-conocimiento, puesto que no existe la posibilidad de ser totalmente consciente de lo que pasa en nuestra mente, siempre conserva algo inconsciente. Del mismo modo, es complicado llegar a un auto-examen crítico por medio del cual nuestra sinceridad nos garantice certidumbre (Montero, 2016).

El autor de la psicología humanista, el psicólogo estadounidense Abraham Maslow (1908-1970), destacando la singularidad del individuo, llamó la atención sobre el estudio de la autorrealización, un proceso que implica el desarrollo saludable de las capacidades de las personas para llegar a ser lo que pueden llegar a ser, para vivir de manera significativa y completa.

Así, las teorías ajenas de la personalidad desarrolladas en el siglo XX permitieron identificar nuevas áreas del mundo interior a las que se podía dirigir la cognición de una persona, y también indicaron una tendencia a diferenciar los procesos del mundo interior relacionados con el autoconocimiento.

#### 4.3.4 Autoconsciencia

##### 4.3.4.1 *Ego, Esencia y Consciencia*

Para comprender la consciencia tenemos que comprender el Ego como una consciencia ilusoria de nuestro Ser. La consciencia en estado de identidad con la esencia pertenece a nuestro Ser real; la consciencia en estado de identificación con la personalidad pertenece al ego (Nazim, 2008).

El ego es la desconexión, es el olvido de lo que somos, venimos del mundo de Unidad y llegamos a tierra gobernada por la dualidad. El mundo de la Unidad es el mundo del absoluto que posee unidad plena, voluntad plena y consciencia plena. De la Unidad pasamos a la dualidad, a la división. En la Unidad todo está en sí mismo, pero en la dualidad no, hay conflicto, fragmentación, choque, sufrimiento. En Unidad esencia y consciencia constituyen una sola entidad, pero al pasar de la Unidad a la dualidad o multiplicidad, la consciencia queda separada de la Esencia. La consciencia, queda puesta hacia afuera, pierde su foco, deja de enfocar al interior y comienza a proyectar al exterior. La pérdida de consciencia implica pérdida de conocimiento y degradación de la experiencia individual, de lo que uno siente que es. Queda una subjetividad residual, desvitalizada, empobrecida y dispersa. Hay pérdida de contacto con uno mismo, pérdida de quién soy, qué hago en esta vida, etc., (Baudino, 2014:66).

Esta desconexión primordial de la consciencia con la esencia del Ser genera un mecanismo de proyección para la construcción de un proyecto de ser, pero este se realiza fuera de la esencia, pero dentro de la mente, es una “proyección mental del yo”.

Conforme la persona va creciendo esta imagen va penetrando en las emociones y al tocar los sentimientos pasa de creer en la imagen o proyección del yo, a sentir ser la imagen, pasa de la proyección a la identificación, la persona siente y cree ser eso y es ahí donde cristaliza el yo imaginario. La plena identificación de la persona con ese yo idealizado construido fuera de la esencia es lo que hemos denominado estado de “dormido”, y solo recuperando el estado de consciencia podemos volver a nuestro verdadero yo esencial. Una cosa es la identidad, la unión de uno consigo mismo, y otra la identificación que es una falsificación de la identidad.

#### *4.3.4.2 Pioneros del potencial humano.*

La esencia del movimiento de desarrollo del potencial humano es la comprensión de que, si queremos entender mejor el verdadero significado de la vida, el punto de partida debe ser nuestra consciencia y, más ampliamente, nuestra experiencia individual.

Si definimos la "Nueva Era" como una simbiosis de la psicología práctica y de todo tipo de doctrinas metafísicas y místicas, huelga decir que debemos analizar la contribución de aquellos pioneros de la psicología moderna que han influido en la formación de la consciencia del hombre moderno.

Así, en cierto sentido, William James (1842-1910) puede ser considerado un precursor del movimiento de la Nueva Era. Mientras que la mayoría de los psicólogos después de él tenían una orientación exclusivamente reduccionista, tratando de reducir la

percepción y el trabajo del cerebro a una actividad biológica elemental, James entendió que la conciencia misma contiene el secreto que puede existir con vínculos causales mucho más amplios que aquellos a los que el cuerpo humano suele tener acceso.

Ferviente defensor de la actividad individual, James creía que la voluntad juega un papel importante en el desarrollo personal y la definió como un factor decisivo a través del cual pueden ocurrir grandes acontecimientos. La voluntad como forma de percepción intelectual proporciona a la mente humana la oportunidad de descubrir la verdad sobre la realidad y, por lo tanto, afecta significativamente a la imagen del mundo en la cadena.

Según James, debemos aprender a desarrollar la fuerza de voluntad. La voluntad guía la consciencia para que la acción intencional pueda desarrollarse por sí misma. Destacó tres aspectos de la personalidad: la persona material (cuerpo físico, hogar, familia, etc.), la persona social (roles sociales y posición en la sociedad), así como la persona espiritual (esencia interna), enfatizando así la importancia de los factores espirituales para la autorrealización de la persona.

Creía que el cuerpo era una herramienta para expresar la personalidad interior, no una fuente de motivación. También sugirió lo que ahora se llama "imaginación" o "visualización creativa" en el lenguaje de la Nueva Era - una técnica para mantener las imágenes en la mente, destinada a la formación y desarrollo de la voluntad (Drury, 2006).

No hay duda de que el Movimiento para el Desarrollo Humano y la Nueva Era ha sido también fuertemente influenciado por otros pensadores como Sigmund Freud, Carl G. Jung, Alfred Adler, Wilhelm Reich y otros.

#### **4.4 Algunas Prácticas Tradicionales para el proceso del desarrollo de la Autoconciencia: Budismo, Zen, Yoga y Sufismo.**

Las teorías orientales han estado buscando durante mucho tiempo las herramientas y los conocimientos necesarios para investigar las dimensiones transpersonales de los seres humanos.

Entre ellas tenemos el budismo, Zen, el Yoga y el Sufismo, hacen énfasis en el desarrollo interno, teniendo en cuenta la experiencia humana, interpretándolas en la relación del individuo con el todo, un solo sistema de unidad, lo interno en lo externo y viceversa.

##### *- Budismo*

La palabra "Buda" no es un nombre, significa "conocer", es un nivel de comprensión, ha alcanzado la plenitud de la existencia humana. La idea central del budismo es que todo

ser humano posee la naturaleza de Buda: el potencial de convertirse en un Buda, la capacidad de desarrollarse en un ser humano perfecto.

La práctica de las diferentes tradiciones conduce a la trascendencia del yo separado y a la unión con la totalidad, se le llame realidad superior, Dios, absoluto, etc.; desde las enseñanzas de Siddhartha Gautama, el Buda, se señalan tres características principales de la existencia: la impermanencia, la ausencia del yo y la insatisfacción (Capriles, 2000).

El concepto de *impermanencia* implica el entendimiento de que todo está en constante cambio, que no hay verdad eterna ni absoluta, solo hay un nivel de comprensión adecuado para un determinado momento y lugar.

El ser humano se entiende como una combinación de propiedades: intelectual, emocional, corporal, que también cambian constantemente y mueren con el paso del tiempo, por lo tanto, no hay un "Yo" eterno o un alma inmortal en el hombre. La *insatisfacción* o el sufrimiento tienen sus raíces en una conciencia humana limitada.

El budismo destaca las Cuatro Nobles Verdades como las principales características de la existencia humana (Lama, 2018).

- La primera Verdad se refiere a la existencia de la insatisfacción.
- La segunda verdad es que la insatisfacción es el resultado de la aspiración o el deseo. El deseo siempre genera un estado mental inestable, en el que el presente nunca satisface.
- La tercera verdad afirma que la eliminación de los deseos lleva a la desaparición del sufrimiento. Uno puede aprender a aceptar el mundo tal como es, sin sentirse insatisfecho con sus limitaciones.
- La Cuarta Verdad afirma que hay una manera de eliminar los deseos y la insatisfacción - el Camino Óctuple, o el Camino Medio.

Este Camino consiste en el discurso correcto, la acción correcta, la vida correcta, el esfuerzo correcto, el cuidado correcto, la concentración correcta, el pensamiento correcto, el entendimiento correcto. Lo que es "correcto" debe ser decidido por el hombre mismo, asumiendo la responsabilidad de sus acciones y convirtiéndose en un hombre más maduro. Poco a poco puede alcanzar la "iluminación". Este es un estado dinámico de la experiencia humana inmediata (Capriles, 2000).

Pueden apoyarse tanto en la imperfección como en la perfección, comprendidas desde el punto de vista del hombre, desde el punto de vista humano. Kodo Sawaki dijo:

“Por perfecta que sea la vida del hombre, eso no tiene nada que ver con la Vía” (Lemort, 2014:84).

La experiencia de la enseñanza budista, que implica una comprensión intuitiva y la visión de su propia naturaleza. El budismo ha creado dos variantes principales de la imagen del "hombre ideal".

La primera es la imagen de Archat, un hombre que ha roto completamente las limitaciones del apego, él conquistó sus pasiones y se volvió ascético a todo lo mundano. La segunda imagen ideal es la de Bodisattva, la persona que ha decidido quedarse en el mundo, profundamente compasiva con todos los demás seres sintientes, Bodisattva es literalmente "ser iluminado", su gran virtud es la compasión.

El budismo distingue entre el Yo pequeño y el grande. El pequeño yo es un ego, la creación de la propia mente y cuerpo. Se centra en las limitaciones del hombre, en la conciencia de su distancia del mundo. Este nivel de conciencia debe ser superado para desarrollar un verdadero sentido de unidad con otros seres y con la naturaleza.

El gran yo es tan vasto como el universo, abarcando todos los seres y todas las creaciones. Este nivel de comprensión es un elemento esencial en la experiencia de la iluminación.

La identificación con una gran autoestima no implica que el pequeño yo deba desaparecer. El aprendizaje conduce a la superación del yo más pequeño, para que no domine al ser humano, sino simplemente a la superación de la orientación del ego.

El budismo está orientado hacia las realidades humanas. Su propósito es eliminar el sentimiento de insatisfacción e inadecuación causado por una conciencia limitada y egoísta. El budismo se esfuerza por hacer que la gente sea más madura, más responsable y completa (Capriles, 2000).

#### - *Zen*

Una de las principales condiciones para la perfección del budismo Zen es la práctica de la meditación. Destaca la práctica de la concentración (*Za-Zen* - meditación sentada) y la práctica de la reflexión sobre el coane (diálogo entre un estudiante y un maestro Zen). La meditación es importante para crear paz interior y tranquilidad, para mantener la concentración y el equilibrio.

El maestro Dogen (1200 – 1253) quien introdujo la tradición soto Zen en China y Japón en el siglo XIII escribió esta frase célebre que resume muy bien la vía transformativa y la experiencia de la meditación: Estudiar la vida del Buda, estudiar la vía del Zen es estudiarse a sí mismo, “estudiarse a sí mismo”, significa olvidarse de sí

mismo, olvidarse a sí mismo, significa hacerse uno con todas las existencias del universo. Entonces yo soy todas las existencias del universo, todo lo que se presenta ante la consciencia, eso “soy yo”, esa es la realidad, cuando el “yo” se hace uno con todas las existencias, el propio cuerpo – mente, así como el cuerpo - mente de los demás queda trascendido. Estudiar la vida del buda, a Dios, al absoluto, etc. es estudiarse a sí mismo.

¿Qué es este sí mismo?; siguiendo a Dogen, hace una diferencia entre la individualidad psico-corporal cuerpo – mente, donde cada uno nace con su singularidad, de la autoimagen y de la autopercepción que uno tiene de sí mismo, lo que hoy en día desde el psicoanálisis llamamos ego, que es una imagen mental de sí mismo, del Si Mismo, con mayúscula que sería la verdadera naturaleza, estamos hablando del Ser verdadero. No nace cuando la individualidad nace, no envejece cuando el ser individual envejece, y no muere cuando el ser mente - cuerpo individual muere. Por lo tanto, es el Ser Eterno, en el sentido fuera de la rueda del tiempo que hay en nosotros.

Entonces estudiarse a sí mismo es hacernos esta gran pregunta que hemos venido desarrollando en esta investigación y es preguntarse: ¿Quién soy yo? Y ¿Por qué estoy aquí?; este es el sentido de todas las vías de conocimiento desde las ciencias y su método, como las tradiciones budistas, monoteístas, tradiciones indígenas de América, etc. Entonces estudiar la vida del Buda es estudiarse a sí mismo, pero para llegar al verdadero Si Mismo, uno tiene que olvidarse de sí mismo, tiene que olvidarse del cuerpo-mente que cree ser, y tiene que olvidarse de la auto imagen de lo que uno cree ser (Villalba, 2019).

Cuando uno se olvida de lo que cree ser, creemos que somos un ser individual, un yo separado y distinto de la totalidad y eso es lo que da la angustia existencial que genera el sentimiento de separabilidad de lo real, de lo divino o como se le quiera llamar; la naturaleza del buda es el sentido de separabilidad que es la angustia básica que siempre ha acompañado al ser humano, pero en este momento la tenemos más a flor de piel, porque estamos viviendo una crisis llamada individualismo; en tiempos antiguos se veía más cohesión en las mismas familias, los pueblos, había un sentimiento de comunidad mayor, y eso cada vez se ha ido desintegrando, esa emoción de angustia de sentirse solo contra el mundo es parte del virus de la actualidad.

La práctica del Zen o meditación sentada (Zazén) no es quietismo ni tampoco tranquilizar el espíritu. Es descubrir lo que uno es, y hay que descubrirlo a través de todo lo que uno vive. De lo contrario, solamente será un pequeño ejercicio de meditación para tranquilizarse, para calmar el estrés. Las perturbaciones hay que llevarlas al Zazén para



observarlas, para ver lo que pasa en el cuerpo y en el espíritu. Cuando la perturbación se desarrolla, cuando no puede controlarla, hay que observar qué es lo que pasa.

Entonces insisto y persisto, hay que llevar a Zazén la vida y las perturbaciones y estudiarlas desde Zazén. Es solamente a partir de ahí que uno puede tener ganas de liberarse del yo, de no continuar. Desarrolle la actividad en su Zazén. Zazén no es un método pasivo en el que uno pasa horas como un idiota sobre un cojín, tradicionalmente se dice como un bulto de arroz sobre un cojín. Estúdiese hasta que usted dé interiormente una vuelta, hasta que ya no se quiera identificar con nada, ni con un cuerpo ni con un espíritu. Hay que observar, estudiar el cuerpo con el espíritu y el espíritu con el cuerpo (Lemort, 2014:265).

Muchos budistas hablan de la extinción de los deseos o de la extinción de los apegos, es decir, transforman la extinción en la extinción de algo en la vida del yo. No se trata de esto, esto es insuficiente y falso; no se trata de apagar el deseo, se trata de apagar la causa de la existencia de los deseos. Y la causa de la existencia de los deseos es el yo.

La libertad no es la libertad del yo. No hay yo que pueda alcanzar la libertad, la liberación o la iluminación. ¿La extinción de qué? De algo que nunca ha tenido realidad absoluta, de un fenómeno. Todos los fenómenos se extinguen después de un tiempo más o menos largo. Suéltelo todo y la libertad aparece. Libertad en el cuerpo: no es necesario hacer esfuerzos para abrirlo ni para respirar. Si no hay nada que proteger, no hay necesidad de cerrarlo. La misma naturaleza del ego es la cerradura para crear la frontera, para crear la separación. Libertad en el cuerpo, libertad en el espíritu.

Todos saben que la enseñanza tradicional, en el Zen, en el cristianismo, en el islam, dice que el yo no existe realmente. ¿Quién afronta esta afirmación de verdad? “Si no se decide a afrontar esto en su práctica, no habrá sido más que un zenista, tan solo un zenista. Habrá escuchado lindas historias, habrá creído más o menos lo que no le molesta demasiado y eso es todo. La dimensión del Zen es otra y el Zen es solo lo que se puede realizar en usted. Si eso no se realiza, no hay Zen.

¿Cuál es la fuente de nuestra falta de libertad en el cuerpo, el espíritu y la respiración? ¿Cuál es la fuente, la raíz, el pecado original? Aun si uno lo sabe, si uno cree lo que se ha dicho en las diferentes tradiciones humanas, eso no es suficiente, no sirve para mayor cosa. Hay que percibirlo uno mismo y para eso hay que tener una actitud activa en la práctica: actitud de cuestionamiento, de observación, de penetración (Lemort, 2014).

Refiriéndose a esto Wilber (1990) dice, parece ser que parte de la historia de la humanidad es un camino que viniendo desde la oscuridad de la subconsciencia se dirige hacia el despertar de la supra consciencia pasando provisionalmente por la etapa de la auto-consciencia y es ahí donde estamos, porque adopta una forma personal individual y se separa de la realidad total y esto genera la angustia de separatividad y la angustia existencial.

- *Yoga*

Como yoga se denomina el conjunto de disciplinas y prácticas de tipo físico y mental cuyo objetivo es lograr el equilibrio entre cuerpo y mente, como camino para alcanzar la unión con el Absoluto. Como tal, la palabra proviene del sánscrito “yoga”, que significa “unión”, “esfuerzo”, “religar” que significa volver a unirse.

El origen del yoga se ubica en la India, en el valle del Indo su antigüedad; no obstante, es difícil de determinar, pero se especula que podría tener entre tres y cinco mil años, se le reconoce un importante influjo de la antigua filosofía del samkhya. Su principal teorizador fue Patanyali, autor del *Yoga-sutra*, texto compuesto fundamentalmente por aforismos sobre el yoga (Iyengar, 2013).

Como tal, el objetivo esencial del yoga es la reunificación del ser con el Absoluto, y el acceso a la conciencia suprema que nos lleva a la iluminación.

El yoga es una escuela especial de filosofía que cubre virtualmente todas las prácticas religiosas y ascéticas en la India, incluyendo la meditación, la disciplina del cuerpo físico y el canto sagrado (mantras).

El yoga enseña que sólo el Espíritu existe, que las personas son el Sí mismo y tienen una mente y un cuerpo, sin embargo, la mayoría de la gente piensa que son su mente y cuerpo, la práctica del yoga está dirigida a deshacerse de esta ilusión alcanzando al Ser.

El yo desde el punto de vista del yoga es invariable y no experimenta la influencia de la actividad física o mental, pero la actividad de la mente mancha o distorsiona nuestra conciencia del Yo. El yo está involucrado en estas propiedades, aunque uno puede no ser consciente de ellas hasta que alcanza la autorrealización.

Todas las prácticas yóguicas se esfuerzan por un objetivo y es calmar los procesos psíquicos, lograr la paz en la mente. Cuando la mente y el cuerpo están en calma y dispuestos, es posible comprender el Ser. Es posible manejar la conciencia a través de la meditación, el autoanálisis y otras disciplinas. A través de un cambio interno fundamental, uno puede llegar a ser libre y crecer fuera de las influencias del pasado.

Una de las maneras más efectivas de tratar con las emociones negativas es mirar con calma y profundamente las raíces de estas tendencias. La conciencia interna misma hará el trabajo de transformación por sí misma. Además, los mismos requerimientos de autodisciplina, acción correcta y práctica yóguica cambian gradualmente al individuo, su conciencia, transformando sus viejos hábitos, pensamientos y acciones.

Los detalles del crecimiento y desarrollo espiritual difieren en las diferentes áreas del yoga. Existen diferentes modalidades del Yoga, según el estadio de desarrollo del individuo para alcanzar su fin último que es la unión con el absoluto. Así:

- El *Dana* yoga o conocimiento del yoga es el camino para aquellos que tienen una mente clara y bien desarrollada.
- El *Bhakti* yoga está más cerca de la religión tradicional. Incluye la realización de rituales, el canto y la adoración.
- El *Hatha* yoga es purificar y fortalecer el cuerpo para preparar al individuo para formas más elevadas de meditación y niveles más elevados de conciencia.
- El *Raja* yoga enfatiza el desarrollo de la gestión psíquica como disciplina central. Este camino está sistematizado en ocho etapas de yoga: abstinencia, rituales, posturas, manejo de la energía vital, auto profundización, concentración, meditación, iluminación.

Al mismo tiempo, las diferentes ramas del yoga tienen algunos principios fundamentales comunes. El camino del yoga es el proceso de convertir la conciencia del mundo exterior a la fuente de la conciencia, el "Ser" (unidad con el ser o autorrealización). El obstáculo para ello son las cinco enfermedades o causas de la ansiedad y el sufrimiento: la ignorancia, el egoísmo, el deseo, el disgusto y el miedo.

El yoga se ha popularizado enormemente en Occidente como un conjunto de técnicas orientadas a lograr un mayor control del cuerpo y la mente, pero no es un proceso de relajación o pasividad ante el mundo, sino que el yoga realmente incluye disciplina y enfatiza el valor de la experiencia interna y la paz mental en relación a las actividades externas.

- *Sufismo*

El nombre de sufí es una expresión derivada de la palabra árabe saaf "puro". La razón por la cual los sufíes fueron llamados por este nombre es que su mundo interior está purificado e iluminado por la luz de la sabiduría, de la unidad y de la unicidad (Nazím, 2008:176).

El sufismo es una colección de enseñanzas que nos permite avanzar hacia la "gran meta" de la autorrealización. Estas enseñanzas están diseñadas para trascender las

limitaciones habituales de la personalidad y la percepción, este es un sistema de práctica y vivencial, el sufismo se describe como una forma de amor, reverencia y conocimiento.

En sus muchas manifestaciones, supera los obstáculos intelectuales y emocionales, creando una oportunidad para el crecimiento espiritual. La enseñanza sufi no está sistematizada.

Muchas de las enseñanzas del Sufismo no pueden ser transmitidas en palabras, sino que existe a través de rituales, ejercicios, conocimientos especiales, templos especiales, danzas y movimientos, oraciones, etc. Ibn Araby (1165-1240), un filósofo sufi de España, distingue el "conocimiento de la Realidad" de la "realidad ordinaria". Para él hay tres formas de conocimiento:

- *El primero* es el conocimiento intelectual, facultativo, son sólo colecciones de información y hecho para la construcción de conceptos intelectuales.
- *El segundo* es el conocimiento de los estados, tanto de las emociones como de los sentimientos, así como de los estados especiales del ser, en los que una persona cree que ha entendido algo más elevado, pero no puede encontrar acceso a él por sí misma.
- *El tercero* es el conocimiento real, llamado Conocimiento de la Realidad. En esta forma, uno puede percibir lo verdadero, lo correcto, más allá de los límites del pensamiento y el sentimiento.

Escolásticos y científicos se concentran en la primera forma de conocimiento. Las personas emocionales son atraídas por la segunda. Otros tratan de usarlos en combinación o alternativamente. Pero la verdad es alcanzada por aquellos que saben cómo comunicarse con la realidad más allá de estas formas de conocimiento.

El sufismo es más conocido en Oriente Medio, en países donde el islam está muy extendido. El sufismo no se centra en la riqueza de las tradiciones, sino en lo que es útil en el pasado y puede ser de valor directo para el presente. En el Sufismo, se distinguen las siguientes etapas del desarrollo humano: el despertar inicial; la paciencia y la reverencia; el miedo y la esperanza; la abnegación y la pobreza; la fe en Dios; el amor, la aspiración, la intimidad, la satisfacción; la templanza, la sinceridad y la veracidad; la reflexión y el autoconocimiento; y el recuerdo de la muerte (Corbin, 1993).

El obstáculo para el crecimiento es creado por: descuido (negligencia, olvido), incapacidad (impulsos, impulsos para satisfacer deseos que impiden la realización de la integridad).

Hay dos clases de comprensión del Ser en el Sufismo. El primero asume que el yo es una colección de roles socialmente definidos y cambiantes, el yo en la sociedad. La segunda es la visión del verdadero yo, el núcleo del ser, separado de Dios, pero viviendo en Dios. La enseñanza sufi es una manera de mover la autodeterminación desde el primer punto de vista hacia el segundo (Corbin, 1993).

Cada vez más consciente de sí mismo como un ser interior, uno no niega su identidad externa. Hay una aceptación completa de uno mismo como es, pero en una perspectiva diferente. Los atributos externos del individuo toman un lugar natural en la integridad del individuo. En esta transformación, es importante la figura de un maestro que ayude.

Durante los estudios sufíes, los estudiantes a menudo sienten que se les pide que renuncien a una parte de sí mismos, que cambien. De hecho, se le pide al estudiante que vea la parte de su personalidad que es un obstáculo en una cierta etapa del aprendizaje, se anima al estudiante a ver el obstáculo y a reorientar sus reacciones.

Si él o ella ve que es mejor deshacerse de cierto tipo de comportamiento, puede hacerlo; si se da cuenta de que el problema puede resolverse manteniendo, pero restringiendo ese comportamiento, también puede ser suficiente.

El sufismo es difícil de evaluar porque toma formas muy diferentes, adaptando sus enseñanzas a diferentes circunstancias culturales. En el contexto de nuestra presentación, el Sufismo es interesante como una teoría de la personalidad y una forma de entenderse a uno mismo, no como una enseñanza religiosa.

El Sufismo afirma que cuanto más capaz es una persona de incubar la verdad de lo inexistente y falso, más cerca está de la capacidad de ver la imagen general de la humanidad, en la que una persona separada es sólo una partícula.

El sufismo es el camino hacia la Realidad Absoluta. La fuerza impulsora para avanzar es el Amor, y el medio de avance es la concentración intencional y el equilibrio interno en cualquier situación. El objetivo de este camino es Dios. En otras palabras, al final del camino sufi no queda nada más que Dios (Corbin, 1993).

El sufi es una persona que cree en la posibilidad de una comunión directa con el Supremo (Ser Supremo) y subordina su vida al deseo de esta comunión. El sufi emprende un viaje por el camino del amor y la devoción a Dios que queda muy profundamente expuesto en la obra "El lenguaje de los pájaros" de Farid Uddin al Attar (1145 – 1220).

Él cree que solo el Hombre Perfecto puede conocer la Realidad, pero el imperfecto es ciego a este conocimiento precisamente por su imperfección. El sufi cree que la

persona "normal" común sufre una enfermedad de imperfección, que afecta su capacidad de percibir y distinguir, lo que hace que se equivoque constantemente. Las personas "ordinarias" (mecánicas) por su propia imperfección distorsionan su comprensión de la realidad y caen en error. Están en la prisión de sí mismos, pero no lo saben (Corbin, 1993).

Según Mawlana Sheikh Nazim (1922 – 2014) “El principal propósito de las prácticas Espirituales en cualquier tradición, este u oeste, es permitir vencer la oposición presentada por nuestros egos, para poder continuar nuestro viaje a los océanos de Unidad”. “La fórmula para el éxito es liberarnos a nosotros mismos de la obsesión de ocupaciones mundanas como para ser capaces de concentrarnos en el Trabajo Espiritual para el que hemos sido creados” (Nazim, 2008:17).

Los sufíes creen que el yo, yo inferior o máquina controla nuestro comportamiento y pensamientos, obligándonos a seguir ciegamente nuestros apegos, instintos y deseos. Una persona que está bajo este tipo de control no puede ver las cosas como son. La realidad se le oculta por el velo de sus ideas sobre el mundo, las creencias y las aspiraciones.

Esto coincide con la percepción de Ouspensky (1995) de que detrás de una película delgada de falsa realidad, hay otra realidad de la que algo, por alguna razón, nos separa. Así, la tradición oriental enfatiza el valor de la contemplación, la experiencia y la adquisición de experiencia interna. El autoconocimiento contribuye al desarrollo de la autodisciplina, lleva a la persona a la realización de la necesidad de superación personal.

Como vemos en el curso de la historia las diferentes culturas han desarrollado mecanismos o sistemas para el desarrollo de la adquisición de la autoconsciencia; a pesar de sus distintos orígenes y épocas podemos observar una convergencia de su visión del mundo y el desarrollo del Ser Humano.

Algunos conocedores de estas prácticas, especialmente del Sufismo, han trasladado y adaptado a occidente su práctica y su filosofía como es el caso del “Cuarto Camino” de George I. Gurdjieff (1866 - 1949) que continua vigente y con una repercusión cada vez mayor en diferentes ámbitos como es la Psicología, la Educación, etc. Como lo veremos a continuación como aportes prácticos para el autoconocimiento y el desarrollo de la consciencia como núcleo de esta investigación que da sustento a la “Perspectiva Transpersonal” y unas prácticas pedagógicas como aporte para una “Educación Transpersonal”.

#### **4.5 Aportaciones prácticas desde la “Perspectiva Transpersonal” para una “Educación Transpersonal”**

Estas aportaciones se realizan desde dos campos:

Primero: Una propuesta dirigida hacia el proceso del Autoconocimiento para el desarrollo de la Consciencia de Sí.

El llamado a despertar de cada ser humano para que inicie una búsqueda de conocimiento del sí mismo ocurre siempre en el perfecto momento y lugar. Es el momento cuando revisas tu vida y aparecen las preguntas: ¿Quién soy yo?, ¿Para qué estoy aquí?, ¿De dónde vengo?, ¿A dónde voy?

Como efecto secundario de este llamado, se crea una intención adentro de ti. Esta intención tiene niveles que corresponden a tres puntos: a la profundidad, al objetivo y a la fuerza de esta intención. Todos ellos resultan en el nivel de la fe, en la dirección que tomas, la acción que realizas, y cuanto mente, corazón y cuerpo están alineados con él. Entonces, la intención de hacer este trabajo, estas prácticas, establecerá el nivel de seriedad y compromiso que tienes con tu desarrollo interior y crecimiento. Para que esta intención se manifieste y se logre, tendrás que abandonar lo que no tiene valor, deberás aprender a dejar cosas para ser capaz de completar tu trabajo interno.

Segundo: Una propuesta dirigida a la Educación.

El Autoconocimiento y la Autoconsciencia para el desarrollo de la esencia y la personalidad del ser humano como Fin de la Educación, es la propuesta de la “Educación Transpersonal”.

Atender todas las dimensiones del desarrollo de un ser humano más equilibrado, es función y fin primordial del Sistema Educativo, ya el programa educativo de Platón presenta un proceso que debe comenzar por lo físico a través de la gimnasia y la eurytmia, seguir por el cultivo de la sensibilidad y de la imaginación, a través de la poesía y de las leyendas y mitos, y continuar con el estudio de la geometría, la aritmética, la estereometría, la astronomía y la dialéctica o filosofía. El programa va de lo físico y concreto a lo mental y abstracto, pasando por la sensibilidad (Alemparte, 2017).

Ya es hora de iniciar la consolidación de esta propuesta al sistema para la educación pública, e integrar lo que muchas instituciones privadas ya vienen realizando y que dan resultados de una educación para el ser humano más equilibrado y armonioso, estando preparado para vivir el caos de una sociedad que está sometida a cambios de ruptura de viejos paradigmas.

En este apartado, describiremos la experiencia de estas propuestas, como es la Educación que se imparte a través de la Propuesta Educativa Etievan que surge de la filosofía y metodología de este sistema del “Cuarto Camino”, propuesta educativa que ofrece el colegio “Encuentros” a la población de la ciudad de Cali – Colombia, ofreciendo y desarrollando una educación integral. En la actualidad son cinco instituciones dedicadas a esta labor en 5 países de Sudamérica, donde se introduce sus tres importantes aportaciones:

*Primera:* la escuela de Maestros Modelo Etievan, que es la capacitación de Profesores con la propuesta de Autoconocimiento y el desarrollo de la “Atención Integral”, preparación fundamental para desempeñar su función como educadores en la institución.

*Segunda:* integración a su currículo educativo de asignaturas complementarias que llevan a la práctica sus principios para la educación y formación de una personalidad más estructurada y armoniosa.

#### 4.5.1 La Propuesta del Sistema del “Cuarto Camino” G. I. Gurdjieff.

##### 4.5.1.1 Origen y Antecedentes

Además de la teosofía y la antroposofía, entre las escuelas y las enseñanzas esotéricas seculares se encuentra la doctrina de G.I. Gurdjieff (1866–1949). Fue uno de los primeros en tratar de hacer que las prácticas espirituales orientales fueran adecuadas y efectivas para los occidentales modernos, su principal mérito es hacer que el conocimiento antiguo de Oriente fuera accesible a la civilización europea.

Nació en Alexandropol (ahora el territorio de Armenia) en busca del "verdadero conocimiento", visitó muchos países de Asia Central y Oriente Medio. Acompañado por un grupo de amigos que se autodenominaban buscadores de la verdad, teniendo contacto con los círculos esotéricos<sup>56</sup> de algunas órdenes islámicas, de las cuales Sarmoung y Naqshbandi fueron especialmente importantes en su vida.

La enseñanza de Gurdjieff (1976, 1977, 1985, 2000) es un sistema especial de desarrollo intencional y de superación personal del hombre, Gurdjieff lo llamó

---

<sup>56</sup> *Esotérico (del griego ἐσώτερος [API /e'so: teros/]: “de dentro, interior, íntimo”. es un término genérico usado para referirse al conjunto de conocimientos, doctrinas, enseñanzas, prácticas, ritos, técnicas o tradiciones de una corriente de pensamiento que utiliza secretos, símbolos incomprensibles o de difícil acceso y que se transmiten únicamente a una minoría selecta denominada iniciados. Según wikipedia*



"cristianismo esotérico" y "Haida Yoga", pero el nombre más famoso con el que se ha reconocido es el "Cuarto Camino" (Ouspensky, 1989).

Según Ouspensky, 1995:132), el universo está gobernado por muchas leyes mecánicas que impiden la autorrealización humana. El crecimiento interno no se logra fácilmente, se requiere de conocimiento, atención y grandes esfuerzos por parte de la persona. Trabajar en si mismo, de acuerdo con la enseñanza de Gurdjieff es individual y nada debe darse por sentado a menos que se demuestre por experiencia personal; sin embargo, para el desarrollo espiritual de la personalidad, es necesaria la influencia adicional del maestro o grupo.

Esta enseñanza se dirige, en primer lugar, al hombre mismo, y solo a través de él al mundo exterior, permite mirarse a sí mismo y al mundo de manera crítica, tratar de entender la actitud de otra persona y pensar seriamente sobre las cuestiones fundamentales del ser.

La enseñanza en la etapa inicial es un sistema desarrollado para el "*Conocimiento de uno mismo*", del cual hablaremos más adelante; estos aspectos son útiles para cultivar la voluntad y la atención consciente en la vida diarias y esenciales como fundamento para la propuesta de un programa para la "Educación Transpersonal".

El crecimiento de su influencia puede explicarse, en parte, por el resurgimiento del interés del hombre moderno por el autoconocimiento, por la búsqueda consciente de la guía espiritual.

Gurdjieff y Ouspensky cayeron en el ostracismo en Rusia, su país de origen a partir de 1917, pero en la década de 1960 la ortodoxia rusa volvió a recordarlos surgiendo un movimiento de la vida interior, reapareciendo nuevamente los grupos de Gurdjieff; en este momento es considerado como la persona que ha otorgado bases a la nueva propuesta de la psicología y a la "Perspectiva Transpersonal" moderna, actualmente, formando parte del movimiento transpersonal en Rusia.

Hoy en día han aparecido muchas interpretaciones diferentes de las obras de Gurdjieff en todo el mundo, muchos grupos se han propuesto estudiar y poner en práctica sus ideas, pero muchos conocen a Gurdjieff y sus métodos exclusivamente a partir de libros. El propio Gurdjieff (1976, 1977) dijo que los libros no pueden transmitir completamente la esencia de lo que enseñó, y esto hace que su enseñanza se distorsione en el mundo de hoy. Por ello se ha consolidado una fundación que conserva y cuida de su legado en París, New York y Sur América.

De este legado directo expondremos en los apartados siguientes la experiencia introducida de esta metodología al legado del “Modelo Educativo Etievan” y su vivencia en la práctica para una educación integral, lo que ha motivado la realización de esta investigación.

En el interior del sistema de Gurdjieff había varios métodos sufíes para alcanzar estados especiales, pero al mismo tiempo usaba yoga, danzas sacras y música. Durante mucho tiempo, Gurdjieff no consideró necesario escribir libros sobre su sistema, solamente realizando las prácticas con sus estudiantes (Pescador, 2013).

Entonces, gracias a los libros de Ouspensky (1989) se hizo muy famoso en Occidente. Sin embargo, al final de su vida publicó una serie de libros donde trata de revelar sus enseñanzas sobre el hombre, el cosmos y sus leyes, sobre las principales formas de resolver problemas espirituales.

Su tema principal fue la afirmación de que los seres humanos “estamos dormidos”, se encuentran en estado de samsara<sup>57</sup> (el eterno retorno); que su percepción, pensamiento y sentimiento están distorsionados por creencias y emociones automatizadas. "Despertar" a niveles más altos de conciencia es para él el único objetivo digno en la vida.

Los escritos de Ouspensky (1979, 1987, 1989, 1995) donde transmite el conocimiento están basados en dos espacios fundamentales, ambos integrados en el sistema que enseñaba: En primer lugar, estaba la importancia de trabajar en el propio desarrollo personal y en segundo lugar el entorno proporcionado por una escuela o grupo estructurado.

#### *4.5.1.2 El conocimiento de Uno mismo según el “Sistema de Gurdjieff”*

Este Sistema está diseñado para una mayor comprensión y atención para el desarrollo de la consciencia y autoconsciencia en la vida cotidiana. El anhelo por la liberación y el despertar de la consciencia que ha motivado al ser humanos en todos los tiempos, lo han llevado a la búsqueda del conocimiento y experiencia de lo que somos más allá de este condicionamiento que nos limita, y descubrir el potencial infinito de lo que somos en esencia.

---

<sup>57</sup> Samsara según Wikipedia Saṃsāra (en sánscrito: संसार) es el ciclo de nacimiento, vida, muerte y encarnación (renacimiento en el budismo) en las tradiciones filosóficas de la India; hinduismo, budismo, jainismo, bön, sijismo y también en otras como el gnosticismo, los Rosacruces y otras religiones filosóficas antiguas del mundo.

En la historia humana se advierte una evolución de la consciencia, esta es algo distinto a un mero órgano o secreción fisiológica del ser humano y es una exclusiva visión subjetiva y solo auto experimentable. El trabajo debe comenzar, por lo tanto, con el abandono de la idea de que nos conocemos a nosotros mismos, y con la posibilidad de descubrir lo que realmente somos.

La filosofía que transmitía Ouspensky estaba basada en la idea de Gurdjieff: El hombre se parece a una máquina, que pasa por su existencia en un estado mecanicista semejante a un sueño. El hombre está dormido y para aprovechar su pleno potencial tenía que despertar por medio de un disciplinado intento de “*auto recuerdo*” para ser capaz de estar completamente consciente en cualquier momento (Pescador, 2013).

El estudio del conocimiento de uno mismo comienza por conocer qué significa este estado de sueño y mecanicidad en que se encuentra el Ser humano para el despertar e integrar su autoconsciencia, comprendiendo a través de la reflexión lo que ha sido nuestra vida.

Hasta este momento, viviendo solo desde un estado mecánico que es lo mismo a estar dormidos, automatizados, robotizados, funcionando solo desde una parte de la mente, con la parte inconsciente programada que nos conduce a pensar de una determinada manera, a través de las creencias, las cuales son esquemas mentales que nos predisponen a percibir y pensar de una manera determinada subjetiva a la que usamos para interpretar las señales que vienen de nuestro exterior, comunicándose al cuerpo por el sistema nervioso; de acuerdo a estas señales interpretadas asumimos una actitud, ya sea de reactividad por miedo, defensa, huida, etc.

También genera carencias y necesidades, buscando relaciones compensatorias de carencias emocionales, o queriendo conocer mucho para compensar el saber desde el ego, o cuidar de forma distorsionada nuestro cuerpo para tener la imagen que socialmente nos venden. Y que nos conduce al sufrimiento y como consecuencia a estar enfermos física y mentalmente. Generamos todas estas compensaciones externas por ignorancia de no saber cuáles son nuestros virtudes, atributos y cualidades que forman parte de ese potencial creador con el que ya nacemos.

Para *autoconocernos* es necesario en primer lugar el conocimiento de la máquina de uno mismo, sus características e interacción del funcionamiento de sus “centros” y, en segundo lugar, la observación de sus funciones asociada con el estudio de los estados y grados de la consciencia (Ouspensky, 1979).

El ser humano puede vivir en cuatro estados de consciencia que ya hemos descrito anteriormente, una consciencia subjetiva inconsciente que incluye los estados de “sueño” y “vigilia”, una consciencia de “observación de sí” (autoconsciencia) y una consciencia “objetiva”, cósmica.

Los centros que componen al ser humano son: Centro Físico / Motor (tiene las funciones motora, sexual e instintiva), Centro Mental / Intelectual y el Centro Emocional / Sentimientos. Estos centros trabajan mecánicamente, independientemente de si somos o no conscientes de ello. Podemos movernos, pensar, sentir, etc. sin ser conscientes, podríamos vivir mecánicamente sin consciencia. Pero si ponemos consciencia aumenta la agudeza de nuestras funciones, se potencian favoreciendo nuestra capacidad creadora, fortaleciendo estados más elevados del sí mismo. Para estudiar las *funciones* debemos tener como objetivos el estudio de los centros y el estudio de las funciones innecesarias o perjudiciales de los centros.

En este apartado desarrollaremos la esencia y la personalidad, los centros de expresión del ser humano, como también en qué consiste la Auto-consciencia y cuáles son las prácticas para el autoconocimiento en el desarrollo de la Autoconsciencia, como son: “Atención”, “Auto recuerdo” o “Auto observación”, el “Recuerdo de Sí” la “Presencia de Sí”, la “Introspección” y la “Recapitulación”.

El Sistema del “*Cuarto Camino*” utiliza como recurso el “*Eneagrama*” que es un mapa que permite la organización y el conocimiento del desarrollo de las 9 tendencias o tipos en que se construye la personalidad, así como también conocer la parte esencial de cada uno; podríamos decir que el eneagrama nos permite conocer la “Esencia y Personalidad” de cada ser humano (Walker, 1976).

Otro recurso muy importante es el referente a los “Movimientos” y las “Danzas Sagradas” que son movimientos corporales para el desarrollo de la “Auto observación” y la “Autoconsciencia” para una “Atención Integral” cuyos pasos los desarrollaremos en el epígrafe 7.7.

#### 4.5.1.3 *El hombre está dormido y lo hace vivir en un estado de mecanicidad*

Ouspensky (1996) habló de la importancia de la conciencia, “El hombre está dormido. Dormido nace, dormido vive y dormido muere. La vida es para él sólo un sueño, sueño del que nunca despierta”. Ouspensky no estaba hablando en forma poética o figurativa sobre el hecho de que el hombre está dormido. Quería que tomáramos sus palabras literalmente, es decir, que todos nosotros estamos viviendo en un mundo de seres que

caminan dormidos, mundo que está habitado por gente que se mueve dentro de un crepúsculo de consciencia, y sin embargo imaginan que están despiertos.

La consciencia no es una función, como afirman muchas obras occidentales sobre psicología, sino que es el conocimiento de una función, por ejemplo, hay gente que emplea la palabra consciencia como si fuera sinónimo de pensar, si bien el pensamiento funciona sin el menor conocimiento de su existencia por parte del que piensa, y la consciencia puede existir sin que esté presente ningún pensamiento (Lachman, 2016).

Decía que la experiencia nos muestra que el grado de nuestra consciencia varía a cada momento durante el día, siendo a veces un poco mayor y otras un poco menor. Si continuamos observándonos a nosotros mismos con cuidado, veremos que los momentos de "recuerdo de sí", de darnos cuenta de nuestra existencia son muy cortos, y están separados entre sí por largos lapsos de olvido de nosotros mismos, en los cuales pensamos, sentimos, nos movemos y actuamos sin estar conscientes en lo más mínimo de nuestra existencia.

Es una insensatez decir, como lo dice mucha gente, que somos conscientes de nosotros mismos, si fuéramos sinceros tendríamos que confesar que nos pasamos el día caminando dormidos, en un estado que se encuentra ubicado en algún punto entre el sueño que tiene lugar en la cama y la vigilia (Walker, 1976).

Sólo por un instante o dos somos ocasionalmente conscientes de nuestra existencia, y después, igual que una persona que se da vuelta en la cama y abre a medias los ojos, los volvemos a cerrar y volvemos otra vez a nuestros sueños.

Ouspensky (1996) señalaba que mientras más bajo fuera el nivel de nuestra consciencia, más ciegas y mecánicas habrán de ser nuestras acciones, y más subjetivos seremos en nuestras apreciaciones.

La idea de que el hombre esté "dormido" no es novedosa, se le puede encontrar en los evangelios, donde palabras tales como "Despertar", "Vigilar", "Dormir" eran repetidamente utilizadas por Cristo; igualmente inquiera continuamente las palabras "Velad" y "Orad" como ruptura de la ilusión de que somos seres conscientes y dueños de nuestro propio destino (Walker, 1976).

#### *4.5.1.4 Cuerpo, Esencia y la Personalidad*

Según Gurdjieff (1977:123) cuando un hombre nace, tres máquinas separadas nacen con él y continúan formándose hasta su muerte; ellas son nuestro cuerpo, nuestra esencia y nuestra personalidad. Estas no tienen nada de común entre sí y su formación no dependen de nosotros, se desarrollan cada una separadamente dependiendo de los datos que el

hombre posee y de los datos que lo rodea, tales como medio ambiente, las circunstancias, las condiciones socioculturales, etc.

Para el cuerpo estos datos son herencia, condiciones geográficas, alimento y movimiento; cuando el cuerpo empieza a desarrollarse los primeros movimientos se graban, las grabaciones de los movimientos del cuerpo son subjetivas, esta grabación en los primeros tres meses es muy sensitiva, después se vuelven menos sensitiva y al año todavía más débil. Paralelamente, el desarrollo del cerebro humano va registrando cada nuevo movimiento; como resultado final un hombre puede tener muchas posturas o bien solo unas pocas mientras que existió. Su posibilidad de grabarlas, estas posturas, esas palancas, se forman en cada centro y quedan allí por el resto de la vida.

La esencia es puramente emocional, se compone de lo que ha recibido por herencia, antes de la formación de la personalidad. La esencia no tiene necesariamente un desarrollo paralelo al desarrollo del cuerpo, por ejemplo, un hombre puede ser muy fuerte y sin embargo ser tímido. La esencia es una parte con lo que hemos nacido, contiene el germen de nuestras cualidades propias: nuestras capacidades, nuestras incapacidades y todo lo que se nos ha sido dado como propio. La esencia es potencial en el momento de nuestro nacimiento y se desarrolla luego en mayor o menor grado y constituye lo que llamaremos el Ser interior del hombre, el núcleo de su individualidad.

La esencia es aquello que es innato, es decir los atributos y las marcas particulares de cada quien, es su patrimonio inicial en la vida y es lo que él está encargado de hacer prosperar. Su desarrollo, su crecimiento representa el Ser del hombre. Contrariamente a la personalidad, la esencia no puede perderse y no puede modificarse sin un conocimiento del sujeto, no puede ser desarrollada y cambiada sin una participación consciente y perseverante del sujeto.

La personalidad, en el hombre, es “lo que no es de él”, es decir lo que le ha venido desde afuera, lo que ha aprendido o lo que refleja: los movimientos, las palabras, el lenguaje que le ha sido enseñado, todas las huellas de impresiones exteriores registradas en la memoria de sus diferentes centros, las sensaciones, los sentimientos aprendidos, las ideas que ha adquirido por imitación o por sugestión; todo esto es la personalidad (Vaysse, 2000:131).

En el momento de nacer nuestras inclinaciones y comportamientos son inexistentes y se instalan poco a poco debido a todo lo que el medio ambiente nos añade, teniendo una relación más o menos lejana con la realidad, y en algún caso puede llegar a ser la personalidad enteramente una formación imaginaria.

En el curso de la vida vamos formando palancas para esta máquina durante un tiempo limitado, en promedio las palancas se forman hasta los 7 u 8 años de edad; más tarde, hasta los 14 y 15 años pueden ser alteradas, pero después no se forman ni se alteran. Más tarde, en la vida, solo actúan aquellas palancas que han sido formadas, todo es un nuevo ordenamiento de lo ya formado.

Esta personalidad exterior construida recubre por todas partes su propio ser y responde habitualmente a la vida conforme a esta personalidad exterior sin que su esencia tenga que intervenir en estas respuestas. La personalidad ha tomado todo el espacio y en la vida corriente responde por sí sola a todas las exigencias: ha terminado por sustituir a la esencia. Esta sustitución es la causa principal del estado mecánico del hombre y la razón que le impide liberarse.

Esencia y personalidad tienen como soporte un tercer elemento constitutivo del hombre: su cuerpo orgánico. Este es el instrumento a través del cual se efectúan todos los intercambios que permiten la vida de ambas. Esos tres elementos son los elementos iniciales dados al hombre al nacer. Cada uno de ellos tiene un centro de gravedad. El centro de gravedad del cuerpo es el centro motor, el centro de gravedad de la esencia es el centro emocional, y el centro de gravedad de la personalidad es el centro intelectual.

De acuerdo a los estudios más recientes de Bowlby (2018), un factor importante en el desarrollo de la personalidad es la interacción de la persona con su ambiente, además, esta se encuentra mediada por los cambios físico-biológicos como la cerebración, por los cambios psicológicos como el control de las conductas instintivas y la capacidad de abstracción; así como la neotenia que se establece a través del vínculo con sus cuidadores, la vinculación afectiva y sus implicaciones en la personalidad y el bienestar humano.

Tener en cuenta todas estas dimensiones fortaleciendo las virtudes que comportan una personalidad estable, es lo que va a permitir dar espacio a la manifestación de esa parte más profunda como son los atributos de la esencia que puedan emerger dando dirección y poder interior a la vida del Ser humano.

Si consideramos al hombre como protagonista de su propia historia personal, la educación se convierte en un instrumento que le proporciona la conciencia y comprensión necesarias para hacerse responsable activamente de su posición en el mundo (Montero, 2005).

#### 4.5.1.5 Los centros de expresión del Ser Humano

Ouspensky (1987) decía que hay que comenzar el estudio del hombre máquina con una investigación de su mente; sobre este tema la enseñanza de Gurdjieff difería de todas las otras enseñanzas occidentales, proclamaba que el hombre posee no sólo una mente sino siete clases distintas de mentes o “centros”, cada una de las cuales aporta su contribución a la suma total de su conocimiento.

1. El primero de estos centros del hombre es el *intelectual*, pensamiento (o inteligencia), instrumento que se ocupa de la construcción de teorías, y la comparación de una cosa con otra.
2. El segundo centro del hombre es el *emocional*, sentimiento (o emociones) que se ocupa de los sentimientos en vez de las ideas.
3. Su tercer centro es la *función motora* (o el trabajo externo del cuerpo, movimiento en el espacio, controla los movimientos)
4. El centro motor de *función instintiva* o trabajo interno del cuerpo es el que supervisa todas las funciones fisiológicas de su cuerpo tales como los procesos de digestión y respiración.
5. Centro *función sexual*, la función de dos principios, masculino y femenino, en todas sus manifestaciones.

Estos son centros ordinarios del hombre, a los que hay que agregar dos variedades superiores: El centro *Emocional Superior* y el centro *Intelectual Superior*, que no funcionan en la gente común, sino que se encuentran activas solamente en los seres plenamente desarrollados (Walker, 1976).

Ouspensky (1995) explica también la figura anterior considerando al hombre como un ser de tres pisos, en cuyo piso más alto reside la mente intelectual, o centro intelectual. En el piso del medio está la mente o centro emocional del hombre, y en el piso inferior su centro motor y sus mentes o centros instintivos. Estos centros coordinadores del hombre, están distribuidos por todo el cuerpo, pero la máxima concentración del centro intelectual, o lo que podía llamarse su centro de gravedad, está ubicado en la cabeza. El centro de gravedad del centro emocional está en el plexo solar, el del centro motor en la médula espinal y el del centro instintivo dentro del abdomen (Ouspensky, 1989).

Otra forma de hablar de los cinco centros inferiores, no es verlo en función de centro o estructura anatómica, sino verlos como cinco funciones distintas: la de pensar, sentirse, moverse, regular las variadas necesidades fisiológicas del cuerpo y las funciones



sexuales. Además de estas, están las funciones del pensamiento y del sentimiento superiores, que existen en nosotros solamente en forma latente.

Además de estas cinco funciones, hay dos más para las cuales no hay nombre en nuestro lenguaje ordinario y que aparecen solo en estados superiores de conciencia. Una de ellas es la función emocional más elevada, manifestada en un estado de autoconciencia, la otra es una función intelectual superior, manifestada en un estado de conciencia objetiva (Ouspensky, 1995).

Hasta que estemos en estos estados de conciencia, no podemos estudiar estas funciones o experimentar con ellas y sabemos de ellas solo indirectamente, a través de aquellos que alcanzaron y experimentaron estos estados.

#### *4.5.1.6 Función del Centro Mental o Intelectual*

Esto incluye todos los procesos mentales, la conciencia de las impresiones, la formación de ideas y conceptos, el razonamiento, la comparación, la afirmación, la negación, la formación de palabras, el habla, la imaginación, etc.

En ella están incluidos todos los procesos mentales: la percepción de impresiones, la formación de representaciones y de conceptos, el raciocinio, la comparación, la afirmación, la negación, la formación de palabras, la facultad de hablar, la imaginación, y así sucesivamente. La parte mecánica del centro mental es la comparación, es dual, se divide en dos mitades: “Si” y el “No”. Otra función de ese pensamiento mecánico es la imaginación (Ouspensky, 1996).

La parte despierta del centro intelectual funciona en la reflexión, en la introspección, en la contemplación, y trabaja con el centro motor.

#### *4.5.1.7 Función del Centro Emocional.*

Su función es el sentir las emociones instintivas, son como un vigilante que nos advierte del peligro, los sentimientos o emociones: alegría, tristeza, miedo, sorpresa, etc.

Las emociones difieren de los pensamientos, conviene verificar nuestro punto de vista sobre este tema, ya que confundimos pensamientos y sentimientos en nuestro discurso cotidianos, pero al comienzo del estudio de nosotros mismos necesitamos saber claramente qué es pensamiento y qué es sentimiento.

#### *4.5.1.8 Función del Centro Motor / Instintivo/ Sexual*

La función Motora: Está compuesta por dos funciones:

*Función Motora* (Se aprenden) incluye todos los movimientos externos, como caminar, escribir, hablar, comer y recordarlos. Es la capacidad de imitación y también de

controlar el sueño y la imaginación que es la parte mecánica de los centros sin atención. La atención detiene la divagación imaginaria.

*Función Instintiva* (Son innatas), están asociadas al cuerpo, tienen que ver con las funciones Internas como: palpitación, respiración, circulación sanguínea, digestión, reflejos, etc. Las funciones de motivación también incluyen aquellos movimientos que se llaman "instintivos" en un lenguaje común, como, por ejemplo, al atrapar un objeto que cae sin pensar. Las palabras "instinto", "instintivo", generalmente se atribuyen a funciones externas que realmente pertenecen a las funciones motoras y a veces emocionales. La función instintiva en humanos incluye cuatro clases diferentes de funciones:

*Primera.* Todo el trabajo interno del cuerpo: fisiología; digestión y asimilación de alimentos, respiración, circulación sanguínea, todo el trabajo de los órganos internos, la construcción de nuevas células, la eliminación de material de desecho, el trabajo de las glándulas endocrinas, etc.

*Segunda.* Los llamados cinco sentidos: visión, oído, olfato, gusto, tacto, así como todas las sensaciones de pesadez, temperatura, sequedad o humedad, etc.; en otras palabras, todas las sensaciones indiferentes, sensaciones que en sí mismas no causan ni placer ni disgusto.

*Tercera.* Todas las emociones corporales, es decir, cualquier sensación física que sea agradable o desagradable. Estos son todo tipo de sentimientos de dolor o disgusto, digamos un olor o sabor desagradable, y todo tipo de placeres físicos, como un sabor, olor agradable, etc.

*Cuarta.* Todos los reflejos, incluso los más complejos, como la risa, el bostezo: cualquier tipo de memoria física: el recuerdo del gusto, el olfato y el dolor, que en realidad es solo un reflejo interno.

La diferencia entre las funciones instintivas y motoras es completamente clara y puede entenderse fácilmente si recordamos que, sin excepción, todas las funciones instintivas son innatas y no hay necesidad de aprender a usarlas, mientras que ninguna de las funciones motoras es innata y todas se requiere aprender, tal como un niño aprende a caminar o alguien aprende a escribir o dibujar.

#### *4.5.1.9 Conocimiento y Observación de los distintos centros*

Las tres funciones: intelectual, emocional y motora-instintiva-sexual, deben entenderse primero en todas sus manifestaciones, y solo entonces deben observarse por sí mismas. Este es el comienzo del proceso de *Autoconocimiento*.

Es muy importante recordar que, en este autoconocimiento, al observar varias funciones o centros, es necesario observar al mismo tiempo su relación con los estados de conciencia. En nuestra posición actual tenemos tres estados o niveles de conciencia: sueño, vigilia y vislumbres posibles de autoconciencia, y tres funciones o centros: pensamiento, sentimiento e instintivo motor.

Las *tres funciones o centros* pueden aparecer en cada estado del nivel de conciencia. Pueden aparecer en un sueño, pero aquí sus manifestaciones son incompletas y poco confiables. En un estado de vigilia o conciencia relativa, en cierta medida pueden servirnos como pautas para nosotros. Sus resultados se comparan, verifican, corrigen y, aunque crean muchas ilusiones, en nuestro estado habitual no tenemos nada más, y debemos usarlos tanto como sea posible. Se requiere empezar a “*observar*” el trabajo de los distintos centros en nosotros mismos, la forma en que funcionan, y reconocer esta actividad en su centro correspondiente.

Cualquier fenómeno que una persona observe dentro de sí mismo siempre estará en una de estas funciones o centros. Por lo tanto, antes de comenzar las observaciones, esta persona debe comprender cómo difieren estas funciones: qué es la actividad intelectual, qué es emocional, qué es motor y qué es instintivo.

Esto permitirá darnos cuenta de nuestra tendencia de personalidad (mental, física o emocional) obteniendo nuestros propios ejemplos a través de la observación del trabajo de estos centros dentro de nosotros mismos, familiarizándonos cada vez más con el funcionamiento de nuestra maquinaria.

Como afirma Gurdjieff (1976), el estudio del hombre comienza con el estudio del funcionamiento mecánico de los centros, y luego podemos comprender la psicología del ser humano. Pero las personas no saben cuán falsas pueden ser sus observaciones y teorías, y continúan creyendo en ellas. Esto es lo que distrae a las personas de observar esos raros momentos en que estas funciones se manifiestan en relación con vislumbres del tercer estado de conciencia: la autoconciencia.

Todo esto significa que cada una de las tres funciones puede manifestarse en cualquiera de los tres estados de conciencia. Pero los resultados de cada caso son diferentes. Cuando aprendamos a observar estas diferencias, también entenderemos la relación correcta entre funciones y estados de conciencia.

Pero antes de continuar describiendo las diferencias de funciones en relación con sus estados de conciencia, es necesario comprender que la conciencia y las funciones de

una persona son fenómenos completamente diferentes y pueden existir el uno sin el otro. Las funciones pueden existir sin consciencia, y la consciencia sin funciones.

Una educación que tenga en cuenta el conocimiento de estos centros y sus funciones es de gran ayuda en dos direcciones:

- Facilitar la dirección del autoconocimiento del docente y su aplicación práctica.
- Al educando, el apoyo y herramientas precisas para potenciar sus cualidades y atender sus necesidades y su práctica grupal y social.
- Ubica tanto al educador como al educando en un punto de partida claro o cimiento seguro para iniciar la construcción de su equilibrio y autoconsciencia ya que comparten un mismo proceso.

#### 4.5.1.10 Desarrollo de la Autoconsciencia

La realidad de la consciencia es saber quién soy, dónde estoy, solo un hombre mismo puede saber si está "consciente" en este momento o no. Esto significa que la presencia o ausencia de consciencia en una persona no se puede verificar observando sus acciones externas. Este hecho, se estableció hace mucho tiempo, pero su importancia nunca se entendió completamente, si una persona se da cuenta de un destello de consciencia y luego lo olvida queda solo en un recuerdo de un brote de consciencia.

Es innegable que la consciencia humana, sin importar lo que signifique, nunca permanece en el mismo estado. Ya que tenemos acceso a momentos de consciencia, entre medias de esos momentos, lo mucho que puedo tener es su recuerdo y tener una falsa ilusión de continuidad de la consciencia; conforme que estos momentos sean más numerosos y de mayor profundidad podemos construir una mayor continuidad de consciencia real, no ilusoria. Es un hecho que la consciencia tiene grados bastante visibles y observables en sí mismos.

- En *primer lugar*, hay una duración: podemos decir cuánto tiempo alguien ha estado consciente.
- En *segundo lugar*, la frecuencia de ocurrencia: con qué frecuencia se vuelve consciente.
- En *tercer lugar*, el grado y la profundidad de penetración en lo que se realiza: pueden variar mucho con el crecimiento de una persona.

Si tomamos solo los primeros dos grados, podremos comprender la idea de una posible evolución de la consciencia. De hecho, la consciencia puede volverse continua y controlada a través de esfuerzos especiales y un tipo especial de entrenamiento.

La "autoconsciencia" es atribuida por una persona a sí misma, es decir, él cree que la posee, aunque en realidad solo puede darse cuenta de sí mismo con destellos que llegan en momentos excepcionales.

En cuanto a nuestra memoria ordinaria o momentos de recuerdo, realmente solo recordamos momentos conscientes, recuerdas algunas cosas vívidamente, otras son muy vagas y algunas no se recuerdan en absoluto. Solo sabes que sucedieron. Sorprende darnos cuenta de lo poco que realmente recordamos.

Entonces, con respecto al tercer estado de consciencia, podemos decir que una persona tiene momentos aleatorios de autoconsciencia, dejándole recuerdos vívidos de las circunstancias que rodean estos momentos, pero no tiene poder sobre ellos. Van y vienen solos, bajo el control de circunstancias externas y asociaciones aleatorias o recuerdos de emociones.

Es posible volverse consciente, esto es lo más importante, porque con la ayuda de los métodos y esfuerzos correctos, una persona puede obtener control sobre la consciencia, puede volverse consciente de sí mismo con todo lo que puede significar. Y ni siquiera imaginamos en nuestro estado actual todo lo que esto puede significar.

Los momentos de consciencia son esporádicos porque nos falta energía combustible suficiente para que se prolongue la luz, es parecido a una linterna con una batería defectuosa, puede tener un "flash" y nada más, la consciencia es luz, la luz es el resultado de algo de energía; si no hay energía, no hay luz.

Mantener y aumentar la energía es muy importante, pero la energía por sí sola no es suficiente; la energía es el lado mecánico de la consciencia, lo primero que debemos detener es la pérdida de energía, por ejemplo, si puede detener la expresión de emociones negativas, ahorrará energía y nunca sentirá su falta, esto ayudara a transmutar esa energía negativa en energía con una vibración de mayor utilidad para crear otros estados internos que fortalecen al ser humano.

Solo podemos tomar consciencia si aplicamos la energía con corrección, y no con la que actualmente estamos usando mal. Una máquina puede producir suficiente energía, pero puede desperdiciarla en un estado de ira, molestia o algo así; un cuerpo normal produce bastante energía, no solo para todos los centros, sino también para la reserva.

El rendimiento es bastante correcto, pero el gasto es incorrecto. Estas fugas deben estudiarse, ya que con algún tipo de fugas no tiene sentido ir más allá hasta que se detengan, ya que cuanta más energía acumulamos, más se filtra. Es como verter agua en un tamiz. Algunas emociones negativas producen exactamente las mismas filtraciones.

En ciertas situaciones, algunas personas pasan por una serie de emociones negativas tan familiares que ni siquiera las notan, puede tomar solo cinco minutos o cinco segundos, pero puede ser suficiente para usar toda la energía que su cuerpo ha producido durante veinticuatro horas.

- El primer punto relacionado con la consciencia es que somos inconscientes y que podemos llegar a ser conscientes.
- El segundo punto realmente importante, es que debe entenderse que no hay una sola emoción negativa que sea útil en ningún sentido y conlleva siempre a una pérdida de energía.
- Tercero, este estado de autoconsciencia está asociado con un nítido sentido de nuestra propia existencia, como asimismo con todo lo que ocurre a nuestro alrededor. Es un estado de conciencia que alguno de nosotros puede haber experimentado accidentalmente, especialmente en la infancia.
- El cuarto, y más elevado estado de consciencia, es la Consciencia Objetiva, denominada a veces en la literatura como Conciencia Cósmica.

Ouspensky (1995) afirmaba que, en un estado de verdadera autoconsciencia, un hombre es capaz de verse a sí mismo objetivamente, tal como realmente es, y que en el estado más elevado de todos puede ver todas las cosas objetivamente. El camino que lleva a estos estados superiores de conciencia pasa a través del estado que está inmediatamente por debajo de él.

De este modo la consciencia “Objetiva” se alcanza por vía del estado intermedio de verdadera conciencia de sí mismo, de modo que el hombre que ha alcanzado este nivel puede ocasionalmente experimentar relámpagos del nivel que está por encima de aquel, del mismo modo que la gente común que vive en un estado de andar despierta, puede ocasionalmente experimentar relámpagos accidentales de verdadera autoconsciencia.

Cualquier persona puede alcanzar por su sola voluntad estos estados superiores, pero no en forma simplemente casual sino sometiéndose a un prolongado trabajo sobre sí misma. No obstante, el hombre tiene el derecho natural de poseer el tercer estado de conciencia, es decir: el estado de conocimiento de sí mismo, que ha perdido por causa de una educación equivocada, erróneos métodos de vida, descuido constante de las partes más elevadas de su naturaleza.

Estos errores son los que nos han inducido en un estado de trance como un sueño no natural, del que es posible despertar y reclamar el derecho de tener una educación cuyo

fin sea un verdadero conocimiento del sí mismo, que es la intención de esta propuesta de “Educación Transpersonal”.

Para que esto ocurra, cuatro aspectos son esenciales:

- *Primero*, que el sistema educativo se dé cuenta de que está educando en este “sueño”, independientemente de que cumpla su objetivo para la formación de determinadas habilidades.
- *Segundo*, que esté abierto a incorporar experiencias educativas desde la “Perspectiva Transpersonal” que orienten para una transformación de la educación.
- *Tercero*, recuperar el fin de la educación hacia el desarrollo integral de la personalidad del ser humano desde la Educación Transpersonal.
- *Cuarto*, que haya disponibilidad para realizar un trabajo constante integrado a la propuesta educativa, dirigido a la capacitación en la “Pedagogía Transpersonal” a los docentes mediante una “Escuela de Maestros”.

#### *4.5.1.11 Etapas del proceso del Autoconocimiento para el desarrollo de la Autoconsciencia*

La inmovilidad es nuestra naturaleza esencial, es la mayor fuerza de vida ya que a partir de ella, todos los movimientos son posibles. Solo somos una energía en movimiento, un movimiento que nunca se detiene. Es la transformación de la energía lo que hace que cambie nuestro ser.

Según Salzmann (2011) este es un trabajo prolongado que implica varias etapas. *Primero*, hay un estado de observación, un estado de “vigilia crítica”, que equivale a una toma de conciencia interior, una fuerza que transforma: es “*darse cuenta*” de una actitud falsa. Esa fuerza viene de la conciencia interior del cuerpo, no de la representación mental. Es el desarrollo de una sensibilidad segura que muestra todas las faltas de un equilibrio afianzado sobre un solo centro.

*Segundo*, la etapa siguiente es la del “*soltar*” lo que nos tiene tomados, un estado de “confianza” donde se percibe lo falso. Al ser percibido, el impulso de soltar lo que nos bloquea ya está allí; se trata de disolver una cristalización. Es lo contrario de “querer hacer”. Abandonarnos a ese estado de conciencia que transforma todo en objeto. Eso quiere decir aceptar, dejar que se haga, sin ocuparnos de nuestras representaciones. El predominio del Yo se manifiesta en el cuerpo. En la respiración, el acento pasa de la inspiración a la espiración.

*Tercera*, esta etapa está marcada por la “*toma de conciencia del Ser esencial*”. Cuando la forma del “Yo” llega a ser permeable, todo lo que estaba endurecido se encuentra disuelto y refundido para la formación del segundo cuerpo.

*Cuarto*, le sigue una “*confianza*” en lo esencial. Es una nueva etapa en la que se admite el fondo sin clasificar, sin nombrar. Esto requiere el valor de soportar ese momento cuando ya no comprendo, es decir, estar bajo la radiación del Ser y quedarse allí, arriesgando, una y otra vez, las actitudes y creencias bien establecidas.

No somos lo que creemos ser. Siempre digo que busco, cuando en realidad soy buscado. Pero lo ignoro, necesito una fuerza que triunfe sobre mi inercia, esta fuerza tiene que venir de dentro de mí, desde los estados superiores de mi ser, pero mi estado dormido de conciencia no me permite sentirla sigo separado de la realidad por un espejismo.

Siempre esperamos que algo se haga solo, mientras que la transformación solo se opera si poco a poco me entrego a esto enteramente y debemos pagar con el esfuerzo del “recuerdo de si” y la “observación de si”, abandonando la mentira de todo lo que creemos, a cambio de un momento de realidad. Esto traerá una nueva actitud hacia nosotros mismos y lo más difícil es aprender cómo pagar, se recibe exactamente lo que se paga. Sin esfuerzos conscientes no tendremos nada.

El movimiento de energía en nosotros es un movimiento continuo que nunca se detiene, solo pasa por fases de intensa proyección, que llamamos tensión, que al ser expresadas son reactivas y por fases de regreso a sí mismo, que llamamos relajar, soltar. No puede haber tensión continua y no puede haber relajamiento continuo (Salzmann, 2011).

Estos dos aspectos son la vida misma del movimiento de energía, la expresión misma de nuestra vida. Cuando proyectamos desde nuestro interior las funciones en una acción, esa proyección crea un centro que llamamos “Yo” pero mantenemos la proyección, ya no se da el movimiento natural de la energía que es tensión y relajación, ese “Yo” busca hacerse permanente en esa proyección hacia lo exterior y nos identificamos con esta proyección que vamos construyendo poco a poco, alrededor de la cual giran nuestros pensamientos y emociones, solo en esta nuestra creación tenemos seguridad (Salzmann, 2011).

Pero este “Yo” es energía proyectada que no se puede relajar y vive en tensión continua de la cual se nutre. Este es un proceso que solo puede llevar a un conflicto debido a nuestras limitaciones. Para poder ver “lo que es”, debo reconocer que mi estado no puede ser permanente, cambia instante tras instante. Ese estado de impermanencia es mi



verdad. Debo vivir, experimentar ese estado de impermanencia, que escuche lo que se presente, sin resistencia. Debo estar consciente de mis reacciones a todo lo que pasa en mí. No puedo no tener reacciones. Pero debo ser capaz de ir más allá, de tal manera que ellas no me impidan continuar mi proceso. Debo sentir todo el condicionamiento de lo conocido, para liberarme de él.

Cuando la mente se vuelve más libre y verdaderamente tranquila, hay una sensación de inseguridad en la cual hay, al mismo tiempo, una sensación de paz, una seguridad total, porque el “yo” que siempre quiere hacer está ausente. Entonces la mente ya no será un instrumento de *evaluación*, de *comparación*, ya no será accionada por el querer hacer del “yo”, hay como un sentimiento de respeto en mí mismo. Y, de repente, veo que esto es la confianza, tengo confianza en este orden, en esta ley, más que en mí mismo. Me confío a este orden con todo mi ser (Salzmann, 2011).

Para reconocer la impresión del Ser, necesito reconocirme en mis dos estados: el estado donde actúa el ego y el estado desde donde actúa el ser. Pero empiezo a saber que otro “Yo”, el principio de la consciencia existe más allá de mi cuerpo, de los pensamientos y de las emociones. La consciencia sería un principio separado, el pensamiento puro, que ve y observa al yo ordinario.

Cuando mi cuerpo ha alcanzado un estado en el que ya no hay tensión, siento lo fino de la sensación de inmovilidad como el nacimiento del ser. Y siento que lo fino del pensamiento alcanza un grado donde se tiene la experiencia de penetrar y de registrar todo lo que pasa. Siento esa extraordinaria impresión de existir. Cuando estoy así, tranquilo, inmóvil, sin tensión, siento que mi respiración tiene una gran importancia, existo en ese movimiento, un movimiento viviente en el que estoy incluido. No es mi cuerpo, soy yo quien respira (Salzmann, 2011).

#### 4.5.1.12 *Prácticas para transitar desde el Autoconocimiento al desarrollo de la Autoconsciencia.*

Para iniciar un proceso de autoconocimiento, como hemos dicho, se requiere de prácticas que nos permitan primeramente reconocer lo identificados que estamos con los modelos de comportamientos aprendidos. El “Ser esencial” está confundido con esos modelos, mientras que funcione de esa manera nos es difícil abrirnos a otra posibilidad. Baudino (2017)

Al “*Darme cuenta*” de lo que pasa aprendo a descubrir dentro de mi mismo lo que sucede, ello me permite despertar interés para descubrirme, para ver en cada momento lo que está ocurriendo, no es un examen, es una “Observación” de cara al

autodescubrimiento, descubrir los modos de accionar de mi “máquina”, hacerlo de modo impersonal. Eso no quiere decir que “yo” este pensando en “mi”, cuando me pienso es crear más líos, observar no es pensar.

Observar es el acto simple por el cual dirijo mi atención para “ver”, no para teorizar, miro para ver y comprender, es una actitud científica de observación, de descubrimiento, es convertirme en objeto de observación de mí mismo.

Este es un objetivo de una “Educación Transpersonal”: la práctica de lo que comporta ser más auténtico, que el niño pueda expresar su espontaneidad de lo que es, sin moldearlo dentro de los modelos condicionados y que el adulto pueda acompañarlo de modo adecuado, para lo cual es necesario que este haya trabajado su propio condicionamiento.

La educación ha de construir básicamente posibilidades de expresión del potencial creativo y la posibilidad de ser él mismo plenamente. Generar espacios para ir actualizando ese potencial del sí mismo, no es necesario ponerle piedras en el camino para que aprenda a saltar y a golpearse con ellas. Habrá momentos de ayuda, otros de estimulación y otros solo de acompañar. No hay en este proceso una táctica fija, ya que somos manifestación en movimiento.

Es importante comprender que, esta propuesta para una “Educación Transpersonal”, el único modo de que sea efectiva, es que el que *educa* funcione bien, en coherencia, que esté igualmente conociéndose a sí mismo. Para hacer este cambio es necesario la reeducación con consciencia del adulto que educa. La educación es un reflejo del cómo está funcionando este sistema condicionado y limitado que nos impide ser en la vida (Etievan, 1989).

Lo externo nos propone un modelo de comportamiento y el hábito junto con la identificación nos confunde entre ese modelo condicionado y lo que realmente somos como seres esenciales, independientes, es hora de caminar en este propósito.

Como decía Naranjo (2015) estamos en una sociedad enferma y la realidad es que cada vez estamos más enfermos mentalmente, física y emocionalmente. Para ejercitar este movimiento de presencia del “Yo esencial” para una autonomía y libertad interior requerimos de prácticas que a continuación describiremos:

a. *“La atención”*

La práctica de la Atención es fundamental en este trabajo, por lo que vamos a encontrar numerosos ejercicios de adiestrar la atención, ya que esta es el foco o el hilo conductor

que nos permite acceder a cada punto de cada centro, nos permite sentir un centro al mismo tiempo que tomamos consciencia de ello.

Gurdjieff (1985) considera la atención como la clave hacia los cambios de la consciencia. Agrega que solo de una comprensión correcta y todo el poder de atención adecuadamente desarrollados, puede la auto-observación ser suficientemente profunda para revelar el conocimiento.

Fremantle (1996:49), plantea que la atención junto con la voluntad y la conciencia son tres grandes fuerzas que el individuo debe desarrollar, pues el hombre es lo que su atención es. Este movimiento de girar la atención hacia uno, para buscar nuevos niveles de sentimientos y pensamientos, es altamente significativo. Es necesario una atención dirigida simultáneamente al mundo interior y al mundo exterior que liga las facultades del pensamiento, los sentimientos y el cuerpo en un propósito común: crear una unidad en la que la atención actúa como fuerza creativa y organizadora del sí mismo.

Etievan (1989:53), considera la atención como la base de la educación. Es uno de los factores más importantes que se debe desarrollar en el niño. Es una exigencia para disciplinar la inteligencia, el sentimiento y las posibilidades físicas, a fin de que logre la fuerza de concentración necesaria para atender la vida. Solo por medio de la atención, subraya Etievan, el niño podrá tener un contacto con su vida interior y desde ahí hacerle frente a la vida de manera propia y equilibrada.

Gurdjieff (1977a:81) plantea la importancia del desarrollo de la atención, así como también algunas posibilidades de educarla desde la más temprana edad. Enfatizó que la clave hacia los cambios de la conciencia estaba en la atención. La atención correctamente dirigida es creativa o catalítica; promocionando la producción de materiales específicos necesarios para conectar completamente los centros y tiene un papel crucial en permitir absorber en adecuada escala las impresiones recibidas a través de los sentidos; es también una fuente de material fino.

La atención incluye la percepción externa, así como la conciencia interior de los movimientos del pensamiento, sentimiento y energías del cuerpo. La atención controlada nos ocurre automáticamente y es la verdadera antítesis de la atención permanente atrapada, que se encuentra en la vida diaria, en la que la atención es hipnóticamente atraída al mundo exterior, de manera que no se experimenta ningún movimiento interior y ningún conocimiento objetivo puede resultar. A menos que la forma de la atención se cambie y una especial conciencia interior se cultive, el conocimiento exacto de las condiciones internas que gobiernan los cambios de estado voluntarios es imposible.

Según estos autores, la atención es la más poderosa fuerza creativa del hombre; cierto grado de atención concentrado en un problema permitirá alcanzar áreas de la mente o del sentimiento desde donde podrán aparecer nuevas ideas. En tales momentos es cierto que el grado de atención ha jugado un papel vital. Este movimiento de girar la atención hacia uno, para buscar nuevos niveles de sentimientos y pensamientos, es altamente significativo. Debe haber una atención dirigida simultáneamente al mundo interior y al mundo exterior y es ésta la que une las facultades del pensamiento, sentimientos y el cuerpo en un propósito común; y es a través de su poder de crear una unidad que la atención actúa como fuerza creativa.

La atención activa no es continua, está constituida de momentos de renovación voluntaria. Se puede decir: bien, ahora voy a tomar una atención voluntaria descansando en tal cosa, pero a cada instante, en cada momento, debe ser renovada; y esta renovación sólo puede ocurrir por el deseo de uno, por la propia voluntad.

Con la identificación el hombre se olvida de sí mismo y se pierde en todos los problemas, pequeños o grandes, que encuentra en su camino. Su interés, su atención, es tomada sucesivamente por cada uno de ellos, y él olvida completamente; detrás de eso, las metas verdaderas que se proponía, la importancia de profundizar en la conceptualización y las prácticas para el desarrollo de la atención ayudan a salir de estos estados de olvido de sí. La simple práctica de la atención ya por sí misma produce un cambio psíquico interno muy definido favoreciendo su proceso.

Gurdjieff (1977a:76) enseñó ejercicios especiales para aflojar nuestros músculos y después para "sentir" las distintas regiones de nuestros cuerpos, a tales ejercicios haremos referencia más adelante y que hacen alusión a los Movimientos conscientes y Danzas Sagradas. Estos ejercicios forman parte práctica del sistema del "Cuarto Camino" y son útiles como preparación para la auto observación, el desarrollo de una atención plena y la "Atención Integral "ADSI", de la que daremos sustento más adelante.

Teniendo en cuenta que la "atención plena" es cuando tenemos la atención simultánea en todos los centros y la "atención integral" es cuando sostengo la atención y dirijo la atención a un propósito.

*b. La "Observación de sí" o "Auto – Observación"*

La "Observación de sí" es la práctica de la observación neutral de las manifestaciones de la psique de uno, de convertirse en un testigo honesto u observador objetivo, la observación es un acto simple que deja a la mente disponible para vivir un estado de presencia en el presente de lo que está pasando.

Cuando pensamos quedo absorbido por el objeto en el que estoy pensando, nos identificamos con esos pensamientos, sentimientos y acciones, esto nos limita y nos cierra la posibilidad de observarnos y estudiarnos objetivamente (Fontcubert, 1992).

Pero la idea no es la observación; ver no es una idea, el acto de ver es una experiencia. Yo no fijo mi mente sobre un objeto. El objeto soy yo, un ser que necesita ser reconocido. No es un punto fijo que mira a otro. Es un acto total, una experiencia que solo se puede realizar cuando no hay separación entre lo que ve y lo que es visto.

La observación es neutra, es como seguir un torrente con una mirada que se anticipa al agua que se precipita, ver el movimiento de cada pequeña ola donde no hay tiempo de formular, de nombrar, de juzgar, ya no hay pensamiento (Salzmann, 2011).

El orden nace de la comprensión de lo que es el desorden y esa posibilidad de ser a la vez el caos y la presencia al caos es el conocimiento de otro orden de cosas.

La auto observación nos confirma que hacemos las cosas sin estar conscientes de nosotros mismos mientras las estábamos haciendo, el estado de nuestra atención era enteramente absorbida por la actividad, de modo que no quedaba nada para la conciencia simultánea de nosotros mismos (Valencia-Medina y Carmona, 2022).

Sólo dividiendo deliberadamente la atención, y dirigiendo una porción de ella de vuelta sobre nosotros mismos, podemos mantener nuestra autoconciencia. Salir de la dualidad sujeto objeto requiere la aparición de una tercera fuerza neutra que es el “Yo observador”.

La “*división de la atención*” es la clave de la auto recordación como así también de la auto observación. Cuando hacemos esta división la parte de la visión retroactiva de nuestra atención toma nota de nuestros pensamientos, sentimientos y movimientos, y se transforma en lo que se llama el "Yo observador" o "el Testigo".

La auto observación llega a su fin cuando nos identificamos con alguna cosa, ya que no queda nadie que actúe como observador, pero a veces en este estado de transición, podemos darnos cuenta y retornar; si nos sorprendemos en este acto de desaparecer, es posible a veces, con un esfuerzo especial, regresar al estado de observación de si.

Con el correr del tiempo nos vamos familiarizando cada vez más con la diferencia entre estos dos movimientos contradictorios, el movimiento exterior de “*dispersión de la atención*” en sueño, y el movimiento inverso de traernos de vuelta hacia nosotros mismos, de modo que ya no estamos tratando más con ideas sino con experiencias reales.

Esta experiencia de despertar unos instantes dentro de un mundo que duerme, y la sensación de extrañeza que la acompaña, no son por lo común acontecimientos casuales, sino el resultado de esfuerzos previos por recordarse a uno mismo.

c. *“Recuerdo de Sí”*

Según Ouspensky (1995), el recuerdo de uno mismo podía considerárselo como la idea central de todo el sistema de pensamiento de Gurdjieff y el primer paso hacia la realización de la auto recordación, es la percepción de que no nos recordamos a nosotros mismos. El primer paso hacia la auto recordación es volvernos de las vaguedades de nuestra mente hacia nuestro cuerpo, y hacernos sensibles a ese cuerpo.

Sabemos todos, naturalmente, que poseemos miembros, una cabeza y un tronco, pero en nuestro estado ordinario de "despiertos dormidos" recibimos muy pocas impresiones sensoriales, tal vez ninguna de aquéllos, a menos que nos duela. En otras palabras, no estamos realmente conscientes de nuestro cuerpo.

El *“recuerdo de sí”* es el momento en el que ya no soy un objeto para mí mismo, cuando la conciencia ya no deja espacio para una división. Es el momento en que, al sentir la conciencia, siento que soy la conciencia. Siento «YO».

El recuerdo genera un impacto emocional en el momento de contacto de todas las energías que están en mí produciéndose, una vibración creadora de manera que el recuerdo de sí no puede permanecer estático. En mi estado habitual todo es vago y nebuloso. Pensamientos, oleadas de emociones y de tensiones lo atraviesan. Pero esos pensamientos no vienen todos juntos. Se levantan uno tras otro. Es lo mismo para las emociones. Cuando un pensamiento pasa, otro se levanta. Pero entre los dos, hay un intervalo, un vacío, un *“paro”* que es extremadamente importante.

Es el momento en que me doy cuenta de que hay una realidad detrás de los pensamientos escondida por el movimiento de ellos, puedo tomar conciencia de lo que está detrás de mis movimientos. Nada dura, lo que aparece debe desaparecer. La desaparición es tan importante como la aparición, formando parte del mismo hecho. Pero si puedo vivir las dos, aceptar las dos, estoy más allá de la aparición y la desaparición: las contengo. En ese momento mis centros entran en relación entre sí; la relación se hace por sí sola (Salzmann, 2011).

Lo mismo que la auto observación se realiza desde el “Yo” “observador” el *“recuerdo de sí”* se realiza desde una parte de la conciencia. Recordarse a sí mismo implica autoconciencia de todo lo que ocurre interna y externamente, pero prácticamente para un principiante, la conciencia del cuerpo funciona como un ancla, un polo a tierra

es igual a presencia de sí, fijando a una persona en el presente. El recuerdo de sí requiere de una serie de pasos en un orden definido, desde el autoconocimiento hasta la transformación de las emociones negativas y la adquisición de la “consciencia objetiva”.

Cuando se esté recordando, ya que solo tendrá valor el resultado de la observación si se acompaña de recordarse a sí mismo. De lo contrario, tú mismo no existes en tus observaciones (Ouspensky, 1995).

*d. “La Presencia de Sí”*

Es un estado interno, es el estado en que la persona puede percibir qué es lo que le está sucediendo, o qué es lo que está sintiendo, y al mismo tiempo no estar identificado con ello. Está atento simultáneamente en sus tres centros: pensamiento, emoción y sensación, pero sin estar identificado con ninguna de estas percepciones y, sin embargo, está presente y consciente de ellas. Este estado interior de completa consciencia del ahora, puede seguir sosteniéndose con la práctica hasta llegar a formar parte de la propia vivencia cotidiana.

*e. “La Introspección”*

Es otro aspecto para ejercitar el autoconocimiento, es distinta de la observación de sí mismo, requiere registrar o tomar nota de nuestros pensamientos, emociones y sensaciones en el momento en que ocurren cuando nos auto observamos.

La introspección comprende también el análisis y la especulación sobre los motivos que impulsan nuestro comportamiento, pero como el cuadro que tenemos de nosotros mismos es en gran medida un cuadro imaginario, toda esta especulación y sondeo en la oscuridad es de muy poco provecho en lo que respecta al verdadero conocimiento de uno mismo.

Al estudiarnos a nosotros mismos de este modo, vamos descubriendo muchas cosas que nos disgustarán, así como muchas cosas que merecerían nuestra aprobación. Pero por el momento debíamos contentarnos sólo con tomar nota de nuestros gustos y aversiones, sin tratar de provocar cambio alguno en nosotros mismos.

Cambiar algo en uno mismo requiere un conocimiento del todo, y en nuestro actual estado de ignorancia de lo que somos en nuestra naturaleza más esencial debemos primero conocer el funcionamiento de los centros y su interacción de uno y otro.

*f. “La Recapitulación”*

Es una práctica de introspección en la cual realizamos cuenta o balance de nuestra auto observación diaria, plasmándolas tal cual son observadas sin justificaciones, ni valoración. Nos facilita a través de este balance observar patrones, tendencias, que no se

observan en un instante dado sino con una perspectiva temporal. Esto nos permite sacar conclusiones que nos permitan reenfocar nuestro trabajo.

4.5.1.13 *El desarrollo de la Personalidad a través de el “Eneagrama”*

El Sistema del “Cuarto Camino” requiere del conocimiento de sí a través del “Eneagrama”, es un símbolo que representa tanto las leyes que nos gobiernan, como el conocimiento de las 9 energías que consolidan tanto la esencia como la personalidad del Ser Humano, este conocimiento es de origen Sufí, que junto con las “Danzas Sagradas” y “Movimientos Conscientes” es la base del trabajo práctico de su enseñanza, junto con meditaciones en los dos movimientos de la energía, (en quietud y en movimiento) así como el movimiento mismo de la vida para desarrollar la atención en auto-observación y la autoconsciencia.

El eneagrama permite conocer las 9 energías esenciales del ser humano, Gurdjieff las denomina los nueve tipos de la personalidad y Claudio Naranjo las llama los 9 Eneatipos del desarrollo de la Personalidad, es el mapa que nos enseña el camino de retorno a las esencias del ser humano.

En los primeros siete años empezamos a desarrollar mecanismos o comportamientos que enmascaran nuestro yo esencial, constituyendo la máscara, el personaje o lo que conocemos como personalidad y la falsa personalidad que es la distorsión o exageración de nuestro “yo esencial”, es a lo que llamamos “ego”, es la proyección de la que hablamos anteriormente. El ego y el yo esencial son las dos caras de una misma moneda, dos facetas de nuestro ser. Descubrir el equilibrio o el centro entre estas dos tendencias opuestas, es lograr la madurez del ser a la que todos aspiramos.

El Eneagrama nos sirve de guía para el auto-conocimiento y poder desarrollar una mirada objetivamente hacia nuestro mundo interno, apreciando y descubriendo la dualidad que vivimos internamente. Ambas inclinaciones provienen de cada uno y son “el yo esencial” y “el ego”. El yo esencial es la cualidad vivida en su justa medida, es decir en el centro del movimiento mismo de lo que somos. Y el ego es la exageración o distorsión de esa misma cualidad vivida descentradamente Baudino (2014).

El proceso de auto conocernos es mirar esas máscaras, es conocer las características del ego, desde el velo que te impide ver al “yo esencial”, para quitarle el sitio que posee en nuestro interior y así poder ver y vivir desde otra mirada la realidad. El eneagrama permite darnos cuenta de cuáles son las ataduras que te impiden ser libre, y



podrás así deshacerte de ellas. El hecho de conocer tu tipo de personalidad te ayuda a ser más consciente y observador de sí mismo.

El autoconocimiento es necesario para liberarnos de las reacciones inconscientes y mecánicas. La auto observación tiene la posibilidad de elegir conscientemente el comportamiento que queremos manifestar, para vivir con más eficiencia, sin tensión y sin reactividad. Para esto, es necesario aprender a no identificarnos con la falsa personalidad y el eneagrama puede ser muy útil porque necesitas saber cómo “funciona” tu esencia, tu personalidad y tu falsa personalidad (Valencia-Medina y Carmona, 2022).

Observando atentamente descubrirás que la mayor parte de lo que sucede en ti es un constante revoltijo de respuestas mecánicas sin ningún control. Descubrirás que la “atención” está continuamente poseída por los miedos y deseos siempre cambiantes, fantasías y asociaciones que no llevan a ninguna parte. Irónicamente construyes tu identidad sobre estos impulsos caóticos e inconscientes, aferrándote a ellos como si fueran tu verdadero yo.

Es esencial aprender a distinguir los síntomas que registra todo tu ser: cuerpo, mente, sentimientos y centro visceral. A reconocer cuáles son estos síntomas cuando estás centrado (yo esencial) y cuáles son cuando estás descentrado (ego). Para ello es necesario que conozcas sus características y el eneagrama es una herramienta para ello.

#### 4.5.1.14 *Diferentes tendencias de la personalidad en el ser humano.*

La tendencia del ser humano es hacer todo mediante la imitación de la forma de comportamiento de los que los rodean, su forma de pensar, moverse y reaccionar es el principio condicionamiento en la vida. Estas tendencias son controladas por los centros que nos constituyen: en unos predominará el centro motor instintivo, en otros el centro emocional y en otro el centro mental.

Todo lo que se quiere mostrar con esta clasificación es que el comportamiento de la tendencia individual y las decisiones de un tipo de hombre pueden ser explicados por el predominio que tiene del comportamiento en él una determinada función, esto lo explica el “Eneagrama”. Estas tendencias de personalidad generan desequilibrio, lo que busca el sistema y método del “Cuarto Camino” es que el hombre pueda trabajar a través del conocimiento de sí mismo sobre su equilibrio, este trabajo se asemeja para su comprensión a una orquesta bien preparada donde su música es trabajada para llegar a la armonía.

Los desacuerdos entre los centros, mental, emocional y motriz e instintivo producen frecuentes disonancias, nuestros sentimientos se contradicen con nuestros

pensamientos, y nuestras acciones se traban en lucha con nuestros pensamientos y sentimientos, generando incoherencia en nuestro accionar en la vida. Conocerse a sí mismo requiere de estudio de sí mismo y saber cuál es la forma correcta de hacerlo.

#### 4.5.1.15 *El aporte del conocimiento de los Eneatipos a la educación*

Nos posibilita la auto transformación desde un lugar de auténtica aceptación de sí. Aparecerá así la comprensión profunda del “rasgo principal” que da origen a los conflictos del ego a través de ideas, pensamientos, creencias, actitudes y sentimientos que contaminan el Ser.

El conocimiento del desarrollo de las 9 tendencias de personalidad del eneagrama facilita, a través de propuestas teórico-prácticas, el reconocimiento de nuestros patrones de relación y de cómo estos repercuten en nuestra vida diaria, con el propósito de cultivar y desarrollar una actitud más auténtica y amorosa hacia uno mismo, hacia el otro y hacia el mundo que nos rodea. Además, facilita el reconocimiento de las virtudes innatas que nuestro ser trae para ser potenciado a través de las habilidades que podemos desarrollar.

El “Eneagrama” permite conocer los 9 tipos de energía que trae consigo cada ser humano, este eneatipo que viene con su esencia en su momento de nacer, empieza a recibir la experiencia a través de sus primeros maestros: padre y madre, fundamentos duales que construye la personalidad de ese hijo, en sus primeros 7 años de vida. Para pasar luego a la experiencia social que, podríamos decir, las nuevas experiencias en el medio “educativo”, lo que le lleva a esa estructura mental condicionada de lo “bueno” o “malo”, la comparación es lo que da inicio a esa falsa personalidad o distorsión que llamamos “ego”, entre los 7 y 14 años.

De los 14 a 21 es la etapa confusa del “adolescente” que, ante tanta incoherencia, se genera un caos entre el querer ser y no saber quién es, además de la demanda externa exigida a definirse en lo que va a hacer profesionalmente.

A través de esta investigación se pretende hacer un cambio de consciencia que nos compete a todos los profesionales que estamos en la labor de acompañar procesos humanos.

#### 4.5.1.16 *Manifestaciones de la personalidad*

##### *a. La Identificación*

Con las palabras “identificar” e “identificación” queremos decir que un hombre pierde el sentido de sí mismo y de su existencia en un solo pensamiento, sentimiento o movimiento, olvidando todos los otros pensamientos, sentimientos o movimientos. Se mete, por así

decirlo, en todo lo que haya capturado su atención en ese determinado momento, de modo que ha dejado de estar consciente de sí mismo, y de existir como persona.

Según Baudino (2014:40) la identificación es un tema capital en el sistema de Gurdjieff. En Psicología se lo ha estudiado como mecanismo de defensa, pero la identificación es mucho más que un mecanismo de protección psicológica (Gurdjieff, 1995:230). La identificación es nuestro más terrible enemigo porque penetra en todas partes. En el mismo momento en que creemos luchar contra ella seguimos siendo víctimas de su engaño

La identificación es un enemigo formidable y extremadamente sutil, impregna nuestras vidas en forma tal que podemos decir que pasamos de una identificación a otra, y muy pocas veces nos liberamos de ellas. Insistía que durante todo el día pasamos de una forma de identificación a otra, y que nada es tan superficial como para que no podamos identificarnos con ello.

*b. Emociones negativas*

Para el estudio de las emociones negativas, debemos entender que podemos deshacernos de ellas, que pueden ser eliminadas porque no hay centro para ellas, son enteramente superfluas (Ouspensky, 1995:100).

Si poseyeran un centro real, así como las emociones instintivas, no tendríamos una oportunidad, permaneceríamos para siempre bajo el control de las emociones negativas. Es muy importante comprender las emociones negativas desde este punto de vista, ya que es un programa de comportamiento aprendido por imitación, son artificiales y creadas por nosotros mismos, no son naturales para nuestro cuerpo, pero si lo enferman, son un virus del que podemos crear defensas reconociendo estas emociones, estudiarlas y no expresarlas, esto no quiere decir que las reprimamos, es diferente reprimir por miedo a no expresarlas por consciencia.

Podemos distinguir una emoción negativa de una emoción genuina por la identificación, ya que en las emociones negativas siempre hay dos cosas: identificación e imaginación negativa. Sin imaginación e identificación negativas, las emociones negativas no pueden existir. Nuestras emociones negativas están en nosotros y son creadas por nosotros, pensamos que nuestras emociones negativas existen por culpa de otras personas o por culpa de las circunstancias.

Preservamos una emoción negativa a través del hábito, estamos demasiado acostumbrados a ellos; este hábito es tan fuerte que se necesita un tipo especial de trabajo

para deshacerse de él. El trabajo sobre las emociones negativas es doble: Primero debes estudiarlas y conocerlas y segundo tratar de no expresarlas.

Adquirir la habilidad de la auto observación, se va familiarizando cada vez más con las desagradables sensaciones físicas que acompañaban a las variadas emociones negativas, nos podemos dar cuenta de la rapidez con que los venenos que engendran impregnaban nuestro cuerpo. También se experimenta la pérdida de mucha energía valiosa por causa de ellas.

*c. La consideración interior*

Según Gurdjieff (citado en Ouspensky, 1995:230), hay varias clases de consideración, en la mayoría de los casos un hombre se identifica con lo que piensan los demás de él, con la forma en que lo tratan, con la actitud que tienen hacia él. Un hombre piensa que los demás no lo aprecian lo suficiente, que no son suficientemente corteses o atentos.

Esta forma de identificación común, que juega un papel muy grande en mantenernos dormidos, y que se conoce como consideración interior. La consideración interior significa la identificación consigo mismo, o con lo que uno toma como uno mismo, pues todo el mundo tiene un cuadro de sí mismo, en parte auténtico y en parte ficticio. Habiendo dibujado este autorretrato, el individuo lo presenta siempre al mundo, con la esperanza de que el mundo acepte su llamativa semejanza.

La identificación con el yo de la vida diaria, o la que los psicólogos occidentales llaman el "ego", puede adoptar formas muy diferentes. Así para Sigmund Freud el ego es en primer lugar y principalmente un ego corporal, y lo verdaderamente cierto es que la consideración interior es en gran medida provocada por las ideas que una persona tiene acerca de su cuerpo, y sus verdaderas o supuestas peculiaridades, fuerzas y flaquezas.

Pero la identificación con el ego puede proyectarse mucho más allá de los confines del cuerpo físico, de modo tal que un hombre puede ser hipersensible por un centenar de deficiencias o debilidades reales o supuestas, tanto de su carácter como de su historia personal. La consideración interior es señal de debilidad interior, y se debe a menudo en su mayor parte a nuestro temor hacia otra gente. Es asombroso ver lo que nos atemorizan a nosotros, seres humanos, nuestros semejantes.

No podemos ni siquiera ver a la otra persona tal como es, sino sólo como aparece a través de los vidrios deformantes de nuestros variados gustos y rechazos, prejuicios y aversiones. Nadie es capaz de penetrar en otra persona ni comprenderla, a menos que haya penetrado antes en sí mismo y se haya comprendido a sí mismo; y aun cuando posea este conocimiento de sí, un hombre puede frecuentemente cometer errores.

*d. La consideración exterior*

La consideración exterior es precisamente lo opuesto a la consideración interior, y sería el justo antídoto para esta última, sólo con que pudiéramos ingeniarnos para producirla cuando es necesaria. El hombre que considera lo exterior hace lo posible por comprender a la otra persona y ver cuáles son sus necesidades, y solamente puede proceder de ese modo cuando deja completamente de lado sus propias necesidades, no formula demandas ni tiene requisitos que no sean los de la persona a quien uno se dirige (Ouspensky, 1995:233).

No permite ningún pensamiento de superioridad por parte de la persona que está considerando en lo exterior, pues lo que ésta trata de hacer es colocarse en el lugar del otro hombre con el fin de poder descubrir sus necesidades. Esto hace necesario el abandono de hasta el último vestigio de auto-identificación y, a fin de que la otra persona pueda ser vista tal como verdaderamente es, los deformantes anteojos de la personalidad, con todos sus gustos y rechazos subjetivos, tienen que ser dejados de lado a fin de poder enfocarla en forma tan objetiva como sea posible.

Además de estas, hay otras tres manifestaciones que andan por sí mismas sin necesidad de ningún cuidado, son igualmente adormecedoras: la mentira, la conversación innecesaria y la imaginación.

*e. La mentira*

La palabra "mentir" es empleada por Gurdjieff en un sentido más bien especial. En la conversación corriente significa apartarse de la verdad, pero dado que muy raramente sabemos qué es la verdad no se nos puede reprochar que nos apartemos de ella. Cuando se analiza la mentira se descubre que está compuesta de otras dos funciones altamente mecanizadas, contra las cuales nos previene la conversación innecesaria y la imaginación.

La comprensión de la dualidad en nosotros mismos comienza desde que nos damos cuenta de nuestra mecanicidad, y llegamos a captar la diferencia entre lo que es automático y lo que es consciente (Ouspensky, 1995:411).

*f. La conversación innecesaria*

Esta será tratada en primer lugar junto con la parte del centro intelectual que es responsable de ella, este torrente de palabras imparables a alta presión, tanto para el que habla como para quien lo escucha, y consume una inmensa cantidad de valiosa energía nerviosa.

*g. La imaginación*

Ouspensky (1977) explicaba la diferencia entre la imaginación creadora del artista, la facultad por la cual visualiza y mantiene en su mente la cosa que está a punto de crear, que es una actividad muy distinta de dejar vagar la mente.

La visualización requiere un esfuerzo de “*Atención Sostenida*” por parte del artista, mientras que soñar despierto es algo que funciona por sí mismo. La actividad que se produce por sí misma tiene sobre nosotros el efecto de un narcótico. La imaginación, en el significado de cualquier cosa que funciona por sí misma y sin que se le preste la menor atención: y dado que esto puede ocurrir en cualquier centro, la imaginación no queda confinada en forma alguna a la elaboración de imágenes en los centros intelectual y emocional.

#### 4.5.1.17 *Desarrollo de la “Autoconsciencia” a través de los “Movimientos” y las “Danzas Sagradas”*

La capacidad de desarrollo de la atención y la dirección de esta con autoconsciencia es una de las prioridades del “Cuarto Camino”, que forma parte de casi todo lo que hemos tratado de describir como el “Trabajo para el Autoconocimiento”. Estos ejercicios de movimientos y danzas especiales son valiosos ya que actúan de forma práctica y directa, y a la vez, es muy sensible sobre el registro de los pasos del desarrollo de la atención desde la dispersión hasta integrar una atención enfocada e integral más expansiva. De estos pasos hablaremos en la propuesta del programa “ADSI” que surge de la experiencia de este sistema del “Cuarto Camino”.

Esta es una experiencia confrontadora, un reto consigo mismo, al mismo tiempo muy provechosa; estos movimientos y danzas sagradas traídos por Gurdjieff de Oriente tenían una función mucho más amplia que la de revelar la falta de atención del ejecutante. En una demostración pública de estas danzas en los Estados Unidos, explicó al público que las danzas sagradas y la gimnasia habían desempeñado durante muchos siglos un papel muy importante en las ceremonias religiosas de los templos en Turkestán, Tíbet, Afganistán, Kafiristán y Chitral (Pauwels, 1954:9).

Se contaban entre las materias más importantes que se enseñaban en las Escuelas esotéricas Orientales, y se utilizaban principalmente con dos fines:

1. Expresar por medio de ellas cierta forma de conocimiento,
2. Inducir en los ejecutantes un estado de ánimo armonioso.

Gurdjieff concluyó su disertación diciendo que en tiempos antiguos un hombre que se hubiera dedicado a algún estudio especial podía expresar con danzas lo que había aprendido, como un investigador de la actualidad pública sus resultados en un tratado. De

este modo, la antigua danza sagrada no es sólo el medio de una experiencia estética, sino también un libro que contiene un trozo de conocimiento definido (Ouspensky, 1995).

#### 4.5.2 Modelo Pedagógico “Etievan”, Nathalie de Salzmán de Etievan

##### 4.5.2.1 Antecedentes

*Nathalie de Salzmán de Etievan*, nacida en Georgia y educada en Suiza y Francia, se estableció en Venezuela en 1950 y creó escuelas basadas en este Modelo en diversos países: Venezuela, Colombia, Perú, Chile, Ecuador y Brasil.

Hija de Alexandre de Salzmán, pintor y decorador de teatros y de Jeanne de Salzmán, una discípula directa de Gurdjieff y la encargada de conservar los movimientos y danzas sagradas dejadas por su maestro.

Nathalie pasó su niñez en el castillo del Prieuré, en Fontainebleau, en las afueras de París, junto con los demás discípulos y familiares, lo que la hizo empaparse desde pequeña con las enseñanzas de Gurdjieff durante más de 35 años. Tanto por el modo como fue educada, como por las influencias que recibió desde su infancia y adolescencia, así como también por su propia inclinación, se interesó en forma práctica y activa en educación.

Fundó en 1972 la primera escuela para niños, el colegio Hipocampitos en Venezuela, constatando el sufrimiento, dificultades y las carencias de los niños en este mundo convulsionado de hoy. Amiga de Claudio Naranjo, quien se interesaba por este mismo conocimiento, y quien amplió con su sabiduría el conocimiento del Eneagrama, tanto Nathalie como Claudio Naranjo dedicaron su vida a retornar la educación al fin con el cual esta surgió, como propuesta de desarrollo humano y que hoy se ha desvirtuado dirigiéndose solo a la consolidación y formación de habilidades, dejando la línea del “Ser” sin ser atendida como una propuesta de autoconocimiento.

Así mismo, para comunicar a una mayor cantidad de personas las experiencias vividas, escribió su primer libro, “No saber es formidable”, con el fin de ayudar a padres, maestros y educadores en esta difícil tarea de educar, compartiendo con ellos una nueva manera de acercarse a tratar con los niños.

No se busca la competitividad entre los alumnos, por lo tanto, no es una educación para crear máquinas consumistas. La forma de esta enseñanza lleva a los principales aspectos necesarios para poder facilitar el despertar que buscaba Gurdjieff en sus alumnos. Y si bien el Modelo Educativo “Etievan” es formidable, es una propuesta

educativa que no está implementada en todos los países del mundo, es un privilegio para los que logran tener este tipo de educación.

Este Modelo cuida y desarrolla en el educando cuatro dimensiones fundamentales de expresión de lo humano que son:

1. *Consigno mismo*: mediante la integración consciente, equilibrada y voluntaria de la mente, el cuerpo y el sentimiento.
2. *Con su familia*: dándole a la familia el valor que le corresponde mediante el acercamiento a ella y la aceptación de sus miembros tal como son.
3. *Con su grupo social*: integrando las relaciones entre compañeros de grupo, amigos y familiares.
4. *Con su entorno*: fomentando el contacto directo con la naturaleza, su cuidado y conservación.

Etievan (1989:85) señaló que la educación del sentimiento, tan descuidada hoy en día, es fundamental, y que no podemos pedir nada a nuestros hijos o a nuestros estudiantes, si antes no nos lo exigimos con honestidad a nosotros mismos.

Esta filosofía va dirigida a afinar en el alumno y al joven su parte interior, llevándolo a amar su trabajo, a esforzarse, a conocerse, a desarrollar su voluntad, a responsabilizarse por sus actos asumiendo las consecuencias de éstos, a expresar su sentir, a buscar la verdad dentro de su ser, a centrar su atención y a formar su consciencia, para cada día ser mejores y poder enfrentar la vida de una manera positiva.

Para poder trabajar con él, se requiere de *Maestros Formadores*, con conciencia de su responsabilidad como educadores con un trabajo personal previo al hacer docente y, sobre todo, con mucho amor por su profesión y por la niñez.

Se requiere, también, de *Padres Comprometidos*, que sientan que el colegio es la prolongación de su hogar y que confíen y apoyen el colegio de sus hijos.

Trabajando padres y maestros muy estrechamente es que el niño y el joven estructurarán su Ser y adquirirán la confianza en sí mismos y la seguridad necesaria para enfrentarse a su vida.

#### 4.5.2.2 La Institución

El centro educativo está ubicado en la ciudad de Cali - Colombia, en un espacio de 50 mil metros cuadrados, que consta de amplias aulas de clase, cafetería, salón de pintura, auditorio, zonas de recreación y descanso, canchas de baloncesto, fútbol, voleibol, laboratorios de física y química, un centro agrícola, sala de sistemas y biblioteca.



En el campo ambiental, el colegio valida y experimenta un modelo piloto de educación ambiental, que permite tanto al niño como al maestro, aprender más allá de lo teórico, proporcionándoles una vivencia práctica con los seres vivos, colocándolos en contacto directo con los animales y las plantas, tocando su sensibilidad y haciéndoles sentir sus raíces con la tierra (Avilés, 2009).

Este proceso de formación activa propende por su desarrollo integral y armónico, lo mismo que por su sentimiento hacia su entorno, creando en el futuro una actitud de respeto que lo llevará a conservar su planeta. Para lograr dichos objetivos, el colegio cuenta actualmente con un vivero, una huerta, acuarios y un programa de educación ambiental formal para cada curso, el cual contempla actividades específicas para cada nivel escolar, como talleres y salidas de campo realizados durante todo el año escolar.

Requiere de espacios integrados para dar las asignaturas complementarias con la que esta propuesta “Etievan” amplía su currículo educativo. Esto significa un espacio físico muy abierto y dinámico donde los alumnos puedan moverse libremente, explorando, investigando, experimentando...es decir, una serie de espacios pensados y diseñados que permitan:

- Trabajar el CUERPO
- Trabajar el SENTIMIENTO
- Trabajar la MENTE

Zona verde y un centro agroecológico con sus huertas y animales:

Un medio natural con plantas, animales para que niños y adolescentes se relacionen de forma abierta con la naturaleza que puedan cultivar, cuidar animales, cuidar árboles para que puedan conocer la naturaleza, generar un sentido de responsabilidad con ella que conlleva el sentido del cuidado y responsabilidad propia, a la vez que una percepción de “Consciencia planetaria” (Ver anexo 5).

Otros espacios para las asignaturas que educan para la vida:

- Taller de Carpintería.
- Aula para la Rítmica, Arte Marcial y Teatro
- Aula para Arte y Escultura
- Piscina para la clase de Natación
- Espacio para realizar la clase de Culinaria: Donde los alumnos aprenden a cocinar y a relacionarse con una alimentación sana.
- Taller de Costura.

Esto implica que una institución de educación tradicional sin estos espacios es deficiente y que es necesario en este momento de cambio global generar espacios en las instituciones educativas para que puedan ofrecer experiencias para sus estudiantes en desarrollo integral para una preparación para la vida.

#### *4.5.2.3 Una propuesta educativa para el mundo de hoy*

Nathalie dice que todas las normas del Ministerio de Educación “hay que cumplirlas” y dentro de sus escuelas hay que enseñar lo que el ministerio dice: evaluar a los alumnos y hacer exámenes, ese no es el problema.

La propuesta educativa “Etievan”, con más de 40 años de experiencia, es complementar la educación para que esta sea integral mediante 11 principios educativos junto con la capacitación de los docentes mediante determinadas prácticas que acompañan todo el proceso y que configuran en paralelo a la acción formativa de los alumnos, una “Escuela de Maestros” que desarrolla, el Ser del Educador que atiende y acompaña el proceso del desarrollo integral de sus alumnos.

El proceso de esta propuesta “Educativa Etievan” debe ser “Presencial”, es una propuesta esencialmente de relaciones entre personas, en un medio natural de seres vivos, plantas, animales, etc. Porque el Ser Humano necesita interactuar con una energía vital que se transmite, en el compartir de unos y otros, es una transferencia. En esta relación de interacción física es como se pueden educar y desarrollar los sentimientos y la consciencia humana.

La relación entre las personas es lo que permite el proceso de esta educación. Lo “Virtual” NO EDUCA, sino que INSTRUYE. Es un conocimiento para la mente. Esto tenemos que tenerlo claro: Todo lo virtual es “Instrucción”, solo la interacción personal de uno con el otro hace posible “Transferir en sensación esa presencia en atención”, es lo que nutre la relación del sí mismo y ese otro.

Según Emmanuel Kant (1724 - 1804) la Educación tiene que ver con formar algo interno del Ser humano. La educación es esencialmente humana, nunca vamos a educar a un robot, uno educa a un “Ser Humano”. Porque educación viene de la raíz latín: Educere (Edu es hacia afuera y Cere es Luz) Sacar la “Luz hacia afuera”.

Entonces la educación es un proceso que solo se hace hacia el “Ser”; dependiendo del concepto que se tenga de ese “Ser” así será la educación que se ofrecerá. Si crees que la educación es solo mente, dar datos y evaluar esos datos, entonces relacionarás que la educación es solo el desarrollo del aprendizaje mental.

Pero si sabes que el “Ser” es mente, es cuerpo y es emoción, entonces entiendes que la educación es desarrollar todas esas partes para integrar y armonizar a un “Ser Humano”.

Entonces diríamos que esta propuesta “Educativa Etievan” educa al hombre hacia el “Ser”. Es una educación para el desarrollo integral de todas sus partes, “Ser Integral”. La educación de hoy ha caído en lo que podríamos llamar un lugar “común”: todo el mundo debe pasar por la escuela, y vemos que tenemos una sociedad mejorable y todos han pasado por la “Escuela”, esto nos muestra que somos el producto social de una escuela que da “instrucción, no educación”. La parte del Ser que es la Consciencia no fue formada, no fue trabajada hacia el equilibrio del Ser.

Hoy más que nunca se pone de manifiesto la desestructuración institucional, social e individual, por lo que se hace más necesario plantear una nueva “Perspectiva transpersonal para educar al Ser Humano Integral”. El concepto moderno de la educación se equipará con “Escolarización” cuando el verdadero sentido de la educación, como hemos visto, es hacia el “Ser”.

Podemos decir que tenemos dos partes: una la esencia, que necesita ser manifestada, desarrollada, y otra es la personalidad que va configurándose en relación con el desarrollo de ese ser. En función de esto podemos decir que hay dos clases de educación: una educación de instrucción y una educación del Ser. Educar una personalidad equilibrada para que lo esencial pueda manifestarse es darle el sentido correcto al significado *Educere*: sacar la “Luz” de adentro.

### *Instrucción*

Dar instrucciones, todo aparato trae las indicaciones para tener los datos para realizar una acción cualquiera con unos procedimientos claros para un fin. La instrucción va dirigida solo a un centro: Ya sea a la mente o al cuerpo físico (a patear el balón para jugar fútbol).

### *Formación*

La palabra viene de dar forma, de “formar” y depende de formar en ¿Qué? Y lo que desea hacer, por ejemplo, formación como ascensorista; entonces recibirás todas las instrucciones para manejar un ascensor, pero también le doy instrucción de cómo atender a las personas, son instrucciones para una formación, para que cumpla con una integridad de procesos, porque la formación está en función de la realización de hacer algo.

#### 4.5.2.4 Una verdadera Educación Integral

El fin del “Modelo Etievan” consiste en educar al niño no solo intelectual y físicamente, sino también el olvidado aspecto emocional. Se le enseña el valor y el amor al trabajo, (que no necesariamente es el "trabajo" por el que ganaremos dinero a futuro), sino también el trabajo interior a través del desarrollo de la atención y de la voluntad en el niño, fortaleciendo esfuerzo interno en lo externo para el desarrollo de una personalidad estable.

Esta propuesta educativa “Modelo Etievan” opta por darle la mayor cantidad de herramientas a los niños a través de asignaturas que complementan el currículo educativo: carpintería, pintura, mecánica, artesanía, costura, culinaria, arte marcial, natación, rítmica, arte y escultura, etc., para que los niños tengan las máximas posibilidades de enriquecimiento corporal-vital, emocional-creativo y cuenten con un amplio campo de experiencia que les ayude a desenvolverse en su vida.

No se busca la competitividad entre los alumnos, por lo tanto, no es una educación para crear máquinas consumistas. La forma de esta enseñanza lleva a los principales aspectos necesarios para poder facilitar el despertar que buscaba Gurdjieff en sus alumnos.

Esta propuesta Educativa “Etievan” conlleva una reeducación del adulto en la pedagogía que se aplica en la Escuela de Maestros Modelo Etievan en la cual, por medio de la indagación sobre sí mismo en la acción educativa, aprende a enseñar al alumno también a investigarse mientras aprende.

Integra las cuatro *dimensiones* de expresión de lo humano mencionadas anteriormente, e integra las tres *expresiones* individuales de ser humano: cuerpo sexual, motriz, instintivo, sentimientos y la mente: cognición, etc., mediante un currículo enfocado al desarrollo de habilidades, capacidades, conocimientos y actitudes que lo encaminen en la obtención de aprendizajes significativos; siempre regidos bajo los estándares académicos que debe ir alcanzando cada grado progresivamente.

Este enfoque favorece el desarrollo del trabajo en equipo, promueve la autonomía y la responsabilidad en la toma de decisiones, desarrolla habilidades sociales como el asertividad, la empatía y la proactividad y fomenta el respeto a las diferencias.

El Modelo Educativo Etievan reconoce el carácter integral del ser humano: Mente, Cuerpo y Sentimiento y sus posibilidades de desarrollo armónico. Entiende la escolaridad como un tiempo valioso para tener experiencias significativas y trascendentes, para animar, apoyar e incentivar en los niños y adolescentes el desarrollo

de su voluntad, su inteligencia, pero sobre todo sus sentimientos, ya que todo ello constituirá la reserva de su futura fortaleza interna. En la base de su propuesta formativa está el fortalecimiento de la consciencia del alumno, su autoconocimiento como persona y la valoración de su propia identidad.

#### *4.5.2.5 Una educación basada en los sentimientos*

La instrucción debe ser integral adiestrando la mente y el cuerpo, asociando la educación del sentimiento. Es así, de forma equilibrada, que se pueden formar seres humanos positivos hacia la vida, capaces de enfrentar el reto que plantean las situaciones en el mundo actual.

La meta de esta propuesta educativa Etievan es preparar hombres y mujeres inteligentes y seguros de sí mismos, y que sean capaces de valorar los principios del Ser que vienen dictados por una conciencia moral sólida y bien formada.

El Colegio Encuentros, pone en práctica una educación que ayuda al niño a despertar su conciencia y a desarrollar sus sentimientos, convirtiéndose en un modelo novedoso que rompe los esquemas en los cánones de educación impartida en la actualidad.

Etievan (1989:85) señaló que la educación del sentimiento, tan descuidada hoy en día, es fundamental, y que no podemos pedir nada a nuestros hijos o a nuestros estudiantes, si antes no nos lo exigimos con honestidad a nosotros mismos.

Nathalie decía: para distinguir las “emociones de los Sentimientos” es necesario comprender que las “Emociones son duales: por eso se identifican como emociones positivas o emociones negativas”. Son las respuestas del “Hombre máquina, el hombre dormido” condicionado por los hábitos cotidianos, ideas que plantea (Ouspensky, 1996).

En cambio, los “Sentimientos” todos son positivos, no tienen polaridad porque son un “Valor interno del Ser” no es de la personalidad. En la personalidad es que están las emociones, y atendiendo esas emociones que son respuestas fisiológicas y psíquicas permite el conocimiento de nosotros mismos y te llevan a cultivar el “Sentimiento del Sí Mismo” (Etievan, 1989).

Solamente a través de la presencia de un mejor sentimiento hacia mí es que puedo educarlos en el niño, una parte de esta educación es llamar al niño a un mejor sentimiento. Lo más importante es el respeto del maestro hacia esa semilla que cada alumno lleva adentro, que es su posibilidad de Ser, posibilidad que también es la nuestra. Si podemos reconocer esa posibilidad común en ambos, podemos a abrirnos a sentir al niño, es el primer paso en la educación de su sentimiento (Etievan, 1989).

Según Nathalie el sentimiento es el “Amor”, esta energía del amor se va quedando escondida o se va tapando con los traumas de la infancia, con esos mandatos limitantes de nuestra expresión natural del Ser.

Estamos hablando que puedes acceder a una energía que está más profundamente dentro de cada ser humano. Los niños la tienen más a flor de piel y que lo que se genera en ese ambiente social y familiar es ir perdiendo esa conexión con esa energía que la llamaremos la energía de la esencia.

Es la parte del ser humano que participa de ese medio ambiente del que vives, el primer paso para acercarnos a los sentimientos es conocer las emociones, estar al frente de esa expresión de emociones. No se trata de controlar o inhibir o controlar la manifestación de la emoción, sino conocer la motivación que la genera y que se expresa hacia el exterior por una motivación interior que hay en el inconsciente.

El medio constantemente está enviando mensajes de creencias y límites que van inhibiendo y generando inseguridad de exploración y expresión del niño con el mundo exterior. Ej. “no corras que te caes...” etc.

Por esa pérdida de seguridad en los niños es que la propuesta Etievan educa los *sentimientos*, generando espacios de asignaturas, instalaciones de la institución para que los alumnos puedan explorar, expresarse en un medio que le ofrece seguridad y le permita hacer esfuerzos que lo van fortaleciendo internamente creando sensaciones de libertad.

Por este motivo es importante la reeducación del adulto que acompaña el desarrollo de esta semilla, de lo esencial del ser humano. Los “Sentimientos” es una comprensión de la “Consciencia” que se da al ejercitar la “Atención en el cuerpo” con la “Atención del Observador interior”.

Esta propuesta educativa facilita una “Educación a través de los Sentimientos”. Aclarando desde esta Ciencia del “Ser” que son las “Emociones” y que son los “Sentimientos”. Las “Emociones” son el producto del funcionamiento orgánico de las glándulas y del “sistema nervioso” desde el cerebro instintivo, como también del condicionamiento de creencias que tenemos desde la niñez.

Ese condicionamiento te lleva a dar respuestas reactivas de “Ataque – huida o bloqueo”. Por ej. la glándula suprarrenal, que ante un acto donde la persona se sienta atacada por una idea de otro como una acción, suelta su adrenalina y como no ha sido educado con el conocimiento del sí mismo reacciona con ataque, huida o bloqueo. Las respuestas reactivas son como explosiones de *miedo* expresadas en: ira, rabia, tristeza,

melancolía, etc. Entonces las emociones son descargas fisiológicas, frente a una reacción instintiva, mecánica, establecida por hábitos inconscientes de sobrevivencia.

La educación emocional que se está llevando a las aulas hoy en día permite la observación de la sensación en el cuerpo de las emociones y las ideas que acompañan esas sensaciones permitiendo una educación en la regulación a través de la auto - observación de estas emociones expresadas desde el inconsciente.

Permitiendo que los alumnos reconozcan y aprendan a gestionar y a regular las respuestas automáticas e instintivas del mundo emocional. Esta propuesta va dirigida a fortalecer en el alumno su parte interior, dirigiéndolo a amar su trabajo, a sostener esfuerzos, a conocerse a sí mismo ante lo que hace, a desarrollar su voluntad, a responsabilizarse por sus actos asumiendo las consecuencias de éstos, a expresar su sentir, a buscar la verdad dentro de su ser, a centrar su atención y a formar su consciencia, para que cada día dé lo mejor de sí mismo, esto le permite ir acumulando sensaciones de confianza, seguridad, sentimientos positivos de autovaloración y apreciar la vida que tiene.

Un aspecto fundamental de la propuesta del “Cuarto Camino” que permea el Modelo Pedagógico Etievan es la importancia de la entrada de las impresiones ya que son energía que alimentan a nuestro organismo, lo movilizan y contribuyen a la conformación de lo que somos, más precisamente, de lo que vamos siendo a cada momento, o sea, de nuestro ser. Entonces podemos recibir como alimento, impresiones en nuestro cuerpo, en nuestra mente o en nuestras emociones y sentimientos, ya sea que nos demos o no cuenta de ello, lo cual determina que puedan ser conscientes o también automáticas, mecánicas e inconscientes. Se tienen claramente dos posibilidades, la de ser nutrido por impresiones mecánicas - automáticas, o por impresiones conscientes de mayor calidad (Gutiérrez, 2007).

Para desarrollar estas cualidades, se requiere de Maestros con consciencia de su responsabilidad como educadores con un trabajo personal previo al hacer del docente y, sobre todo, con mucho amor por su profesión y por la niñez.

Se requiere, también, de Padres Comprometidos, que sientan que el colegio es la prolongación de su hogar y que confíen y apoyen el colegio de sus hijos. Trabajando padres y maestros muy estrechamente es que el niño y el joven estructurarán su Ser con una personalidad con confianza en sí mismos y la seguridad necesaria para entender y acoger los retos que la vida le da constantemente.

#### 4.5.2.6 *Los principios educativos “Etievan”*

El Modelo Educativo “Etievan” parte del amor, como un sentimiento que anima toda relación positiva y necesaria en el proceso de formación y crecimiento del Ser.

Comprende que la educación que contribuye positivamente a la formación de seres responsables, interesados en su propio desarrollo, en su familia y en su país, debe estar dirigida no sólo a la mente, sino también al cuidado de su cuerpo y al sentimiento, para que se desarrolle en él un equilibrio entre el “Pensar”, el “Hacer” y el “Sentir”.

La Educación se concibe, así como un Proceso de Desarrollo de la Atención que integra y armoniza, por medio del hacer, la mente, el cuerpo y el sentimiento. A todos los seres humanos nos gusta tener retos en la vida, en una energía que estimula ese potencial que traemos como seres humanos. Nathalie decía que desde que nacemos tenemos un impulso interno, un deseo permanente por investigar, por conocer el mundo que nos rodea.

El niño o niña nace con la apertura de indagar, explorar posibilidades. En esa expresión lo que busca es experimentarse a sí mismo, auto-descubrirse, descubriendo el medio que lo rodea. Ese deseo se va cristalizando en la medida que el adulto ya no tiene más respuestas para el niño...y se limita a generar límites y creencias que impiden en los niños la expresión de ese impulso instintivo que lo lleva a investigar, a hacer, a moverse, etc.

El objetivo de estos principios educativos es desarrollar el Ser en cada etapa del desarrollo del niño/a. Cada vez más la educación ha ido cayendo en una permisividad con los estudiantes, reflejada en una menor exigencia y padres más ausentes por la necesidad del trabajo fuera de casa.

La propuesta Educativa Etievan ve la necesidad de instaurar unos principios y unas prácticas que son necesarias para el desarrollo de la consciencia de las personas. Como es el caso de la disciplina, no entendida como castigos sino en el sentido que le permita comprender al estudiante que uno no puede permitirse hacer lo que quiere, sin tener en consideración la existencia de los otros. Y si se hace lo que quiere sin conocimiento va a obtener un resultado que puede tener consecuencias indeseables para sí y para los demás.

##### - *El amor al esfuerzo*

Es un principio central, si quieres aprender algo tienes que aprender a hacer esfuerzos, este es un aspecto esencial de esta propuesta educativa Etievan.



El niño trae innato ese impulso por aprender, por querer hacer, por moverse, son los adultos los que van reprimiendo ese impulso esencial por un miedo condicionado, creando límites y miedos por una seguridad mal dirigida por parte del adulto que proyecta su propio miedo, ya que no se ha trabajado conscientemente su propio desarrollo, un ejemplo que escuchamos mucho de los padres o profesores: “no hables”, “no puedes”, “no corras que te puedes caer...” etc.

Es un niño con entornos de sobreprotección, donde ellos no tienen la capacidad de superar situaciones en las que empiezan a sentirse cansados física e intelectualmente. Sin embargo, nos damos cuenta de que cuando los acompañamos a superar estos retos haciendo esfuerzos con tareas a través de su cuerpo, van desarrollando cuando ven que son capaces de superar límites.

Aquí es donde viene algo interesante, y es que esta propuesta Educativa Etievan trabaja tanto al profesor como al alumno. Así, el adulto comprende la importancia de dejar hacer en estas primeras etapas. Acompañar y dar dirección a lo que es justo y necesario para el desarrollo del niño.

El profesor, desde su comprensión de haber recibido una educación incompleta, empieza a darse cuenta de que tiene la posibilidad y la necesidad de hacer una transformación en la educación, sin pretender cambiar lo que pide el Ministerio de Educación, porque a través de esas mismas asignaturas del currículo lo que necesita el niño es fortalecer los músculos internos, como son los que se crean realizando esfuerzos con atención para sostener una Voluntad.

*“El adulto debe entrenarse cada día porque una parte de uno no quiere saber nada de esforzarse. Luchando contra ella aprendemos cómo luchar y hasta empieza a gustarnos este esfuerzo sostenido. Cuando uno persevera y naturalmente gana, ya uno está amando el esfuerzo, y por consiguiente puede enseñárselo a otro”* (Etievan 1989:41).

Es importante ver que este esfuerzo es pequeño y continuo, día tras día. No es posible suplirlo con un gran esfuerzo que produzca la transformación inmediata. Por eso este esfuerzo debe ser estimulante, el resultado de una labor que produzca satisfacción y genere deseo en el niño de ir hacia él. Si llevamos al niño a que se esfuerce con alegría, motivación y curiosidad, querrá hacerlo.

Esforzarse es hacer aquello que nos cuesta, aunque no tengamos ganas de hacerlo, sentarse a estudiar, hacer las tareas que más nos molestan de nuestro trabajo o mantener limpia nuestra casa, son acciones que requieren autodisciplina. Esto no sale voluntariamente de nosotros, se requiere de una ayuda del entorno para construirla. La

forma de educar a los niños de hoy ha cambiado bastante a lo largo de las últimas décadas. El valor del esfuerzo se ha ido perdiendo, y ya no se considera un factor primordial en la educación.

La mejor vía para el entrenamiento de hacer esfuerzos es por medio de las asignaturas que trabajan el cuerpo, como son la rítmica, arte marcial, natación, teatro, etc. Dando prioridad y animando a ser más exigente al niño en esas asignaturas donde demuestre mayor interés. Se hace necesario fomentar y motivar a los niños al esfuerzo y al trabajo, según las capacidades y la edad que tengan. Cuando los niños crecen acostumbrados a superar pequeños retos en su día a día se convierten en adultos constantes, capaces de cumplir tareas y objetivos.

- *Amor al trabajo*

Para esta propuesta educativa “Etievan”, propiciar “retos” en los trabajos que exigen al alumno ir un poco más allá de lo que él puede dar, esto le permite darse cuenta al niño que es posible dar más de lo que esperaba.

Este segundo principio está relacionado con las experiencias que va fortaleciendo el alumno en la diversidad de opciones de “trabajos” propuestos en su hacer en las diferentes asignaturas. Los alumnos se dan cuenta que hay asignaturas que les generan resistencia: quizá para algunos es muy fácil las matemáticas, pero la clase de teatro puede generarle el reto hacia su dificultad de expresión corporal.

Este es uno de los propósitos de tener las asignaturas que complementan esta propuesta educativa. De esa manera cada niño tiene la opción de irse auto-descubriendo en sus fortalezas y en sus debilidades. Y el adulto está presente para acompañarlo.

Esos retos que necesita el niño frente al trabajo que realiza, para no desfallecer frente a las dificultades que le genera autoexigencia, requiere de ese otro, de ese “Maestro” que lo motive, que le dé el impulso de valoración que él necesita en ese justo momento para sostener el esfuerzo, diciendo “tú puedes”.

El niño no va a entregar su confianza a los adultos que solamente le mandan. Pero si han participado juntos en una actividad, si él ha visto en esos adultos un interés, estará abierto a recibir, comprender y aceptar lo que el adulto le va a decir. Si se le da libertad, todos los niños sienten una gran alegría al trabajar duro, dentro de ciertas condiciones; el asunto es ser capaz de ponerles las condiciones adecuadas, normalmente por miedos o rutina se les propone siempre las mismas aburridas cosas, de la misma manera y en el mismo tono, y no se tiene en cuenta que el niño está dispuesto a hacer algo difícil, por ejemplo, cocinar, ayudar en los quehaceres de la casa, etc.

*“Enseñar a los niños a querer el trabajo y a ver en el esfuerzo una posibilidad de superación y de encuentro consigo mismos es actualmente una ardua labor. Es difícil guiarlos hacia el trabajo como algo bueno y agradable, ya que ellos, los niños, con sólo mirar a su alrededor, pueden observar una actitud diferente en los adultos. Una actitud de rechazo y de queja hacia el tener que trabajar. Una actitud egoísta que persigue su propia comodidad en la cual los esfuerzos y el amor al trabajo, no ocupan ningún lugar”. (Etievan, 1989:18).*

- *Desarrollo de Atención*

La atención es uno de los factores más importantes que se debe desarrollar en el niño, esta es la base de esta propuesta Educativa Etievan. Desarrollar la atención natural del estudiante en los sentimientos, inteligencia y posibilidades físicas, orientándola hacia la concentración adecuada que le permite gran poder de asimilación y comprensión. Este principio deja a un lado la repetición maquina en el aprendizaje, liberando al estudiante del automatismo, descubriendo el camino del esfuerzo personal y voluntario, dando paso a una relación espontánea con el medio que le rodea.

Pero la atención es de doble dirección: el niño también debe percibir nuestra atención especialmente cuando es más pequeño, porque es más sensible a recibir esta energía que emana de la atención del adulto y se nutre de ella.

*“Nuestra atención es lo mejor que podemos dar a alguien. Enseñar a un niño a poner su atención en algo y mantenerla durante un tiempo, es una de nuestras metas primordiales. ¿Cómo hacerlo si nosotros mismos no la tenemos? Ya que vamos a exigir atención a los niños, tenemos que entrenarnos a tenerla más, a reuniría, a ponerla sobre algo y mantenerla. No tenemos derecho a pedir al niño algo que nosotros mismos no nos pedimos. Si lo hacemos, sentirá la falsedad de nuestra actitud, perderá confianza y reaccionará en contra de nosotros. Los niños nos copian y aprenden de nuestro ejemplo” (Etievan 1989:53).*

La “Rítmica” es la asignatura que desarrolla la atención de la sensación del “Cuerpo” a través de la disociación con desplazamientos del cuerpo a diferentes ritmos, ejercitando la coordinación, lateralidad, equilibrio, etc. Donde el maestro de esta asignatura conduce al alumno a sostener esfuerzos, no solo físicos sino también mentales, frente a la dificultad que generan estos ejercicios y que simultáneamente lo acompaña y facilita por medio de indicaciones en la medida que mueve los cuerpos de los alumnos para que ellos se observen a sí mismos y desarrollen el “observador interior”.

Todos estos movimientos, tanto internos como externos, van produciendo una alineación de las estructuras mental, corporal y emocionales, generando una percepción,

aflorando un sentimiento de consciencia de sí mismo y en relación de los otros, generando una sensación de unidad.

Este trabajo requiere una doble atención del “Maestro” porque él debe ejercitar y sostener la atención en sí mismo y el niño siente que él es observado, acompañado y atendido por el “maestro”. El “Maestro de Rítmica” ha desarrollado en sí mismo sostener su atención tanto en el cuerpo como en la atención del observador: “se Ve a sí mismo y Ve al alumno”. Esto también permite al alumno “Verse a sí mismo y darse cuenta de que es Visto”, y además ser motivado y acompañado por el maestro en el instante de su dificultad, ayudándole a sostener esfuerzos y a integrar cada una de las exigencias de la propuesta de los ejercicios.

Mi experiencia de 22 años como “Maestra de Rítmica” en esta institución me ha permitido comprender, que mi trabajo era darle apego al “Alma” de cada estudiante porque el trabajo de la “Atención Sostenida Integral” en cada clase me exigía como maestra estar presente, y esa presencia en mí se iba fortaleciendo, se iba ejercitando, se volvió una danza invisible que me abrazaba y abrazaba a los estudiantes; ellos se sentían vistos todo el tiempo por su maestra y frente a su dificultad había una palabra, una mirada o un toque en el hombro que los motivaba a no desfallecer, a no cerrarse frente a la dificultad, y eso repercutía como un alimento energético hacia los estudiantes.

Este mismo proceso es el que va desarrollando cada maestro en su trabajo consigo mismo y que integra su “tratar” dentro de cada una de sus asignaturas. Los maestros comprenden que para educar a los alumnos primero se tiene él que reeducar en la atención, hacer esfuerzos para desarrollar su Ser interior.

- *La educación de la voluntad*

La voluntad pretende despertar en el niño el sentimiento de querer es poder, y que el logro de cualquier meta depende única y exclusivamente de él. Decimos que alguien tiene fuerza de voluntad cuando es capaz de renunciar a algo para hacer realidad un deseo suyo, entonces la fuerza de voluntad realmente es un cambio que se produce, cambia una cosa por otra, una satisfacción menor por otra mayor.

La verdadera fuerza de voluntad es el cumplimiento de un deber que, una vez cumplido, da algo a cambio: una satisfacción, una impresión de integridad personal que te hace más fuerte. Por tanto, no es algo que haces por una recompensa material. Cuando estamos frente al deber es cuando podemos darnos cuenta de nuestra voluntad o la falta de ella. Nos evadimos, la posponemos o hacemos componendas para no

esforzarnos, creamos excusas como si no sabemos, no hay tiempo, es muy difícil, no es el momento, etc. Con esto nos damos cuenta de nuestra falta de voluntad.

Parte del problema viene de que somos seres mecánicos, condicionados a reaccionar por ideas, juicios, creencias, emociones, etc. que nos dan una apariencia de cumplimiento de nuestro deber. Pero para cumplir realmente es necesario conscientemente, dándonos cuenta, con calidad, incluyéndonos completamente: Mente, cuerpo y sentimientos.

Es necesario entrenarnos para tener una voluntad de calidad y de constancia. Tenemos que aprender a cumplir con lo que nos proponemos, empezando por algo pequeño, pero que esté a nuestro alcance; pedirnos cosas muy grandes es darnos una excusa para no cumplir.

*¿A qué cosas aplicamos la voluntad? La gente imagina, por ejemplo, que obedecer cuando algo le cuesta un poco es tener mucha voluntad, y, sin embargo, esto no es cierto, porque la calidad de la voluntad se mide con la dificultad del esfuerzo y crece con la repetición. Si nos damos cuenta de que tenemos muy poca voluntad, comprenderemos mejor que tenemos que entrenarla. Como no nacemos con voluntad suficiente, es necesario trabajarla, ejercitarla” (Etievan, 1989:68).*

Por tanto, el maestro no debe de estar desprevenido, sino tener en reserva muchas maneras de cumplir con los deberes y así no reaccionar de manera automática, ya que eso induciría negativamente al niño/a y no lo educaría en su sentido del deber. Tampoco ceder a la debilidad de los niños, porque así su voluntad no puede crecer ni entrenarse, es mejor motivarlos y hacerles comprender que el esfuerzo puede servir. El maestro debe hacer un esfuerzo para estimular al niño/a sin repetirse y hacerlo todo de la misma manera.

*La educación de la voluntad tiene que darse de muchas maneras diferentes. En nuestro colegio no hay una sola manera de tratar. Una manera fotocopiada y distribuida para que todos la consulten. Lo que en cambio sí hay, es la convicción de que la voluntad tiene que crecer y que, si le exijo al niño, yo tengo que exigirme primero a mí mismo. La educación de la voluntad puede tratarse en cualquier momento de la vida escolar, no sólo para hacer tareas, sino todos los días de todo el año, en recreos, en clase, en cada acontecimiento o momento propicio” (Etievan 1989:68).*

Esto supone la realización de tareas individuales donde se le exige al niño alcanzar una meta propia y también de tareas colectivas en las que el resultado depende de la unión y disciplina del grupo. Así aprende lo que es la voluntad propia y la fuerza del grupo.

El “*esfuerzo, la atención y la voluntad*”, desarrollar capacidades mentales, habilidades y destrezas motoras, esto permite que los estudiantes logren.

- *La educación no competitiva*

Desde el surgimiento de la escuela la educación ha estado dirigida hacia la instrucción y formación, orientada al desarrollo de las capacidades intelectuales del sujeto, prescindiendo de los posibles campos y de las posibles formas de sus usos, empleos o aplicaciones; la educación se orienta cada vez más al desarrollo economicista y aquellos conocimientos para ser aplicados a determinadas competencias al servicio productivo.

Mientras que el fin de la educación está dirigido a desarrollar las capacidades, cualidades y virtudes, éstas se construyen basándose en la autonomía y libertades concretas de los seres humanos; ahora bien, la educación por competencias instrumentaliza los conocimientos y refuerza su utilitarismo.

La pedagogía en las escuelas ha renunciado a educar personas y se contenta con educar competencias, destrezas o habilidades. En consecuencia, todo el mundo se ha lanzado a la búsqueda de las destrezas o competencias que se deben fomentar en la educación, aunque en todos los textos oficiales se hable de "educación integral" o del "pleno desarrollo de la personalidad", etc.; pero en modo alguno se indica cómo, ya que pasar a concretar es difícil.

La función de la inteligencia es dirigir la acción y mejorar la capacidad de cada alumno en la toma de decisiones, pero esto no se puede hacer si no conozco el mundo. Debemos conocer para comprender y debemos comprender para tomar buenas decisiones y poder actuar, por eso el objetivo central de la educación es crear espacios que ofrezcan confianza y seguridad para mejorar la capacidad de cada alumno en la toma de decisiones.

Esto implica el fortalecimiento de las estructuras psicológicas llamadas ejecutivas (atención, elección, planificación, realización, mantenimiento del esfuerzo, evaluación, etcétera). Los conocimientos inertes no sirven para nada si no se adquiere la destreza para operar con ellos (razón, creatividad...) y el comportamiento necesario (emociones, motivación, resolución, etc.)

La indecisión, el miedo o el fanatismo son grandes obstáculos. Como dijo Baltasar Gracián (2016) de nada vale que el entendimiento se adelante, si el corazón se queda. La acción sintetiza todas las competencias. Nuestras ideas y sentimientos pueden mantenerse sin concretar hasta que cristalizan en la acción. En la escuela tenemos que ir acompañando al niño en su proceso de ir tomando sus propias decisiones, ganando sus propias batallas, ayudándole a hacerse cargo de su vida en buena forma.

Cada vez adquiere más importancia las actividades competitivas en la educación, sin preguntarse si es lo adecuado para educar al alumno; para la propuesta educativa

Etievan la competencia es negativa porque coloca la meta en algo externo como el premio, ser el mejor, y no en la satisfacción íntima de algo bien hecho.

*La competencia hace surgir en los niños, ya sea el egoísmo, la negación del otro y la vanidad, o bien el sentimiento de derrota o de incapacidad. Creemos que esto se debe cambiar. Debemos enseñarles que aquello por lo cual se compite es un medio y no un fin (Etievan 1989:57).*

El resultado no es lo más importante ni debe ocupar el primer lugar. Ganar o perder no importa; lo que importa es hacer, practicar, repetir, para comprender nuevos aspectos, mirar algo de muchas maneras, y eso sirve para alimentar el interés y capacita el poder de los niños sobre la realidad que les rodea percibiendo su contexto y amplitud, lo cual los prepara mejor para la vida competitiva.

Al hacer el esfuerzo real el alumno solo tiene atención para este esfuerzo. Por ejemplo, en la asignatura de artes marciales, en esta propuesta educativa Etievan se trata de que el interés y la atención del alumno estén puestos en estar alerta, tanto a sí mismo como al otro, sentir y actuar según los principios del arte marcial y no en ganar la competición.

*Es necesario darse cuenta de que hay algo muy negativo en la competencia. Parte de ello se debe a todo el espectáculo que se hace alrededor del ganador. El joven, en su afán por llegar primero a la meta, se olvida de que lo verdaderamente importante son todos los esfuerzos que hay que hacer en el camino y el darse cuenta de sus errores y corregirlos (Etievan 1989:57).*

En la sociedad actual todo lleva a la competencia y a la comparación sin mayores alternativas: la calidad deja de importar, solo cuentan los resultados. Tenemos el ejemplo de que muchos deportistas se droguen para obtener esos resultados. Esto es señal de una pérdida de confianza en sí mismo generada por un desequilibrio interior, por eso hay que enseñarles a los niños a tener otra actitud hacia sí mismos y hacia el mundo. Fortalecer al niño para hacerle crecer en otra calidad, independiente y con un pensamiento propio. Si no el alumno se cree realizado cuando gana, y no canaliza su energía hacia realizarse como ser completo.

Es difícil educar. Debe hacerse poco a poco, todos los días, con mucha paciencia y sabiendo aprovechar todas las circunstancias, aun las aparentemente negativas, para llevar al niño hacia una acción; al hacer esto adquiere confianza en su esfuerzo y comprueba que lo más importante es esforzarse y tener confianza en que así también se puede ganar.

Esta propuesta Educativa Etievan educa de esta manera: seres competentes consigo mismos y no seres competitivos con los otros. Ser competente es parte de la

formación de una personalidad que lleva a sumar, a ganar confianza, seguridad y a saber en qué soy bueno para enseñarlo a otros.

Estamos en una sociedad que fomenta estar compitiendo, donde el ser humano solo es validado por lo externo y cuando lo obtiene suma frustración, carencia y ansiedad por la continua comparación con los otros. Cada ser humano nace con unas habilidades con fortalezas y virtudes, no podemos ponernos a competir unos con otros, generar el “Yo soy mejor que el tú”.

En esta propuesta Educativa, la competencia es consigo mismo, con mis propias dificultades y eso me hace “Competente no competitivo”; yo no puedo competir con las habilidades que el otro tiene, porque cada uno nace con las suyas, la habilidad que tiene el otro no tiene porqué verse como una amenaza cuando cada uno tiene la suya propia.

A los alumnos se les da un valor a los esfuerzos que cada uno realiza. Ellos empiezan a reconocer desde pequeños cuáles son sus dificultades, dónde deben hacer más esfuerzos y también reconocen cuáles son sus virtudes y fortalezas.

Por eso es importante las observaciones que cada maestro realiza en el “Dossier” de cada alumno, así se ve más claro cuáles son las dificultades que trae cada niño y fortalecerlas, como también cuáles son esas habilidades y potenciarlas. Podríamos decir que todos los seres humanos traemos unas habilidades desarrolladas y otras por desarrollar. Es como si dijéramos metafóricamente que nacemos con asignaturas que ya hemos superado y otras asignaturas que traemos pendientes a desarrollar, la competencia genera barreras conmigo y con los otros.

- *La importancia de buscar: no saber es formidable*

Hay un impulso esencial que nos acompaña durante toda la vida: el buscar, el preguntarnos el porqué de las cosas. Desde los primeros juegos al escondite, los crucigramas, los rompecabezas, las adivinanzas y los juegos nos acercamos a la búsqueda. Al niño le atrae por naturaleza el buscar, lo que pasa es que ni el adulto lo reconoce.

En la propuesta educativa Etievan se le da un lugar prioritario a la búsqueda, interesando al niño, motivándolo, buscando con él y compartiendo el entusiasmo de lo extraordinario que es buscar. Lo interesante de la búsqueda es que es abierta porque el resultado no está proyectado.

Sin embargo, la mayoría de los seres por miedo proyectan solo lo conocido para sentirse seguros, pero el docente debe seguir buscando junto con el alumno, sin limitarse o estancarse en la búsqueda, hay que mantener preguntas que activen el interés, y hay tantas... Para el niño es importante entender que no todo es perfecto. Que es necesario



seguir buscando algo más satisfactorio. Algo mejor. El principio de una búsqueda, de un aprender, es abrirse a las preguntas. Pero abrir a los niños a las preguntas es siempre difícil porque nosotros, los adultos, no las tenemos. Hacerse preguntas no es cómodo y la comodidad es lo que rige nuestras vidas. Sin embargo, si somos educadores, si somos padres, tenemos que sacudirnos esa comodidad y ese anhelo de seguridad, y plantearnos preguntas.

*Preguntas que tenemos que compartir con los niños. Si uno tiene una pregunta y la comparte con el niño, éste es el comienzo de un aprender. Un aprender compartido. La búsqueda es necesaria porque al estar el niño ante algo, sin una idea preconcebida, el acto de buscar lo abre a lo desconocido. De ese modo, el "no saber" deja de ser un pecado, para convertirse en un incentivo y en un interés por buscar más (Etievan, 1989:59).*

La verdadera inteligencia se desarrolla en la búsqueda, la actitud de buscar resguarda al niño de ser un adulto “sabelotodo” y también le dará la posibilidad de algo más espiritual, de buscar dentro de sí mismo el sentido y función de las cosas, y de adulto la posibilidad de buscar la verdad; nada produce tanto placer y felicidad como el encuentro con la verdad. Por eso es tan importante dar a los niños el sentido de la búsqueda.

Muchos niños pierden el interés de aprender porque tienen la idea de que “no saber” es malo y esto le impide preguntar a los maestros cuando no entienden algo. Los niños no tienen que sentirse culpables de no saber, tienen que sentir que “yo no sé” es igual a “puedo aprender” o a “puedo esforzarme”. Los adultos tenemos miedo al fracaso porque no hemos sido educados para aprovecharlo, para aprender de él.

*Crear que uno sabe, restringe. Es algo duro, compacto, a lo que uno se aferra, limita el horizonte. Ahí no hay movimiento sino estancamiento. Darnos cuenta de que no sabemos permite soltar y que aparezca algo de mejor calidad. Porque no saber se justifica solamente para aprender, no para permitirse ser pasivo. Si uno se da cuenta realmente de que no sabe es formidable, porque abre la posibilidad de aprender (Etievan 1989: 61).*

El fracasar es no lograr de momento una meta y es una parte del proceso de aprender, y como dice Etievan hay que enseñar al niño que eso es formidable, porque uno puede comenzar de nuevo haciéndolo mejor, ahora con más experiencia. Hay que enseñar a los niños que las caídas son necesarias para aprender a levantarse y a no tener miedo. El miedo no aporta nada, cuando uno no sabe algo debe preguntar. “Yo no sé” es fabuloso porque nos da la posibilidad de aprender si no lo sentimos como algo que limita.

- *La necesidad de confianza en sí mismo*

Se pretende que el niño, desde temprana edad, entienda cuánto vale, desarrolle el sentido del honor y comprenda que puede llegar a ser alguien; pero para conseguirlo tiene que probar, perder el miedo a equivocarse y aprovechar los errores. Es el valor del riesgo, la aventura que debe asumirse cuando se quiere alcanzar metas personales de alto nivel, así se contribuye a formar caracteres bien estructurados, dentro de una disciplina libre y conscientemente elegido.

No hay nada más importante para un ser humano que aprender a tener confianza en sí mismo o, lo que es lo mismo, a darse cuenta de que es digno de ser querido. Por eso, en la obligación de enseñar va el deber de educar en la confianza. Lo humano es más importante que los conocimientos mentales que se pueden aprender en un momento si se quiere. El niño feliz aprende rápidamente.

Educar en la confianza es ir dando paulatinamente una dirección al esfuerzo. La confianza también se transmite con nuestro cuerpo, gestos y actitud. Animarlos a asumir retos y no ponerles barreras. Confiar en sus capacidades cuando van a hacer algo a pesar de que haya riesgo de que no les salga o de equivocarse, dentro de sus posibilidades. Hay que buscar “la mejora” y no “la perfección”.

Por este motivo debemos alentar a los niños hacia el esfuerzo, a querer hacer la tarea o a querer asumir la responsabilidad de intentarlo, pero no buscar que lo haga perfectamente. No le corrijas siempre por todo, es mejor que le guíes en su camino para que aprenda a hacer las cosas por sí mismo y con confianza. De esta manera, comprenderemos que las equivocaciones son parte del proceso.

Hay niños que lo quieren hacer todo a la perfección y muchas veces no hacen el intento por el miedo al fracaso. A estos niños habrá que invitarlos a emprender una actividad con el adulto y, una vez que estén haciendo la actividad juntos, el adulto o padre le puede hablar de sus propias equivocaciones y cómo el equivocarse no es fracasar.

Para dar ánimos y transmitir confianza es necesario separar los “hechos” del “ser”. Es necesario transmitirle que siempre van a ser la misma persona, obtengan los logros que obtengan, y que se les va a querer y valorar por ello. Los “hechos” son las intenciones, logros y equivocaciones, y sobre éstos se transmiten los ánimos y se realizan las correcciones, pero no sobre la persona en sí misma. Conviene corregirles los errores y decirles lo que se espera de ellos, pero valorando su persona.

La adecuación de estos contextos, acorde al momento evolutivo de cada niño es clave, ya que puede alentar o frustrar al niño. Hay que valorar los espacios, las

características de éstos, los materiales, los juguetes y juegos que se emplean para que sean los más adecuados, les brinden seguridad e inciten a los niños a probar y a avanzar. Es muy positivo ofrecerles oportunidades para que nos ayuden en alguna actividad, según la edad y las capacidades. Poder ayudar a un adulto les hace sentirse competentes y lo podrán aprender para, posteriormente, hacerlo de manera autónoma. Para ello hay que confiar en ellos y tener paciencia; no hacerlo por ellos.

*En el adulto y en el niño existen siempre el SI y el NO. Sin embargo, en el curso de nuestra existencia reforzamos continuamente el NO. Nos diferenciamos del niño pequeño en que el SI en él es mucho más fuerte que su NO. Es un SI animado por la curiosidad. No es natural en el niño decir NO. El “NO” constante viene de nuestra imposición, de nuestros miedos, consideraciones e imaginaciones, que nos hacen decirle NO a casi todo. Ese NO es el que el niño copia y reproduce (Etievan 1989:63).*

Si no sabemos dar al niño confianza en sí mismo no lo podemos educar para ser libre, la negativa es el inicio del temor y de la inseguridad. Los sobreprotegemos porque tenemos miedo de que sufran, en vez de hacerles ver que el sufrimiento puede convertirse en algo positivo y afirmarles la confianza en sí mismos porque al vivir esa experiencia el niño crece y se fortalece.

El SI es una actitud positiva que enseña y enriquece, pero en muchos casos el NO también puede ser positivo, siempre que sea firme y claro, que no surja de la reacción o del enfado. Al niño es necesario infundirle confianza en el educador, en los padres y en sí mismo; al decirle ¡Si puedes hacer tal cosa!, el niño descubre que uno cree en él y confía en sus posibilidades adquiriendo confianza.

Para un niño es una necesidad que se tenga confianza en él, aunque no sea totalmente confiable. Si dudamos debemos tener confianza en que el niño puede hacer algo para lo que no está totalmente seguro, porque si dudamos él no podrá. Por ejemplo, si es un niño torpe y le digo: “No toques”, mi actitud lo hará más torpe. El niño también aprende a confiar por medio de los retos.

Se procura dar al niño la convicción de que él sí puede responder a retos, creando confianza en él para realizarlos, no tratando de comprarlo con objetos o convencerlo con razones, porque esto influirá en él negativamente y no creará confianza en sí mismo.

*Esa confianza se adquiere en la temprana edad al calor del amor, sea paterno, materno o de otra persona... con tal de que el niño reciba amor. Ese niño, que va a tener confianza en sí mismo porque siempre le hemos dicho que él sí puede, que él sabe, sentirá que creemos en él, que no mentimos, esto le proporcionará autoestima y le dará una dirección en su vida (Etievan 1989:63).*

Por esto al niño debemos exigirle hacer cosas para nosotros, para sus padres o para otras personas porque así, cuando sea mayor, las hará para sí mismo. El sentimiento del niño aprende altruismo en vez de egoísmo.

El maestro puede estimular el entrenamiento de la confianza mediante trabajos en grupo donde cada niño recibe la fuerza de lo que se hace en conjunto, o bien puede dirigirse el estímulo a un solo niño y servir a toda la clase; en cualquier caso, en este entrenamiento el maestro debe ser creativo, no repitiendo siempre lo mismo y de la misma manera. El maestro debe también estar muy atento para detectar señales de fragilidad en el niño, haciéndole sentir que ellos valen por sí mismos.

Aunque el maestro no tenga ganas de participar no debe rechazar al niño, porque cada percepción de rechazo le quita posibilidad de tener confianza en sí mismo. Si esto ocurre hay que hacer un alto y reiniciar, porque el propio maestro necesita afirmarse también. Para tener confianza en el niño, también debo tener confianza en mí. Por lo tanto, el maestro también tiene que profundizar en su propio autoconocimiento de su propio Ser.

La confianza y seguridad en nosotros mismos está relacionada con lo que siento y sé que puedo hacer y además hacerlo con calidad. Y tener la capacidad de aceptar que si algo me cuesta dificultad es ahí donde está mi posibilidad de crecer internamente. La confianza es el resultado de haber trabajado los músculos internos con “esfuerzos sostenidos”, “atención dividida y enfocada”, en dar lo mejor y hacerlo bien, ser bueno en lo que se hacer, para eso es importante el desarrollar destrezas de cocinar, nadar, coser, las matemáticas, la lengua, saber técnicas del arte marcial, etc.

Esta confianza en uno mismo se puede verificar en situaciones donde ya soy independiente, donde he asumido la responsabilidad de la vida plenamente, contrastando con las pruebas que ésta me da y los retos y dificultades que la vida nos ofrece cada día.

Esa confianza que se fue desarrollando con ese maestro que acompañaba el proceso de desarrollo de las primeras etapas, donde motivaba a continuar sosteniendo un esfuerzo en las asignaturas complementarias de esta propuesta educativa Etievan cuyo propósito es educar para la vida.

Ese “yo sé” y soy bueno para esto. Como también ese “yo no sé” y estoy dispuesto a aprender dándome la posibilidad de aprender algo nuevo. Ese miedo del niño sigue estando, lo reconozco porque ya tengo el conocimiento que forma parte de la herencia del condicionamiento humano a través del miedo.

Por eso en esta Institución, la planta física debe propiciar espacios con la naturaleza para que los niños desarrollen de forma natural su propia naturaleza,

empezando por el desarrollo de las habilidades del “Cuerpo motor” para que trascienda el miedo del hacer, desarrolle habilidades motoras necesarias para darle confianza en la vida de ese adulto. Tener la posibilidad que el “Maestro” que acompaña al niño le enseñe cómo subir a un árbol, en ese momento pueda brindar apoyo y la confianza para que adquiriera la seguridad ante el reto, en este ejemplo de trepar en los árboles.

Que el niño sienta que el maestro está ahí, lo acompaña cuando baja también del árbol, porque es más difícil bajar que subir. Esto le permite tener confianza en sí mismo porque el adulto se convertía en ese momento en el apoyo que lo protege, se convierte en un sostén de seguridad. Así, él aprende también en un futuro a enseñar lo que él recibió.

Ese es el sentido, que los niños de esta institución alienten y cuiden tanto las plantas como los animales, se relacionen de forma natural con ellos e integren conocimientos del medio externo. Otra manera de ver este desarrollo de la confianza es a nivel interno: la exposición a través del arte, teatro, hacer obras de teatro y hacerlas ante público, exponer temas, proyectos en público, les permite trascender miedos emocionales.

- *El sentido de la responsabilidad*

Se le ofrece al niño la posibilidad de experimentar y degustar lo que es ser responsable, se le explica que el éxito de una actividad depende del esfuerzo y la autoexigencia de determinadas conductas para su logro.

Según Etievan (1989:66), ser responsable implica preguntarme qué es lo que debo hacer y hacerlo de la mejor manera posible. De ese modo me doy cuenta de que para descubrir mi responsabilidad tengo que estar más despierto, más atento a mi situación y a las circunstancias que me rodean. Este estado es diferente del estado ordinario en el cual me encuentro generalmente y en el cual actúo por reacción o por costumbre.

Entonces ser responsable es un concepto más amplio que hacer lo que uno tiene que hacer. Educar niños responsables consiste en dejar que se enfrenten a las consecuencias de sus actos. Si tira algo, lo recogerá; si rompe el lápiz de su hermana, le dará uno de los suyos; si llega 15 minutos tarde, al día siguiente deberá llegar 15 minutos antes de lo habitual, etc.

Para ser responsable, es necesario decidir por voluntad propia. De otra manera sólo estoy actuando mecánicamente: recibo un impulso y me muevo y entonces repito la misma cosa, una y cien veces, sin alternativas para hacerlo mejor. Para que los niños construyan su identidad y su personalidad es necesario que aprendan a asumir decisiones, porque solo en el esfuerzo para llevarla a cabo se es responsable.

El proceder en esta propuesta educativa Etievan “está destinado a formar hombres y mujeres, no máquinas. A entrenar nuestros niños para ser futuros seres responsables... y también para esto es indispensable que nosotros mismos nos entrenemos. Que aceptemos nuestro sitio en la vida con plena responsabilidad, con pleno compromiso, para lo cual es necesario tener una meta clara (Etievan, 1989).

Una parte de formarse en la responsabilidad es saber obedecer y aprendiendo a obedecer responsablemente aprendemos a mandar, esto no es fácil y necesita una actitud abierta ya que responsable viene de responder, no solo de ocupar un puesto sino de cómo atendemos a nuestro deber.

La responsabilidad no es solo hacer cosas grandes o que destaquen, en realidad para crecer en el camino de la responsabilidad bastan cosas pequeñas con las cuales me comprometo. Dándole al niño responsabilidades es como vamos a desarrollar en él su sentido de la responsabilidad, haciéndole ver, al sentir nuestra confianza, el sentido de cumplir con el deber. Y junto con eso, hay que crear un interés, haciéndole ver el reto de la responsabilidad, aunque tenga un resultado aún desconocido. Cuando los adultos hacen por sobreprotección las tareas del niño que él solo podría hacer, no lo dejan crecer como persona.

Tiene que ver que hay cosas buenas que le ayudan a fortalecer la voluntad, la decisión y la acción. Así el niño aprende a ser responsable, y que ceder a nuestras debilidades va en contra de nosotros mismos.

Según Etievan (1989) en nuestro colegio debemos dar oportunidad al niño de experimentar y gustar lo que es responsabilizarse por algo. El desarrollo y aun el éxito de una actividad dependen de su esfuerzo y están íntimamente ligados con la necesidad de pedirse e imponerse ciertas conductas que dependen de una disciplina libremente aceptada. Ayudar a los niños a creer en sí mismos y a sentirse seguros, valiosos, útiles y dignos de confianza; así desarrollan un buen concepto de sí mismos y se podrán enfrentar a las tareas con seguridad y sentido de la responsabilidad.

- *La necesidad de amor*

El niño necesita saber que es querido. Cuando se es muy pequeño el contacto físico maternal demuestra este sentimiento, pero cuando se crece también se sigue necesitando recibir amor mediante un contacto físico, si no es así será un niño frustrado y con problemas.

Para que el niño sea equilibrado necesita como prueba sentir mucho amor y afecto, incluso cuando se le manifiesta firmeza debe ser con afecto, pero no sentimentalismos

que nunca sustituye ningún afecto. A veces uno tiene que ponerse aparentemente enfadado, pero si el niño percibe amor en la exigencia que le hacemos no frustra al niño, detrás de la palabra frustración se esconde nuestra comodidad: dejar al niño hacer siempre lo que quiere. El niño necesita que le indiquen porque así adquiere su conciencia ya que el distinguir lo correcto de lo incorrecto no es innato. Educar su conciencia es formarle la capacidad de discernir.

Hoy en día muchos padres abandonan la educación y entregan a sus hijos a la escuela para que esta los eduque cuando el papel del maestro es de dar información y vigilar que los niños la asimilen. Y la realidad es diferente, el niño necesita mucho cariño del educador y, al igual que sus padres, también le va a ser difícil atender esta necesidad, ya que él tampoco ha recibido suficiente amor. Por eso el maestro debe procurar abrirse al niño y de esta forma también comenzará a abrirse su propio corazón.

*Según Etievan (1989:72), todos en el colegio debemos aprender a hacer ese movimiento de apertura y de dar atención. Querer a un alumno significa muchas veces mantener una exigencia, porque un niño exige mucha atención, que es lo mismo que amor: "si no me toman en cuenta, no me dan atención, no le importo a nadie, entonces no soy nadie, no sirvo, no puedo".*

Los adultos tenemos que compensar la carencia de amor tratando de dar, porque al dar recibimos también, llenamos así el vacío interior, aunque no hayamos recibido amor. El niño nos está confiado, y su desarmonía nos pide abrir nuestro corazón con atención y afecto, y esto tenemos que desarrollarlo como un músculo interno.

*Una de las cosas más importantes a tratar en nuestro colegio es amar a los niños y hacerles sentir ese amor. Es difícil porque uno no sabe cómo, y tiene que permitir que fluya. No hay que olvidar que el niño siente el amor a través del contacto físico. Cuando uno se lo da, él se llena, se siente bien y puede ir a hacer otra cosa. El niño que no recibe su carga de amor se va a negar, no tendrá confianza en sí mismo, y todo lo que va a emprender estará teñido de esta negación (Etievan 1989:73).*

El maestro debe ser un amigo que acepta al alumno tal como es, pero que también le indica el camino a seguir. Su papel como educador es indicar el deber, no imponerlo, hacer ver al alumno las diferentes vías que hubiera podido escoger. La necesaria confianza del niño en el maestro solo se da cuando hay cariño, por eso el maestro tiene que tomarse su carrera como una vocación con interés en sí mismo y en los demás, aceptando que debe entrenarse para amar en un mundo basado en el egoísmo.

Por eso, para expresar algo más profundo y menos mecánico, el trabajo en la escuela de maestros de esta propuesta educativa Etievan es fundamental para abrirse y educar un verdadero sentimiento.

- *La exigencia y la libertad*

Según Etievan (1989:74), muchas de las nuevas ideas sobre educación hablan de frustraciones, traumas ocasionados porque al niño no se le permite hacer todo lo que quiere. Realmente hay que comprender muy bien lo que esto significa. El niño siempre tiene ideas: saltar de una ventana, romper algo, evadir la situación de aprendizaje. El niño quiere mil cosas a la vez, y cualquiera le sirve. No hay decisión propia en eso.

El niño solo tiene ideas y deseos de satisfacer cosas al mismo tiempo, pero no sabe lo que quiere y para eso debe estar atento, a su lado, el maestro, que sabe lo que necesita y conviene en esos momentos. En este sentido, decir NO no es frustrar, ni traumatizar. Esto es una idea impuesta por la psicología moderna llevada al sistema educativo, lo que ha llevado a una educación permisiva y tolerante, que apoya cualquier tendencia natural del niño y donde las convicciones propias del maestro no son tomadas en cuenta.

Este ambiente sin jerarquía y valores hace que el niño se mueva en un mundo indeterminado donde no sabe a qué atenerse. También muchas familias han puesto en práctica esta manera permisiva de educar. Consecuencia de esta educación sin exigencia se manifiesta en la aparición de problemas y desequilibrio especialmente en la adolescencia, el niño sufre porque al colocarlo en un marco sin límites ni referencias en realidad lo hemos colocado en el no control de las situaciones.

Como educadores debemos indicar al niño que NO y para ello debemos tener claro qué es esa exigencia y qué debemos exigir de los niños de acuerdo a la etapa de su desarrollo donde están, aunque pueda parecer una rigidez o que somos muy estrictos; porque en un mundo sin límites donde todo me da igual también somos esclavos, pero sin saber de qué y sin posibilidades de salir de esta condición.

Esta tendencia permisiva limita las funciones del maestro y crea en este desinterés; en consecuencia, se limita a cumplir con su deber de dar la clase de cualquier manera y nada más, pero quien lo paga son los niños, que adoptarán actitudes interiores nocivas para ellos, como que el esfuerzo no es necesario, y de esta misma forma enfrentarán su vida.

*Cuando un maestro llega a un aula, debe llegar con un plan para su clase y es eso lo que el niño tendrá que hacer. El niño no tiene objetivos porque realmente no quiere nada o lo quiere todo. Un objetivo es algo constante, es una meta y el niño no la tiene. No podemos dejar a un niño abandonado a sí mismo. El niño lo que tiene son ideas, y contradictorias, y cambia de dirección tan fácilmente como el pájaro vuela. Él siempre tiene su segunda intención: escapar a la obligación presente. Por su propio bien no*



*podemos dejar que el niño mande. Sin embargo, el niño puede y debe opinar* (Etievan 1989:76).

El niño siempre debe tener la libertad de expresarse, pero esto no quiere decir que sigamos siempre su deseo. El maestro debe estar atento para no ceder por pereza o comodidad, es decir, debe exigirse a sí mismo para exigir al otro. Nos cuesta exigir, aunque sepamos que es para el bien del niño, pero a medida que más exigimos más aprendemos a hacerlo. Exigir requiere un “*esfuerzo sostenido*” y se puede hacer de muchas formas: con paciencia, humor, firmeza, etc.

Según Etievan (1989) esto es darle atención al niño y el niño que no es exigido siente que no es amado. Un niño siente la exigencia como atención. Exigir es pedir, con mucha firmeza, lo que uno sabe de corazón que es bueno para un ser. Cuando la exigencia es exterior, es parcial. Pero es mejor esta exigencia que ninguna.

El deber del educador es entrenar al niño a escuchar y a obedecer al adulto, para que pueda mandarse a sí mismo en su futuro, darle lo que necesita no es siempre darle lo que pide. Esto requiere también una fortaleza en el educador, porque tenemos tendencia a evadimos y no querer ver lo que verdaderamente el niño está necesitando. Ya que tampoco nosotros fuimos educados para esto, para poder ser exigente con otro tenemos que aprender a serlo con nosotros mismos, pero con liberación interior, no como una esclavitud rígida.

La vida de hoy para los futuros jóvenes es “exigente” y requiere prepararlos para ello. La “exigencia” también tiene que ver con el reto: cuando se pide al niño ir un poco más allá de lo que considera que es suficiente, es no dejarlo que se conforme con hacer mínimos esfuerzos, sino que se motive e incluso amplíe su autoexigencia. Es ayudarlo a cumplir metas y proponerse pequeñas metas sostenidas, para que pueda experimentar la sensación de logro del deber de la meta cumplida.

Hoy en día la tendencia es a acomodarse en el mínimo esfuerzo. Esto genera que los músculos internos que sostienen al Ser no tengan la fuerza necesaria para lograr sus objetivos de vida. Cuando se le exige al niño o al joven ir más allá o dar más de lo que considera que puede, es porque el adulto, en este caso el maestro que acompaña, sabe que está preparado y tiene el conocimiento para dar más.

El Maestro representa el motivador de la voluntad del niño, le ayuda a desarrollar esos músculos internos de acuerdo a las capacidades que observa y que conoce hasta donde cada alumno puede dar. La capacidad de observación que desarrolla el Maestro de esta propuesta educativa Etievan le permite ver con mayor claridad hasta dónde puede

exigirle a cada niño para fortalecer sus músculos internos y pueda manifestarse y dirigir de adentro hacia afuera su fuerza interior.

Esto permite que ellos se den cuenta en qué asignaturas deben hacer mayores esfuerzos porque les cuesta más...encuentran el apoyo del maestro que confía en él...y ese es el motor que le va a permitir su propia autoexigencia. Alumnos preparados para asumir retos en la vida.

- *Preparación para la vida*

Según Etievan (1989:79), la vida exige de nosotros muchas cosas. El niño, como futuro adulto, debe estar preparado no sólo para atender a sus propias necesidades y a las de los suyos, sino para poder ayudar efectivamente a su comunidad. Para esto necesita prepararse, necesita aprender más allá de lo teórico, lo cual por lo general exige recursos que él personalmente no posee. Lo teórico, si bien es necesario, coloca al ser humano en una situación de dependencia y le hace creer que domina la situación. Pero cuando necesita poner en práctica lo que sabe, ese conocimiento teórico no le basta. Para nosotros, una de las formas de aprender es haciendo.

Es la acción ante los problemas lo que verdaderamente da un conocimiento del mundo experimentándolo tal como es, esto no da solo conocimiento teórico, sino que también la experiencia de comprender a los demás, a cooperar, a expresarnos con un sentimiento y un lenguaje común.

El maestro debe usar y emplear las cosas esenciales, necesarias y básicas para la vida y el niño debe aprenderlas a usar de forma práctica, por tal motivo en esta propuesta educativa Etievan se integra en el currículo educativo asignaturas para preparar a los niños para la vida, como son: Costura, culinaria, artes plásticas, artes marciales, la rítmica, natación, carpintería, a cultivar, etc.

Debe aprender a manejar y conocer desde niño qué son y cómo funcionan las cosas cotidianas de la vida, debe descubrir y entrenar sus habilidades, como también debe tener una experiencia artesanal, familiarizarse con los medios de comunicación y conocer la sociedad en que vive participando en proyectos comunales, presentar proyectos, etc. También es fundamental que se ejercite físicamente por medio del deporte, por esto las asignaturas de la natación, arte marcial y la rítmica ejercitan en el niño, no solo destreza psicomotriz, sino actitudes de afirmación personal, seguridad en sí mismo, atención, equilibrio y otras habilidades tanto externas como internas que son necesarias para la vida.

Conocer y experimentar esta forma de educar, de poner a los jóvenes en contacto con diferentes alternativas evita limitaciones en la vida, y su experiencia de hacer de estos jóvenes les dará más certeza en sus aptitudes, en su interés y habilidades reales, ya que lo han experimentado en la práctica, y su posterior orientación vocacional será el resultado de una experiencia directa con la realidad (Etievan, 1989).

Esto es lo que significa preparar para la vida: ser autónomo, tener iniciativa emprendedora, ser participativo, tener espíritu crítico, ser creativo e innovador, ser colaborativo y, en resumen, ser feliz en todos los sentidos y sentirse bien con uno mismo para tener una vida en la que se desarrollen todos sus talentos.

Preparar para la vida supone enseñar a hacer preguntas más que a dar respuestas, enseñar a trabajar colaborativamente y ser empático, saber escuchar y saber expresar ideas y opiniones oralmente, por escrito, gráficamente. Preparar para la vida significa transmitir conocimientos (habilidades cognitivas) y enseñar a las personas a ser perseverantes, tenaces, meticulosos (habilidades no cognitivas).

Lo importante no es lo que se sabe sino lo que se puede hacer con ese conocimiento. La educación debe despertar y mantener la curiosidad, es decir, el deseo de aprender, de conocer, de comprender, de descubrir. Una educación que prepara para la vida no puede ser considerada un privilegio, es un derecho. Por ello tenemos que entender que no son los alumnos los que abandonan la escuela, sino que es la escuela la que abandona a los alumnos.

Todos los principios de esta propuesta educativa Etievan están conectados entre sí, interactúan de acuerdo con las necesidades del ser humano y los educa para la vida. Una de las formas de aprender es haciendo. Todos los espacios creados, tanto físicos como espacios con las asignaturas, que facilitan la expresión de adquirir destrezas para la vida y expandir en seguridad y confianza de sí mismo, manifestándose y creando en la vida.

La educación se dirige a la globalidad de la persona, busca la armonía con los demás y con uno mismo.

#### *4.5.2.7 Las asignaturas de la propuesta educativa Etievan son el medio para desarrollar los 11 principios educativos*

Todo el currículo educativo de esta propuesta Etievan, tanto el estatal como las asignaturas complementarias, son el medio para desarrollar los 11 principios y están dirigidas tanto a los alumnos como a los docentes.

En los niños para desarrollar destrezas, habilidades, potenciar cualidades, atender emociones, conectar con los sentimientos, todo el trabajo va dirigido a atender el hacer del niño en la vida misma, como atender al ser interno dándole seguridad, afirmación personal y confianza en sí mismo.

En el caso del docente permite no solo ser creativo en la enseñanza de su asignatura, sino poner en práctica en sí mismo la dirección de la reeducación que recibe de la escuela de maestros; en la medida que enseña los 11 principios los trabaja en sí mismo, esto permite que el educador también sea educado para la vida misma.

Esta institución educativa Etievan realiza actividades para que cada alumno se demuestre el desarrollo de la confianza en sí mismo, por ejemplo: al finalizar el año se realiza una obra de teatro donde participan todos los alumnos del colegio sin excepción y donde se expresa el trabajo realizado en todas las asignaturas. Esto le da confianza en sí mismo y le da un valor de dar a conocer a los padres el esfuerzo de sus hijos: cantan, bailan, hacen monólogos, tocan instrumentos musicales, etc.

Este trabajo de la “Confianza” está conectado con el principio de hacer “Esfuerzos”. Porque cada alumno lo vive desde una exigencia interna, para unos será fácil aprenderse el papel para la obra de teatro, pero para otro eso puede ser fácil porque tiene más capacidad de memoria. Pero para ese que tiene capacidad de memoria puede ser difícil exponerse en público.

La expresión en lo externo que cada alumno materializa es un reto grupal, le da un escalón más alto de experiencia para integrar sensaciones internas de seguridad y libertad de expresión, y crear una personalidad que le permita *proyectarse* al mundo externo para reconocer su potencial creador. Este trabajo permite el reconocimiento del potencial infinito de posibilidades de ese Ser creador en lo Humano manifestándose en todas las facetas de la expresión externa que llamamos “Vida”.

Los alumnos necesitan reconocer que, a través de esas asignaturas él puede reconocer sus habilidades y destrezas, que hay asignaturas que le cuestan más y que a través de ellas puede fortalecer los músculos internos del “Esfuerzo y Voluntad” para el desarrollo del Ser. Cuando se facilita a los estudiantes cuidar de plantas y animales, hacerse responsable de seres de la naturaleza le permite aprender a responsabilizarse y cuidarse a sí mismo. El autocuidado se aprende cuidando a otros seres vivos.

Aprender a hacer mecánica, culinaria, costura, arte marcial, natación, arte, escultura, etc. les permite a los alumnos desarrollar habilidades para la vida. En esa variedad del hacer le permite hacer esfuerzos, le permite conocerse, le permite crear en

grupo, le permite disfrutar de la transformación para crear algo consigo mismo y con los demás, aprenden a ayudarse y a caminar juntos generando experiencias de vida con los demás.

Ganando “*Confianza en sí mismo*”, trascendiendo el miedo a equivocarse, aprenden a asumir consecuencias. La variedad y posibilidad de introducir al currículo asignaturas para el “Desarrollo del Ser” les permite a los estudiantes descubrir y darse cuenta de habilidades que creía no tener, de dar soluciones a situaciones.

Experimenta que por medio de hacer “Esfuerzos Sostenidos” es que puede ver resultados de calidad. Y corroborar que se puede desarrollar cualquier habilidad, unas serán de aprendizaje más rápido y otras de aprendizaje más lento, pero al final hay logros de las metas propuestas.

Una organización del horario de clases para poder atender los tres centros: Mental, físico, y emocional de los estudiantes. El sistema educativo actual sigue sin actualización en este aspecto de educar de una manera más integral a sus alumnos.

Se imparte en asignaturas transversales al currículo educativo como son: natación, arte marcial, rítmica, costura, escultura, pintura, culinaria y trabajo de campo, como medio para fortalecer la mente, el cuerpo y la emoción. El objetivo de la asignatura de “La Rítmica” de este modelo educativo es el desarrollo de la atención, la autoobservación y la autoconsciencia, integrando la mente, el cuerpo y la emoción, por medio de ejercicios corporales de disociación.

En el caso de la asignatura de “Religión” obligatoria dentro del currículo del ministerio, y por ser una institución no confesional, no práctica ni enseña una religión porque hay una filosofía, que explica el trabajo del desarrollo de la consciencia humana, que va acompañada de prácticas donde cada uno va integrando el conocimiento del sí mismo. Una filosofía que se vive, se experimenta, se respira. Se enseña “Cultura de las religiones” un conocimiento que se va adaptando de acuerdo a las edades para dar a conocer las religiones del mundo, esto les permite tener una mirada amplia de la filosofía y prácticas de otras culturas en la parte devociones o espiritual. Se usan los mitos, las leyendas se seleccionan de acuerdo con los intereses y edades y a lo que observa el maestro, que es necesario de acuerdo también a su programación de su asignatura.

#### 4.5.2.8 La Evaluación

El papel de las “calificaciones y evaluaciones” en la antigüedad no existía, es relativamente moderno. Esto genera la comparación, desvalorización y etiquetas en los estudiantes, disminuye la propia confianza. El estudiante cree que es menos que el otro,

él no comprende que sus habilidades están más en unas asignaturas que en otras, o que su inteligencia es diferente al otro. La evaluación mal planteada ha hecho daño en los estudiantes, conduce a perder la confianza en sí mismos, porque clasifica en bueno o malo el desarrollo de las capacidades del Ser Humano.

La confianza tiene que ver con esa seguridad que el adulto, en este caso el maestro, deposita en él. El principio de la educación no competitiva integra y atiende las capacidades de cada alumno, como ya dijimos antes hay diferentes capacidades y niveles de inteligencia (Gardner, 2020).

Las evaluaciones son una oportunidad que tiene el estudiante para entender:

- Dónde comete el error.
- Dónde está el error.
- Cómo darle solución al error.

Esto es más importante que darle una calificación. Porque lo que estamos dándole con este tipo de evaluación al estudiante es: “*Equivocarse es malo*” y no es así. El equivocarnos es darnos cuenta de donde está el error y me da la “Oportunidad” de poder ensayar, practicar otras formas para dar con las respuestas.

Esto es lo que hacen los grandes inventores, equivocarse muchas veces hasta resolver y crear algo nuevo...muchos errores cometidos, muchos esfuerzos sostenidos, desarrollar una voluntad de ser constantes hasta lograr su meta. Esto es realmente educar desde el fortalecimiento del Ser interno de cada estudiante. Esta es la propuesta de esta escuela Etievan.

El sistema de evaluación que tenemos en la actualidad cuando nos ponen el uno o la mala nota ante el primer intento, va *anulando* al Ser del estudiante. Se confunde con mostrar el error en el “Hacer”. Nada más que con este sistema de evaluación hace que se considere que Equivocarse es un error, es malo ...y resulta que ahí está la “Oportunidad”, para darle seguridad y confianza y la oportunidad de “ensayo y error” a los estudiantes.

Lo que ellos necesitan es de maestros que les indiquen y acompañen en ese volver a practicar esfuerzos sostenidos, para encontrar el error de ese resultado que busca. El alumno aprende desde ese acompañamiento del maestro a no repetir el error y encontrar el acierto, esto genera satisfacción hacia el logro. Y no lo contrario, crear frustración y comparación porque el que tiene habilidad en esa asignatura ganó.

En este aspecto de la educación tradicional ya vemos un principio totalmente errado hacia lo que es el fin de la “Educación” tal como lo hemos venido expresando. Hay muchos datos que se supone el docente debe saber, pero cuando el docente lo va a

poner en la práctica es donde se encuentra con la incapacidad de unir concepto y práctica porque le falta la experiencia.

Ya sabemos por las inteligencias múltiples de Gardner (2020) que hay varias inteligencias, y esto influye y es necesario tenerlo en cuenta cuando damos una clase a varios niños que, como es normal en el ser humano, tendrán capacidades diferentes. Y en general no podemos ser buenos para todas las asignaturas, por eso en esta propuesta educativa “Etievan” se dirige a cada estudiante, a reconocerlo, a verlo, a que los maestros que estén a su alrededor conozcan tanto sus fortalezas como sus debilidades.

Estas particularidades son parte del Ser esencial de lo humano, y poder reconocerlas y aceptar que hay algunas asignaturas en que no soy bueno, por ejemplo, para las matemáticas; pero eso no genera sensación de frustración porque reconozco que soy bueno para otras asignaturas y que, en cualquier caso, las matemáticas dan la posibilidad de desarrollar esos músculos internos de hacer esfuerzos en atención para desarrollar una voluntad: comprender esto da un descanso al alumno, dándole seguridad y confianza en sí mismo.

La Educación tradicional generaliza en qué eres malo o eres bueno, esto es la limitación que impide que el Ser se potencie. La educación debe reconocer que cada ser humano tiene en potencia su semilla esencial del Ser, un impulso que lo lleva a buscar, a experimentar y a hacer. El sistema educativo tradicional anula ese impulso esencial.

Normalmente no nos vemos ni nos reconocemos a nosotros mismos, ¿entonces qué nos han educado a ver? Y esto es lo que Nathalie insistía, en el cómo hacerse ver a sí mismo, y ella decía que era a través de la atención. Porque cuando das atención al niño lo estás viendo con los ojos del corazón, con los ojos del amor que se da desde ese espacio, dentro de la actitud en escucha consciente que ya hemos hablado, esa sensación de estar, de acompañar, que es tu presencia en atención. El no poder reconocernos a nosotros mismos forma parte de esta educación que enseña a ver desde la *imposibilidad* y no desde la *posibilidad*.

Para entender hoy en día el título que Nathalie dio a su libro de su propuesta educativa Etievan, “No saber es formidable”, hay que comprenderlo en la práctica cotidiana trabajando con docentes, y es que si yo reconozco que no sé tengo la posibilidad de aprender, pero si asumo que ese no sé es malo me cierro el camino a aprender.

Nathalie decía: si alguien cree que ya se las sabe todas, lo mejor es ya morir, porque ya no hay más nada que aprender y hacer, la vida es un aprendizaje continuo, no importa la edad, los estudios o experiencia que tengas. Tenemos que entender que todos

los días aprendemos, todos los días renacemos a una experiencia nueva, porque aprendemos de la interacción de expresar mi yo con ese entorno, con ese otro, y esto hace que se produzcan nuevas impresiones, nuevas sensaciones de uno mismo. Esas sensaciones e impresiones es lo que te da una motivación de vida.

#### 4.5.2.9 *Las personas*

Nathalie nos habla no solo de la persona sino del “Ser” y el ser tiene dos elementos fundamentales: “*La esencia y la personalidad*”. La propuesta educativa Etievan plantea que todos los modelos educativos tradicionales se han enfocado a la formación de la personalidad, es decir, lo que se recibe desde pequeño en la casa, una serie de normas, reglas y cuidados para vivir en sociedad y lo esencial para vivir en sociedad es desarrollar el “Ser Social, la personalidad”.

Nathalie dice que hay otra parte que compone al ser humano y es “La Esencia”, que se olvida y no es trabajada. Porque la esencia es algo natural y que corresponde a la naturaleza del “Ser Humano”, y que se puede ayudar al niño a desarrollarla relacionándola con acciones y toma de consciencia de su cuerpo, de su mente y de sus sentimientos.

El planteamiento de esta propuesta educativa “Etievan” introduce a la vida de sus estudiantes la educación de lo “Esencial del Ser Humano”, atiende lo que tiene que ser educado en sus escuelas. Esta es una idea muy socrática, Sócrates (hijo de madre partera) decía que la educación era como un parto donde hay que dejar que algo de adentro salga hacia afuera. Lo que Sócrates planteaba es que la educación es un proceso de dejar salir lo esencial que cada uno ya trae y expresarlo en el hacer de su vida.

Mientras la educación moderna lo que plantea es que la educación es de “Afuera hacia Adentro”. Porque lo que vivimos en esta sociedad es un artificio de reglas, normas, creencias y conocimientos, acciones que conllevan a la formación de una personalidad dirigida hacia el exterior solo desarrollando habilidades en el hacer para la sobrevivencia, generando un consumismo desbordado y una saturación de una personalidad dirigida a una imagen falsa del si mismo y un deterioro de los recursos naturales.

La educación de hoy está atendida por “Maestros y padres de familia” que han sido educados en esa personalidad (ego y sombras), siendo necesario una nueva preparación de los maestros y padres de hoy para que tomen consciencia que hay algo más esencial en el ser humano que requiere ser desarrollado y expresado.

Esta propuesta educativa “Etievan” atiende e integra una reeducación del adulto creando espacios como la “Escuela de Maestros” y la “Escuela de Padres”.



#### 4.5.2.10 *El educador ante una nueva concepción educativa*

El “Maestro” que acompaña el proceso del desarrollo del Ser, requiere que realice el trabajo consigo mismo por medio de la integración de los principios aquí descritos. La atención y la auto-observación que desarrolla en sí mismo el “Maestro” en su reeducación es lo que le permite acompañar a los alumnos, detectando cuáles son sus necesidades individuales en cada etapa de este proceso del desarrollo del Ser.

Estas necesidades que vienen de carencias afectivas son atendidas en la medida que cada niño se siente seguro en el espacio y con el adulto que lo acompaña, ser visto, reconocido, con posibilidad de expresarse, atendido, cuidado y además exigido por su maestro. Con este cuidado desde la atención dirigida al niño le permite sentirse integrado, se genera “Apego” en ese medio escolar.

Según Etievan (1989), comprendemos y sentimos que es hora de empezar algo diferente, basado sobre una visión mucho más amplia y sobre la posibilidad de que el educador aprenda mientras enseña, tomando en cuenta que mientras más da, más va a recibir y aprender. Para ello es necesaria una dedicación casi absoluta de los maestros. Una decisión de ser muy honesto, de tratar de comprenderse mejor a sí mismo, al mismo tiempo que va a tratar de comprender mejor al niño. Es prácticamente transformar la profesión de maestro en sacerdocio.

Eso quiere decir que necesitamos educarnos a nosotros mismos al mismo tiempo que tratamos de educar al niño. Siempre que tratemos algo positivo para el niño, debemos tratarlo nosotros y viceversa. Necesitamos siempre volver los ojos hacia nosotros, darnos cuenta de que, si queremos enseñar algo a un niño, como, por ejemplo, a tener más atención de la que tiene, debemos nosotros también pedirnos tener más.

Todo gran descubrimiento ha comenzado por una pregunta, y con una pregunta es como un nuevo concepto en la educación puede iniciarse. Es aquí donde empieza el concepto de la libertad. Libertad para pensar y para que el alumno y el maestro expresen su opinión, su duda y su pregunta. Libertad para darse cuenta de que el no saber no es algo limitante, sino una apertura hacia el querer aprender, hacia el conocimiento. Por consiguiente, no saber es formidable porque nos da la posibilidad de aprender.

La propuesta “Educativa Etievan” es una educación que educa los sentimientos del maestro, que de esta manera aprende a suplir la necesidad de amor de los niños/as, desde la atención que se le da a cada uno de ellos dentro de esta institución.

Es el acercamiento hacia ese sentimiento profundo que ya hemos dicho que todos los seres humanos tenemos y ver lo importante que es acercarse al niño a que lo reconozca

dentro de sí mismo. Es como hacerle recordar que existe en cada uno un camino que él puede recorrer y que está por encima de cualquier situación que pueda presentarse en la vida.

Poner ese sentimiento, que es una atención dirigida hacia si mismo, cuando hay una discusión o una confrontación difícil le permite parar la reacción y no atacar al otro, que sería un acto instintivo de ataque porque no tenemos el conocimiento ni la práctica de darle espacio a lo que está sucediendo en la interacción con el otro.

El maestro aprende y ejercita la técnica del “*Parar*”, atender las tensiones del cuerpo y a respirar conscientemente para soltar esa tensión que me está generando una dificultad externa, permite ejercitar en la vida una nueva forma de respuesta. Permite dar un espacio para observar y darme cuenta de lo que he hecho para generar esa situación y poder reflexionar sobre esas acciones o actitudes que chocan y generan conflicto con ese otro, así él puede enseñar al niño a “parar”.

Por eso, cuando se presente un conflicto es necesario darles voz a todos los protagonistas del conflicto, y cuando cada uno expone su versión de la situación, se genera una perspectiva más amplia de la que aportó cada uno al conflicto. Muchos de los conflictos son por decir, a hacer algo, que no sabemos cómo van a afectar al otro, son acciones mecánicas, automáticas, respuestas reactivas, etc. Y así, después de analizar, reflexionar y asumir consecuencias, poder pedir disculpas y continuar la vida.

Este trato de respeto y cuidado también se hace con los animales y plantas, ese cuidado y atención hace que se alimente y se nutran los sentimientos, las responsabilidades de cuidado a esos otros seres me permite aprender a cuidarme a mí mismo. El niño aprende a acercarse a esos sentimientos que son reales y que están en nosotros y que igualmente es una energía que necesito atender para fortalecerme.

El desarrollo de la semilla esencial del “Ser” se fortalece con cada uno de estos principios de la propuesta Educativa Etievan, dando estructura a un cuerpo energético que llamamos “personalidad”; podríamos decir, el vestido de la esencia del ser es la personalidad. Necesaria para dar dirección y conducir ese impulso esencial de conexión que cada ser humano trae en esa semilla de la esencia del Ser para que dé sus frutos en esta realidad humana.

Esa personalidad se forma o se construye con el apoyo, acompañamiento y cuidado de ese Maestro que ya sabe cómo hacerlo, porque experimenta este trabajo interno en sí mismo. De esta manera lo puede dar a otro.

Podríamos decir que esta Propuesta Educativa Etievan prepara al maestro para darle “apego” a cada semilla esencial que trae cada ser humano, darle los nutrientes que son los principios educativos para que germine en esta realidad humana. Una institución que aporta a la sociedad un ser humano con una personalidad que la proyecta en la dirección que cada alumno desea dirigir a partir que termina su estadía en este espacio.

La vida para los jóvenes de hoy es exigente porque estamos viviendo una transformación de la “revolución industrial con tecnología” donde la escuela tradicional que se ha dedicado a instruir y formar a las generaciones de los últimos 150 años con unos fines de servicio a este mundo. Hoy en día se observa que hay una revolución que confronta a ese mundo interno de lo humano.

Los exalumnos de esta propuesta Educativa Etievan, expresan que salen preparados internamente para dar dirección en este mundo externo y potenciar las habilidades que ya reconocen en ellos y ponerlas al servicio de ese trabajo de esa profesión que han elegido desempeñar. Porque al saber y tener claridad de lo que quieren hacer, simplemente, dan lo mejor de ellos, lo disfrutan, crean empleos, aspiran a ascender en o lo que hacen, porque ponen lo mejor de sí mismo en ello.

Además, la expresión de su personalidad se potencia por la forma de relacionarse con las dificultades que se les presentan, donde siempre ven posibilidades de crear algo nuevo, esa actitud nutre positivamente las relaciones con los demás.

La experiencia compartida con los exalumnos de esta institución verifica que esta propuesta “Educativa Etievan” educa y desarrolla a cada uno de acuerdo a su nivel, de acuerdo a sus capacidades, por medio de las diferentes prácticas, a resolver retos tanto internos como externos para el desarrollo de una personalidad más estable y equilibrada.

Esto permite que los alumnos, al terminar sus estudios en esta institución educativa, puedan dar dirección a estudios superiores para ejercer en la vida la profesión que les gusta, que les apasiona, ganando madurez, mayor confianza, seguridad de sí mismos ante su hacer, ganando sensaciones de libertad en los logros de metas cumplidas.

Un “Maestro” se experimenta, vive su día como una  
oportunidad de entrega de amor en el tiempo,  
creando caminos de realidades,  
emociones, sentimientos  
realidades venideras,  
que convierten el momento a momento  
en una fertilización de infinitos y  
eternos mañanas...  
“ADSI”



**PARTE II**  
**PROPUESTA PARA UNA PEDAGOGÍA**  
**TRANSPERSONAL**  
**“PROGRAMA ADSI”**

**CAPITULO V**  
**ADSI: “27 MAESTROS AL ENCUENTRO**  
**CON SU SER”**





El programa “ADSI” es una consecuencia de la reflexión sobre la experiencia del trabajo de autoconocimiento a través del “Cuarto Camino”, como también el trabajo realizado en el centro educativo del que doy cuenta en este estudio.

Esta experiencia como docente de la clase de Rítmica desarrollando la Atención de los alumnos del centro educativo Etievan, colegio Encuentros, estos ejercicios de disociación con dificultad creciente para el desarrollo de la atención, me han motivado a seguir investigando y a la vez consolidando un programa que facilite el desarrollo de la autoconsciencia (Valencia-Medina, 2004).

### **5.1. Programa de Autoconocimiento y la AtenSión Integral “ADSI”**

El Autoconocimiento es la meta, la Educación el medio, la AtenSión Integral<sup>58</sup> recurso para el despertar de la Consciencia y el retorno a nuestra esencia. El retorno al reconocimiento de lo que somos a través del arte de una Educación con Consciencia que facilite los medios, los recursos y la expresión de la armonía del ser humano. Estamos dotados de cualidades que necesitan ser expresadas, manifestadas para que el ser humano se vea a sí mismo a través de sus creaciones. La mejor obra de arte del Ser es la expresión de su naturaleza interna en esta vida (Valencia-Medina y Carmona, 2022).

La educación es el medio para esculpir los centros o dimensiones que nos comporta el reconocimiento de cada centro, ya sea mental, físico o de los sentimientos, su lenguaje, su manifestación en la gran obra de lo que somos, la coherencia entre estos tres centros es el estado de manifestación Espiritual.

Hay una gran diversidad de enfoques y actividades alrededor de la educación, es una gran riqueza, pero desarrollan experiencias o visiones fragmentadas de la persona como si fueran independientes cuerpo, mente, sentimientos, consciencia y la vida misma, etc. Este divorcio no es más que una consecuencia de como habitualmente enfocamos la vida y esto nos lleva a un enfrentamiento interior que trasladamos a todos los aspectos vitales.

No nos referimos solo a los estudiantes sino también al docente, porque al mejorar la relación del docente consigo mismo y su equilibrio de mente, cuerpo y emociones va a repercutir en su entorno más próximo que son los alumnos y sus propios compañeros.

---

<sup>58</sup> “ADSI” AtenSión Integral: Ver epígrafe 7.3

El programa “ADSI” es una propuesta que combina varios recursos como son: El Eneagrama Psicológico, el Eneagrama Sufi, las Danzas Sagradas del “Cuarto Camino”, los ejercicios de disociación, la música, técnicas de relajación y meditación, medios para desarrollar el observador interior, la AtenSión Integral, el recuerdo de sí, la introspección y la recapitulación.

La utilización de estos recursos generan un redescubrimiento a través del movimiento del cuerpo y su conexión con la mente y el estado emocional, ya que por naturaleza somos un fluido de estos tres centros en continuo movimiento, darnos cuenta cómo se manifiestan nuestras limitaciones, viejas creencias, pensamiento en el devenir cotidiano de la vida, nos permite, a través de la “*AtenSión Integral*” y la consciencia, crear nuevas sensaciones, un discurso experiencial nuevo e incluso de eliminación de tensiones físicas y mentales.

Por este motivo el programa “ADSI” parte del cuerpo en movimiento y en disociación de sus partes, encontrando un ritmo y una pulsación en su propia integración. “ADSI” se basa en las leyes y principios que nos rigen como seres que pertenecemos a unos biorritmos naturales, pero que hemos aprendido un programa de condicionamiento, de falsas creencias, que nos limitan y nos vuelve pasivos, reactivos, vulnerables, manipulables, llenos de miedo que nos conduce al sufrimiento y a la enfermedad.

Desarrollar la “*AtenSión Integral*” es enfocar la atención al propósito de vida, con propuestas de metas claras dirigidas en el hacer creativo de cada día, crear experiencias más armoniosas de felicidad y paz interior.

Es una propuesta para la “*Educación Transpersonal*” que atiende al Ser humano en sus dimensiones involucrando y potenciando el desarrollo Emocional, el bienestar corporal y el despertar del potencial de la Mente. Una propuesta para una Educación que le permita la experiencia al Ser espiritual que Somos, entendiendo que “Espiritualidad” en este contexto es ser seres “Coherentes” en el pensar, hacer y sentir.

El programa “ADSI” brinda a los docentes, en primer lugar, seguridad y cohesión grupal, esto hace que el maestro se posicione desde un lugar de confianza y compromiso en ambos sentidos: interno y hacia su grupo de referencia.

El proceso del desarrollo desde la atenSión integral “ADSI” favorece la capacidad de apertura al conocimiento de los otros, al entendimiento de su realidad y la aceptación de la diferencia, para construir juntos.

“ADSI” realiza un aporte para reforzar el compromiso asumido desde su rol con la sociedad, fortaleciendo y recuperando la autoestima, perdida muchas veces por la

situación de aislamiento y soledad con la que trabajan los maestros. Permite, además, resolver dificultades de comunicación y rescatar actitudes de apertura especialmente desde lo afectivo y lo intuitivo.

Este programa no solo brinda una experiencia que apunta al cambio, sino que también es un proceso de vida que ha demostrado ser una eficaz herramienta hacia la transformación humana y comunitaria; en la experiencia con educadores ha sido un importante camino hacia una mejor calidad educativa.

Otro aporte fundamental es la continuidad de la escuela de Maestros incorporando el trabajo y la experiencia realizada en la Escuela de Maestros Etievan con el trabajo realizado por Claudio Naranjo en su último libro, los “27 personajes en búsqueda del Ser” (Naranjo, 2012).

La propuesta de la Escuela de Maestros de la “Pedagogía Transpersonal” incluye el conocimiento del Eneagrama Psicológico y Sufi “Cuarto Camino”, como también los movimientos y ejercicios de disociación para el desarrollo de la Atención Integral y la Autoconsciencia, profundizando e integrando el autoconocimiento como vía de acceso para potenciar al Ser del educador, integrando las virtudes y atributos para el desarrollo de una personalidad equilibrada (Valencia-Medina y Carmona, 2022).

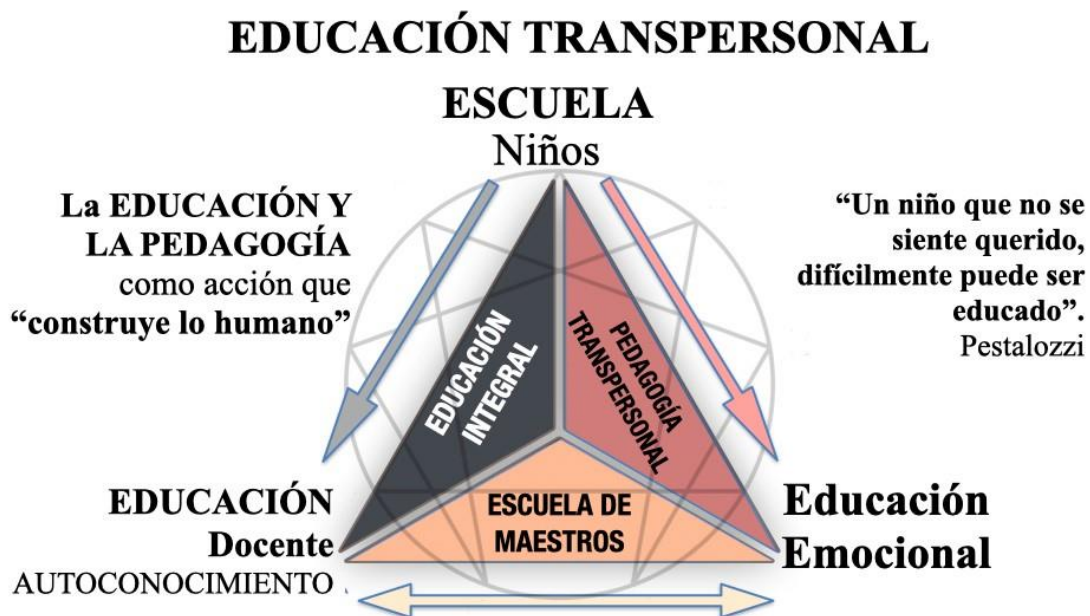


Imagen 4. Educación Transpersonal: La Educación como pedagogía que construye la humano.

Fuente: Elaboración propia.

Como contribución de las experiencias vividas en los Módulos I, II, III y IV del Eneagrama desarrollados, en el Programa “ADSI” capacitando maestros en la “Pedagogía

Transpersonal” ha emergido la dirección del trabajo a desarrollar el potencial de las 27 semillas en lo humano, esta experiencia ha permitido en los participantes enriquecer su vida personal y profesional.

Dando continuidad al trabajo realizado por Claudio Naranjo (2012) cuyo aporte en su libro de experiencia con los 27 subtipos del eneagrama el cual dio como título “27 Personajes en búsqueda del Ser”. El programa “ADSI” sigue aportando a esta investigación profundizando con la “Pedagogía Transpersonal” integrando los “Atributos y Virtudes” en el trabajo interno de lo humano, emergiendo en la experiencia el paso siguiente de la trascendencia de la reeducación del Ser Educador **“27 Maestros al encuentro con su Ser: “ADSI”** (Valencia-Medina y Carmona, 2022).

## **5.2. Cómo surge el programa “ADSI”**

Más allá de los conocimientos teóricos o científicos en los que se fundamenta el programa “ADSI”, este es ante todo el resultado del estudio, práctica e investigación de las herramientas que propone el “Cuarto Camino” y las instituciones de la Propuesta Educativa “Etievan”, integrándolas en la propia experiencia de vida, participando tanto en la formación de docentes, como profesional de la psicología, y a la vez como docente con los estudiantes y adultos en el desarrollo de la Atención, con experiencia durante 22 años como instructora, tanto de las danzas Sagradas del “Cuarto Camino” con los grupos de adultos como en la enseñanza práctica del auto - conocimiento a través de esta filosofía en la Fundación Fines de Cali - Colombia y como docente del Colegio “Encuentros” en la misma ciudad, y también con encuentros internacionales de intercambio de esta experiencia.

Toda esta experiencia se empieza a consolidar a través de la investigación del TFG de la licenciatura de Psicología (2005) con el título: “Ejercicios de dificultad creciente para el desarrollo de la Atención Integral en niños de 8 y 9 años”, del Colegio Encuentros de la Ciudad de Cali - Colombia.

Estas experiencias dan sustento y surgimiento al Programa “ADSI” en el Centro Integral para el Desarrollo del Ser, creado por la fundadora del programa en el año 2008 en la ciudad de Cali – Colombia. Por circunstancias personales traslada su vida a la ciudad de Granada - España a finales del 2010, donde continúa aportando el programa “ADSI” a propuestas educativas para padres y niños. Una experiencia enriquecedora durante 7 años (2011 a 2017) donde participan niños desde los 4 a los 16 años en un taller semanal de 3 horas, y convivencias de 2 días padres e hijos.

El programa “ADSI” ha sido implementado en un Instituto de la ciudad de Granada durante el año escolar 2017- 2018, en la clase de tutoría del grado 3 de la ESO, cuyo objetivo era el fortalecimiento de la personalidad en adolescentes de 13 a 16 años.

Asimismo, el programa ha aportado sesiones al curso de Educación y Consciencia, 2017 y 2018 y Consciencia y Educación (2019) organizado por la Cátedra de Consciencia llevado a cabo en la Universidad de Granada, dirigido a estudiantes de educación y profesionales en el campo educativo, así como a interesados en el autoconocimiento para enriquecer su vida personal y profesional.

También se incluyó una sesión del programa “ADSI” en el curso de Educación y Consciencia, abril del 2018, organizado por el CEP de Granada, dirigido a profesionales que ejercen en el campo educativo.

En abril del 2018 se participa con un taller y ponencia del programa “ADSI” en el congreso de Psicología Transpersonal de la universidad Udmurtia en la ciudad de Ízhevsk de Rusia. Cada experiencia ha sido y sigue siendo, crucial en la concepción del programa y la consolidación de esta investigación, motivación esencial y propósito de vida en el desarrollo tanto personal como profesional.

La interacción del transcurso de esta investigación, con las experiencias docentes anteriormente citadas, culmina con el curso de capacitación a docentes de la ciudad de Granada - España: “Desarrollo del desempeño docente: *“La Atención Integral y el Autoconocimiento”* promocionado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2019<sup>59</sup>. La trayectoria en experiencia continúa aportando el programa “ADSI” a la preparación de futuros docentes estudiantes de grado de Educación Primaria, Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada a la acción formativa reconocida con 3 créditos ECTS en cada curso.

- Modalidad I. Educación Integral para el desarrollo de la personalidad mediante el autoconocimiento.
- Modalidad II. Pedagogía Transpersonal: Educación y consciencia para el desarrollo de la personalidad del ser humano.

---

<sup>59</sup><https://www.juntadeandalucia.es/educacion/secretariavirtual/consultaCEP/actividad/201811GE022/>

La aplicabilidad y entrenamiento en las propuestas del programa “*ADSI*” resulta ser de mucha utilidad en momentos actuales de dificultad en la educación, así como en situaciones comprometidas que se presentan en la vida cotidiana o en el ámbito laboral.

Nos ayuda a disfrutar mucho más de las cosas simples y sencillas del día a día, a ser más feliz en cualquier situación que se presente, ya sea agradable o adversa. Por ello, la motivación última para la creación del Programa “ADSI” fue la de compartir todo lo aprendido de grandes maestros con diversas técnicas durante el transcurso de mi vida, con los que he tenido la suerte de trabajar en mi largo proceso de formación experiencial.

Vocación de conocimiento interior, de docente, de Psicóloga y actualmente como investigadora, me ha ido llevando a sintetizar todo este conocimiento de forma más sencilla y cercana posible en un único programa, que se ajuste a la posibilidad de llevarlo a cabo en una asignatura para una nueva propuesta para una “Educación Transpersonal”.

Es un programa versátil que se adapta fácilmente a distintos ámbitos. Ha sido aplicado con éxito no sólo a niños, adolescentes, jóvenes y adultos, como también a padres y maestros, es útil a todas las personas de cualquier edad en cualquier campo laboral, empresarial, formativo, etc. que deseen mejorar su bienestar a nivel físico, mental y emocional integrando consigo una coherencia de vida.

Pero su mayor valor es que el programa va dirigido a preparar a docentes y futuros docentes, con herramientas que les ayuden en su crecimiento personal y en el ejercicio de una educación con este fin.

### **5.3. Qué es “ADSI”: Proceso del desarrollo de la Atención Integral.**

“Autoconocimiento: Atención Dispersa/Dirigida/Dividida Sostenida Integral”, es un programa pedagógico para una Educación Transpersonal, que integra aspectos del sistema del “Cuarto Camino” mediante una metodología del conocimiento del si mismo, a través de la Auto observación y el desarrollo de la “*Atención Integral*”, reconociendo y experimentando cada una de sus fases: desde una Atención Dispersa, Dirigida, pasando a la atención Dividida, que es lo que conocemos como una atención consciente, continuando en su desarrollo con una atención Sostenida por la voluntad y Dirigida hacia el exterior y Enfocada a lo interior. La acumulación de estos procesos resulta en una “*Atención Integral*”.

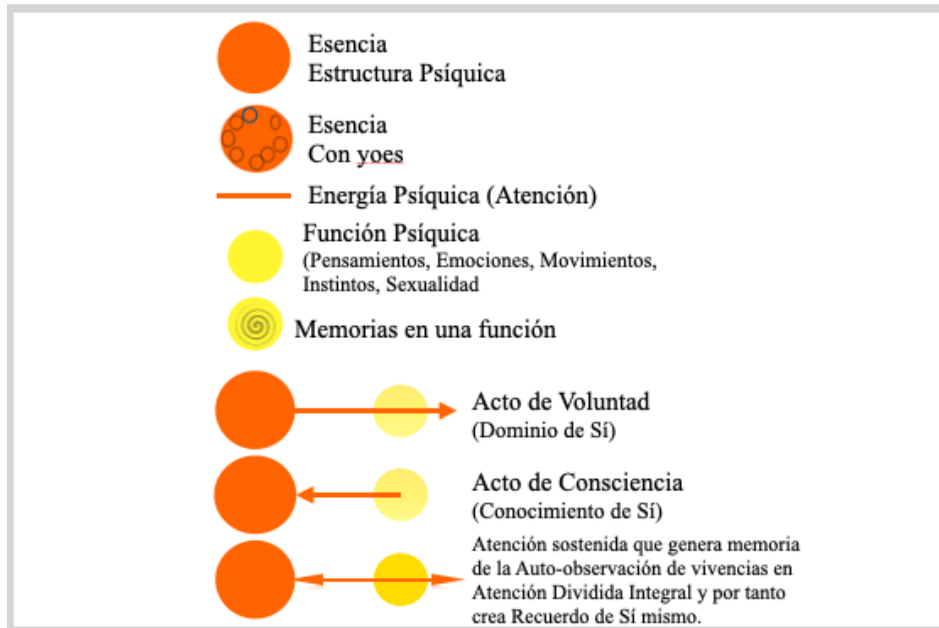


Imagen 5. Nomenclaturas de los Pasos de la Atención Integral (1)

Fuente: Elaboración propia.



Esencia, Estructura Psíquica, por ejemplo, un bebé



Esencia con “Yoes” o “personajes” que condicionan la personalidad del ser humano.



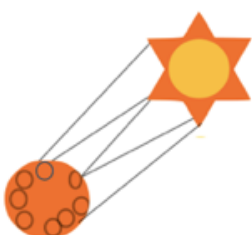
Neurotransmisores del sistema nervioso – Energía, Atención. Impulsos que se transmiten a través de la red neuronal. La energía psíquica de la atención.



Función Psíquica, representa cualquier centro ya sea: Pensamientos, Emociones, Movimientos.

Procesos Instintos: Funciones orgánicas, sentidos, supervivencia o procesos sexuales: reproducción, búsqueda de pareja, regeneración.

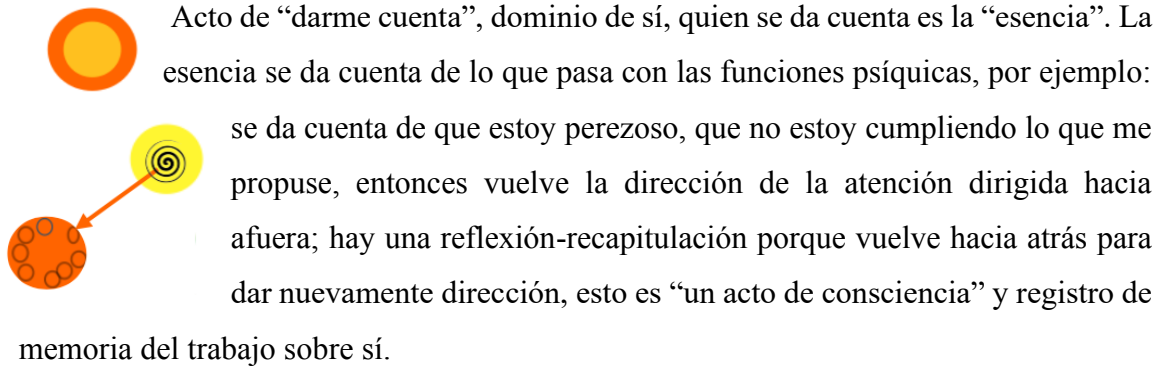
Memoria en una función que no tiene definición como Yo, registro de impresiones, por cualquier sentido: Sonido, imagen, olor, etc., es un registro, pero sin componente de identidad de yo. Son memorias, son como nudos de energía, que se van cristalizando fisiológicamente. Los “Yoes”, utilizan estas memorias, utilizan





la personalidad mecánicamente para lograr sus objetivos, para defender sus intereses, etc. Podríamos decir metafóricamente que serían el disco duro de los “Yoes”.

Representa el estado de identificación o dormido, la consciencia atrapada por el acto mecánico de los “Yoes”.

Representa el acto de voluntad, el dominio de Sí, desde donde doy dirección a un propósito o a una meta, dominar una función psíquica, expresarla.



 Objeto exterior, observable por los sentidos.

 Objeto interior, auto -observable por la AtenSión Dividida Integral  
La Esencia del Ser Humano es un conjunto de energía y la atención es el movimiento de esa energía manifestándose a través de las diferentes funciones psíquicas. La atención permite manejar intencionalmente estas funciones, entonces hablamos de un acto voluntario. La voluntad es el grado de dominio de sí.



Cuando la atención vuelve de regreso sobre dichas manifestaciones de las funciones psíquicas, aparece el proceso de auto-conocimiento. Es cuando se da la toma de conocimiento de sí. En este acto de conocimiento el Objeto es una vivencia interna (es un objeto interno) y el Sujeto conocedor es la Esencia, que al relacionarse con dicho objeto conocido crea el conocimiento de sí. Entonces hablamos de un acto de consciencia, se trata de unir la reflexión tras la experiencia, con la experiencia misma, resultando una nueva experiencia transformada con esta nueva dirección de la atención hacia el interior.



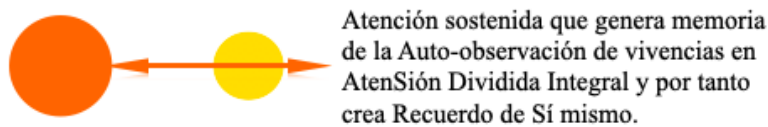
Aparece la observación de sí, un registro de estados internos de nosotros mismos en la experiencia con nuestras funciones psíquicas ante los eventos externos de la vida. Si esta observación sobre sí se repite a menudo, mediante la atención dirigida integral, aparece



una memoria y un aprendizaje, una experiencia que ayuda la evolución de la consciencia y de la inteligencia creadora.

Se logra el desarrollo de este nuevo tipo de atención mediante el entrenamiento especial que proporcionan los movimientos conscientes y los ejercicios corporales en disociación, que causan un incremento y un desarrollo de la voluntad y la Atención Integral. Esto es importante porque las cualidades del ser humano que evolucionan, que están en evolución, son precisamente la consciencia, la voluntad y la inteligencia creadora.

Al hablar de crear un nuevo tipo de memoria, sobre las experiencias consigo mismo, entonces hablamos también de un recuerdo de sí, del recuerdo y por el olvido en que permanecemos debido a la desconexión entre la consciencia y esencia.



No puede haber un recuerdo de sí, si no se crea memoria. La Atención sostenida genera autodisciplina para desarrollar la Atención Integral.

Por tanto, cuando hay recuerdo, hay consciencia de sí. Este recuerdo de sí solo es posible en el estado de vigilia<sup>60</sup>, no en el sueño. La práctica de estos ejercicios corporales hace más permanente el recuerdo y origina la aparición de un nuevo estado de conciencia, la auto-consciencia, como un nuevo nivel del ser humano en su proceso evolutivo. Para que una persona tenga la auto-consciencia despierta debe haber una de estas dos atenciones (Plena o Dirigida) activada en alguna de las funciones psíquicas, al menos en algún centro de la máquina humana según Gurdjieff (citado en Ouspensky, 1995).

Algunas funciones psíquicas pueden manifestarse sin atención, es decir, con una atención dispersa, que trae automatismos en las funciones psíquicas. Por ejemplo, cuando te pregunto cuánto es tres por cuatro y automáticamente tu memoria intelectual me contesta doce. O cuando me agitan la mano despidiéndose y yo también agito mi mano. Encontramos entonces en las funciones psíquicas una parte mecánica que funciona sin atención. También hay una parte que funciona con atención plena, por ejemplo, en los procesos motivados por un interés o un gusto por aprender.

El tipo de atención que se requiere para comenzar a aprender estos movimientos conscientes y ejercicios corporales en disociación es la atención plena. Por ejemplo,

<sup>60</sup> El estado de vigilia según Gurdjieff (1977a) es el estar despierto físicamente, pero actuando en estado mecánico dormido en ausencia de consciencia.

cuando estoy aprendiendo a patinar, tengo que tener atención dirigida porque de lo contrario, me caigo. Toda la atención se centra, se concentra y luego, para poderme mover patinando basta con que solo ponga atención plena, y finalmente el movimiento se automatiza y funciona sin atención, es decir, como cuando la atención está dispersa.

La atención Plena que es atraída por el objeto que nos interesa en un aprendizaje, en una actividad que nos gusta. Atención inducida por el exterior, está tomada por el objeto exterior que me llama, que me interesa, por ejemplo, un atardecer, la clase de matemáticas, me gusta la música, etc.

La Atención Dispersa pasa a ser Plena al involucrar la emoción, ésta es atraída por un estímulo externo por algo que me interesa, trae implícito un gusto, genera apertura de escucha. Es la parte plena del centro motriz, por ejemplo, veo un lago, me atrae, me gusta y me tiro a nadar, el gusto y el impulso me lleva a realizar el acto.

Entonces la atención del sujeto es atraída por el objeto de aprendizaje, es una atención inducida. Incluye un elemento más emocional, un gusto, un interés. También hay otra parte más intelectual en las funciones, es cuando la atención está intencionalmente dirigida hacia el objeto. Es una atención que parte del sujeto, deducida de él, y es una atención sostenida por la voluntad hacia el objeto que se estudia, maneja o analiza. Aparece cuando, por ejemplo, resolvemos un problema difícil que nos exige enfocarnos, es la *Atención Dirigida*.

Generalmente hay una memorización de este trabajo consciente que va dando dirección al cuerpo en la acción y precisión a ese esfuerzo constante, mediante esta experiencia va pasando a la atención Dirigida y Sostenida, dando un control del sostenimiento de la atención interna y externa, encontrando el equilibrio justo mediante una voluntad consciente.

La Atención Dirigida mantenida por la voluntad en una dirección, en una función que estamos realizando, ya sea mental, física o emocional, es colocada por el sujeto desde adentro hacia fuera ya no viene de afuera a dentro, soy yo el que la direcciono, (el símbolo es una flecha afuera) ya hay una intención en voluntad y en consciencia.

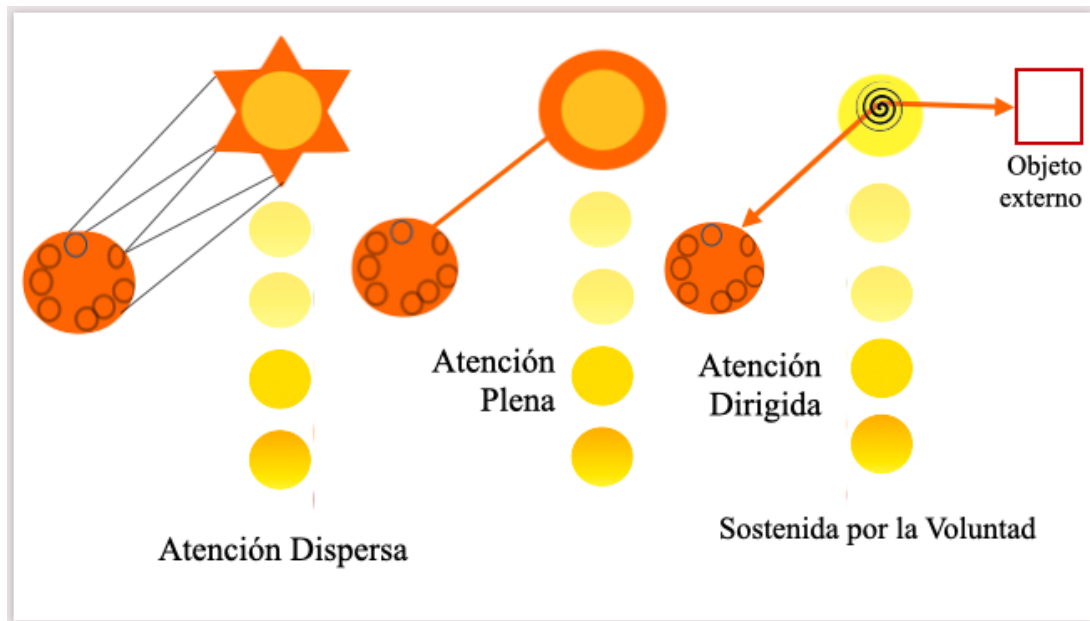


Imagen 6. Pasos de la Atención Integral (2)

Fuente: Elaboración propia

Esta Atención Dirigida queda dividida hacia un Objeto externo y que al ser Sostenida incluye además un Objeto interno, yoes, recuerdos, discurso interior, etc. La Atención Dirigida, sostenida por la voluntad, es ya una voluntad que no viene sostenida de un yo, los yoes no tienen voluntad, lo que viene de un yo no se sostiene. La voluntad viene de la esencia (Gurdjieff 1977<sup>a</sup>:123).

La Atención Dirigida se da por una voluntad sostenida, viene de la vocación, por eso se dice que cuando tienes grandes logros viene de aquello que te apasiona, porque aquello que te apasiona, es lo que te impulsa para hacer super esfuerzos, lo que te apasiona, te lleva a destacar y a lograr lo que te propones.

La Atención Dirigida se puede dar cuando hay una motivación por compromiso o presión hacia la tarea. Aquí estamos hablando de un paso más y es que la persona desarrolle la capacidad de estar en dos tareas o más al mismo tiempo, se crea una auto exigencia, una doble atención de mente mediante secuencias numéricas, y del cuerpo en unos desplazamientos, marcando diferentes ritmos, en diferentes direcciones, involucrando unas posturas de brazos y posturas de cabeza, esta disociación de las partes del cuerpo desarrolla la Atención Dividida y Dirigida, es decir, se generan tareas al mismo tiempo desde los tres centros: mental, físico y emocional. A todo esto, se agrega la música, generando una evocación y elevación a una frecuencia y una amplitud que sostiene el estado individual y una armonización y cohesión grupal.

Dando esta dirección al cuerpo, mente y sentimientos, en la acción se experimenta y se va dando precisión a ese tratar constante mediante la experiencia, pasando a la Atención Dirigida y Sostenida, dando un control del sostenimiento de la Atención interna y externa; encontrando el equilibrio justo por una voluntad consciente, se genera la Atención Integral que ha requerido de esfuerzos sostenidos, voluntad consciente, integrando los tres centros: mental, físico y emocional. Produciéndose un registro de una nueva memoria interna que sería recuerdo de sí.

Podemos decir que la atención dirigida permite conectar con la parte cognitiva involucrada en las funciones psíquicas que corresponde con la parte intelectual de los centros instintivo-motriz, mental y emocional que permite la creatividad, la innovación y la resolución de problemas complejos. De acuerdo con el sistema clasificatorio de las funciones psíquicas que hace Ouspensky (1971), en el centro instintivo no requiere atención, es la parte mecánica la que maneja la respiración, los automatismos fisiológicos, pero los cinco sentidos pertenecen a la parte de atención plena del centro instintivo, y la supervivencia corresponde a la *Atención Dirigida* que es de la parte intelectual del centro instintivo. Ejemplo: me perdí en el bosque, ¿ahora qué hago?; ese “¿ahora qué hago?”, me pone en alerta, me conecta con la parte instintiva del centro intelectual para encontrar el camino de vuelta a casa.

De acuerdo con Gurdjieff (citado en Ouspensky, 1995) el centro instintivo tiene tres partes, que son:

- La fisiología orgánica, que es la parte mecánica.
- Los cinco sentidos, que son la parte emocional de atención plena.
- La parte intelectual del centro instintivo de atención dirigida, que maneja una inteligencia de supervivencia.

La vida cotidiana solo me pide vivir en la parte automática y en la parte emocional de los centros, la *Atención Dirigida* en la vida ordinaria no es tan necesaria, pero es lo que da la diferencia y lo que te hace evolucionar.

La atención plena está tomada por la atención que me interesa, se abren los sentidos, el atardecer hermoso me llama, me gusta, me atrae, la clase de matemáticas me interesa, me interesa la clase de música, es emocional, me gusta, es una atención inducida por el exterior, en cambio la *Atención Dirigida* es colocada por mí de adentro hacia fuera, ya no viene de afuera hacia adentro, ya no me atrae, sino que soy yo quien la dirijo, la direcciono. Por eso el símbolo es una flecha hacia fuera. Yo ya pongo la voluntad y pongo la atención en mí, que es consciencia.

Esta Atención Dirigida puede crecer y especializarse. Puede haber una atención dirigida hacia dos o más objetos, en este caso hablamos de la división de la atención, de la doble tarea, se trata de la división de la atención hacia afuera. Pero también hay una división de la atención donde el propio sujeto es el segundo objeto, objeto interno, a la vez que se mantiene la atención del objeto externo, es decir, se divide hacia afuera y hacia adentro.

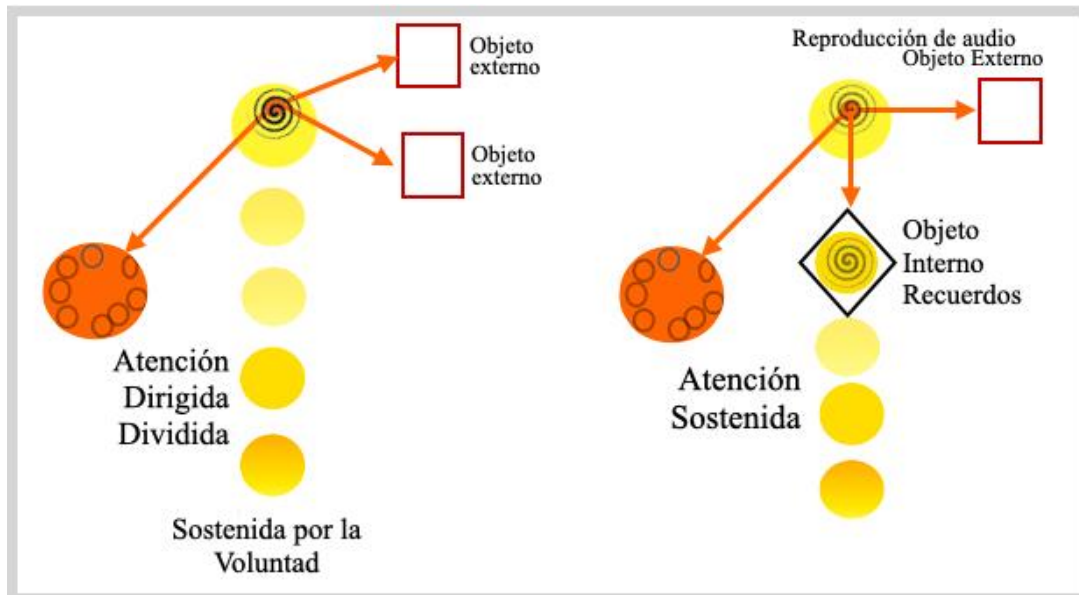


Imagen 7. Pasos de la Atención Integral (3)

Fuente: Elaboración propia.

En esta Atención Integral hay nuevo aprendizaje al registrar en mi memoria la propia experiencia; al repetir muchas veces esto se da una especialización en el manejo de la atención en un nivel más elevado, que facilita los procesos creativos y el crecimiento de la auto-consciencia y la voluntad.

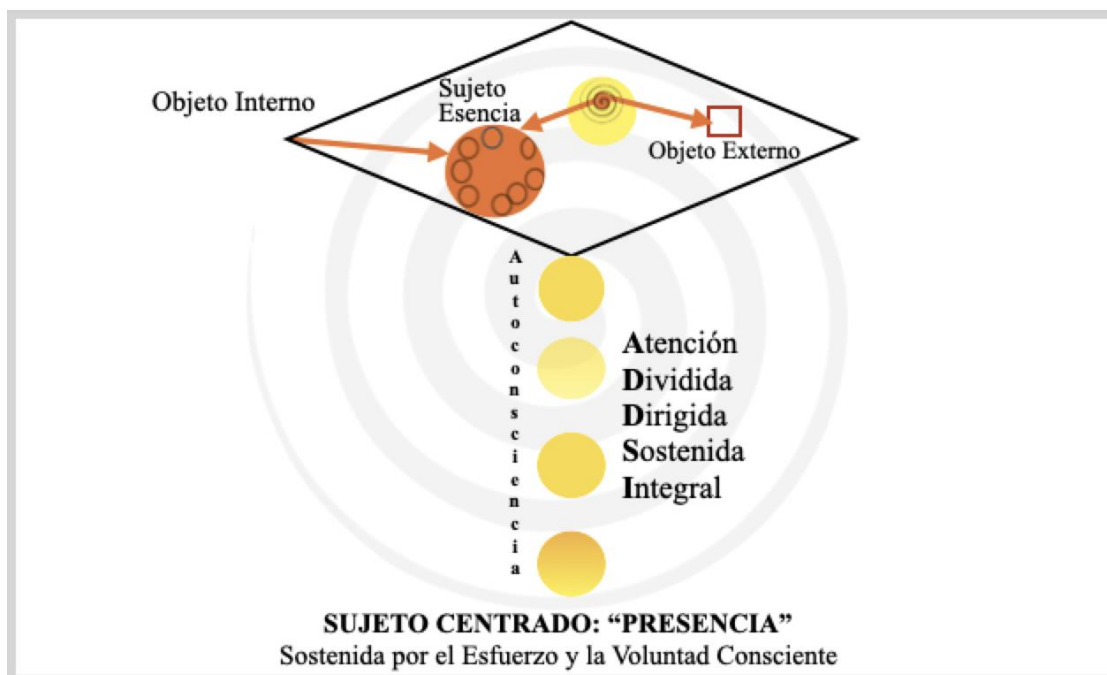


Imagen 8. Pasos de la Atención Integral (4)

Fuente: Elaboración propia

La Atención Sostenida se hace Integral, expandida hacia adentro y hacia afuera. Aprendizaje del Sujeto Centrado o en Presencia de Sí.

#### **5.4. El proceso del desarrollo de la Atención Integral mediante la práctica de los movimientos conscientes y ejercicios en disociación para crear autoconsciencia.**

Inicialmente tenemos unos estados inconscientes donde la atención esta “*Dispersa*” o puesta sobre algo, pero “*Distraída*”; de esta fase tenemos que pasar a una Atención Consciente, y para ello debe haber un llamado, una motivación externa o interna que la dirija, creando un foco con un “*observador interno*” que conforme se va desarrollando percibe el funcionamiento de cada centro: el mental, el físico, el emocional, a esto es lo que llamamos “*Atención Dividida*” entre el Yo Observador que observa y lo observado a través de sus percepciones; o bien entre el Yo observador que observa y lo que percibe de cada uno de sus tres centros: mental, físico y emocional, que al ser iluminados por esta autoconsciencia permite el reconocimiento por medio de la práctica y constancia, ejercitar la “Atención Integral” creando una nueva memoria, una nueva mirada desde la sencia

hacia sí mismo permitiendo dar luz a las sombras<sup>61</sup> que son el lado oculto oscuro de nuestra personalidad.

La práctica de la Atención Integral permite la disolución de los egos o falsa personalidad<sup>62</sup>, y crear una personalidad más estable y dirigida hacia el “Yo soy, Yo quiero, Yo puedo”, afirmación para encontrar la libertad de Ser ante el hacer.

Los movimientos conscientes y ejercicios de disociación que se utilizan para las danzas del “Cuarto Camino” de Gurdjieff, en que se basa el desarrollo de la Atención Integral, requieren un trabajo motriz de coordinación, ritmo, disociación de las partes del cuerpo, acompañadas de secuencias numéricas, que necesitan de un movimiento interno volitivo que evita la distracción al darse cuenta de la aparición inicial de la misma.

El primer choque consciente es romper los hábitos a través de posturas para darnos cuenta de nuestra mecanicidad, el choque es en la identificación y al querer seguir con lo habitual, pero me encuentro con una exigencia nueva, algo que yo no esperaba, unos brazos, un cambio de ritmo, una cabeza, unas secuencias numéricas, etc.

Esta práctica comienza escuchando un ritmo que es tocado en el tambor introduciendo desplazamientos de los pies, luego se agregan movimientos con los brazos, lo cual crea dificultades para la atención por la disociación producida por la doble tarea que exige dirigir la atención y dividirla. Hay una disociación cognitiva en el proceso. Y en algunos ejercicios corporales incluso se incluyen movimientos de la cabeza bajo otra secuencia de tiempos.

No todos los ejercicios tienen el mismo alcance ni la misma intensidad; sin embargo, cada uno está cargado de un sentido específico, tanto en su forma como en su finalidad, tanto en su complejidad como en su sencillez. Todos requieren una precisión absoluta del movimiento, desde la palma de las manos hasta la estricta posición de los pies, exigiendo un equilibrio dinámico de todo el organismo para servir a una búsqueda que sólo se puede comprender a través de la experiencia directa.

Al iniciar esta experiencia, lo que más nos sorprende es la impresión simultánea de restricción y de libertad. En este momento nos damos cuenta de que el cuerpo lo tenemos limitado por hábitos adquiridos y educación recibida, tanto físicos como

---

<sup>61</sup> Jung define el arquetipo sombra como el aspecto inconsciente de personalidad, caracterizado por rasgos y actitudes que el Yo consciente no reconoce como propios. Es energía psíquica reprimida y que se proyecta al exterior. Jung (1970).

<sup>62</sup> Según Gurdjieff, (1977) decía que el ser humano vivía en una falsa personalidad y que detrás de esta falsa personalidad estaba la personalidad y detrás de la personalidad se encontraba la Esencia y detrás de la Esencia está el Yo Real y detrás del Yo Real esta Dios.

mentales; esta exigencia de atención constante produce una confrontación y una sensación de incapacidad de realizar los movimientos propuestos, lo cual provoca un choque, que nos hace conscientes de nuestra mecanicidad, y si observamos vemos que este automatismo se inicia en un pensamiento, en una emoción o en una reacción motriz que inconscientemente nos domina. Semejante desorden y confusión indican que es necesario un equilibrio, un equilibrio esencial que todavía no está a nuestro alcance. Uno de los aspectos más ricos y más reveladores de esta búsqueda, en sus inicios, es en realidad la constatación de esta impotencia y la percepción de la falta de unidad. Esto abre perspectivas completamente nuevas.

Nos damos cuenta de que lo que ejercitamos aquí nunca lo hemos ejercitado de esta manera. Es un nuevo alfabeto que corresponde a un lenguaje nuevo, en modo de conocimiento directo que permite hacer sentir al cuerpo su mecanicidad y prepararlo al mismo tiempo para recibir otras corrientes de energía a las cuales aún no puede acceder. Estas nuevas actitudes, que surgen de un ordenamiento interior diferente, comienzan a chocar con toda una serie de reacciones automáticas sólidamente enraizadas.

En etapas sucesivas, vemos hasta qué punto somos esclavos de nuestros mecanismos y vemos cómo el pensamiento asociativo siempre toma la iniciativa en detrimento de todo el ser, en detrimento de nuestra esencia.

Al principio los aprendices en estos ejercicios corporales se acercan a los movimientos movidos por un deseo emocional de aprender, cuando se ponen a hacer los movimientos llega un momento en que no logran hacerlos bien porque los ejercicios corporales requieren algo más que atención plena: Necesitan integrar la atención dirigida, enfocarse, poner la voluntad para poder enfocar la atención y lograr hacerlo, generando una superación de sí.

Al mirar a un grupo haciendo estos movimientos uno se queda impresionado por la simetría, por la armonía que se observa en ellos, aparece un deseo de hacerlos, porque parece que es muy fácil, me gusta y tomo la decisión de hacerlos, pero enseguida uno se da cuenta de que no es tan fácil, porque tienen una exigencia, esa dificultad es como un choque que te hace empezar a ser consciente de la mecanicidad, y es porque requiere de atención dirigida, están precisamente diseñados para que solo puedan realizarse bajo la atención dirigida, y por su dificultad creciente llegan a exigir la Atención Dirigida Dividida Integral, que requiere una presencia de la voluntad y de la consciencia, que son los dos factores que evolucionan en nosotros. La manera de hacer que evolucionen es por



la exigencia y el reto que este tipo de ejercicios corporales conlleva y que solamente se pueden tener en la vivencia misma de los movimientos.

Para evitar la memorización el instructor va introduciendo continuamente variantes en los movimientos, de modo que se requiere de nuevo colocar la atención y el proceso no deja de cumplir su función. Aquí la acción del instructor es clave para desarrollar los pasos necesarios adaptados a cada momento del proceso y generar los choques que exige la presencia de la consciencia.

En la práctica de estos ejercicios corporales se puede comprender que la dificultad para su ejecución es un choque que impacta mi ausencia de atención, consistente en que yo quiero seguir con lo habitual, pero me encuentro una exigencia nueva de algo, que yo no conocía y allí es donde en la estructura de dichos movimientos hay un giro en un momento dado, una postura diferente a la secuencia inicial, una palabra, o donde había aprendido una secuencia solo con los pies aparecen los brazos, y la dificultad aparece conectada a giros, ritmos, notas que tienen que ir al ritmo con la música, convirtiéndose en una exigencia mayor de la atención. En cada cambio hay una exigencia para la consciencia y la voluntad, y la atención dirigida se hace presente.

La *Atención Dirigida Integral* es una puerta de entrada intencional a la creatividad, a la innovación, al descubrimiento y al hallazgo de nuevos métodos, lo cual es crucial en este siglo de transformación tecnológica ya que se requiere de innovaciones, se requiere de soluciones tecnológicas ante el reto que nos impone la crisis ecológica, social, ambiental, humana, de desarrollo económico.

Este proceso que se desarrolla en las danzas sagradas del cuarto camino permite una nueva “memoria trabajo”, la cual con su práctica genera un proceso y una energía de más calidad; metafóricamente sería cargar la batería del contenedor que sería el cuerpo para poder sostener la atención dirigida en observación de sí y en presencia de sí.

Después de un tiempo de trabajo sobre sí, de recuerdo y presencia sobre sí, de acumulación de energía interna psicológica, gracias al manejo de la Atención Integral se gesta dentro de nuestro interior otros tipos de energías, porque las impresiones son transformadas y se dan más octavas de energía dentro de nosotros. El ser humano es una máquina procesadora de energía y con esas nuevas energías procesadas entra en acción un nuevo estado de consciencia y también la manifestación de los centros emocional e intelectual superior (Ouspensky, 1979).

Esa nueva actividad más productiva es el resultado de esa nueva calidad de la Atención Integral, diríamos que es la especialización de la atención enfocada y dividida,

pero ya no solamente dividida en dos tareas externas o en dos objetos, sino dividida en un objeto y un sujeto que es mi propia inteligencia.

Entonces, cuando la atención es enfocada hacia mi mismo en el proceso de atender, se da la posibilidad de aprender de “mí mismo”, de los procesos, y de elevarlos y mejorar su capacidad. Podríamos decir que esto que estamos describiendo del proceso de la atención, es la posibilidad para generar nueva programación en nosotros mismos; como se dice en el “Cuarto Camino” generar nueva memoria de trabajo consciente, el volver sobre sí mismo durante los procesos, permite estos nuevos aprendizajes.

Primero, sería tener un registro atencional de “mi enfoque” ante un objeto, en mi funcionar con él, y tener un registro de esa experiencia, lo cual me lleva a una memoria de ese interactuar y de aquí a una experiencia, a un aprendizaje y por ende a una especialización de ese acto. Entonces, si yo quiero tener una especialización de “mí mismo”, tengo que estudiarme y darme cuenta de lo que pasa en mi interior.

Con este trabajo vamos delimitando los estados reactivos corporales, mentales y emocionales formados por la reacción ante estímulos exteriores que han ido configurando desde el nacimiento una falsa personalidad, que se retro-alimenta continuamente a sí misma y a la que le damos la categoría de personalidad sin ser nuestro verdadero “Yo Personal”. Conocer a este “Yo personal” y desligarlo de la falsa personalidad de egos y yoos construidos es el propósito del autoconocimiento.

Y la Educación, cuyo fin pretende ser el autoconocimiento, ayudará a formarse un modelo ajustado y verídico de uno mismo y, por tanto, ser más capaz para desenvolverse en la vida. También implica tener conciencia de los estados de ánimo internos, intenciones, propósitos, motivaciones, temperamentos, deseos, disciplina, comprensión, autoestima, cualidades que se desarrollan *con el conocimiento de sí mismo*:

- Consciencia de las propias limitaciones y conocimientos.
- Capacidad para realizar introspección y meditación para un mejor rendimiento.
- Experimentar el presente, el “aquí” y el “ahora”.
- La capacidad de escucha consciente.
- Capacidad de vernos tal como somos y qué queremos, estableciendo prioridades y anhelos personales para de esta forma actuar en consecuencia.
- Capacidad de analizar, reflexionar y ser autocríticos de los pensamientos y actitudes.
- Capacidad de corregir comportamientos y acciones que no convienen.
- Más posibilidades de tomar elecciones acertadas para el beneficio de sí mismo.
- Lograr equilibrio emocional.

- Cohesión y empatía grupal.

Así, al profundizar en los niveles de Atención Integral accedemos a un estado de observación interna que nos lleva a un “presente” más continuo. Solemos perder este estado que es natural del ser en sus primeros años de vida, y al crecer se reemplaza ese “presente” continuo que ellos advierten por la momentaneidad de instantes pasados y futuros.

El máximo acto pedagógico es crear un continuo de sorpresa, curiosidad, despertando el interés de investigar, es la clave de la pedagogía tanto para conocernos a nosotros mismos. El aprendizaje es un acto fugaz de sorpresa, razón por la cual es un instante de conciencia, allí el saber se expresa sin intermediación alguna, el asombro, razón de ser y el saber, aparece como reconocimiento claro del universo que nos rodea.

Sería extraordinario que las escuelas del mundo promovieran la enseñanza a través del acto del asombro: educar a profesores a enamorarse de la enseñanza y transmitir con esa intensidad especial el Saber y el Amor, como fuentes excepcionales de presente continuo, donde nacen nuevas formas de aprendizajes, es la propuesta para una “Educación Transpersonal”.

Se trabaja en el desarrollo de la presencia, en el “aquí y ahora” a través de las habilidades de la atención, auto observación, recuerdo de sí, para una observación y escucha interior fortaleciendo una comunicación más auténtica consigo mismo, equilibrio, autonomía y libertad.

Renacer a una nueva impresión del sí mismo en relación con los demás y con su vida misma; “ADSI” podríamos decir que es la “Danza Consciente” para *experimentar la autoconciencia*, una propuesta de trabajo corporal para recuperar nuestro potencial interno, un viaje a través del cuerpo desde la vivencia introspectiva a la expresión del “Ser”. Se profundiza la comprensión de los conflictos propios y se abre una posibilidad de resolución de estos. El uso de la atenta escucha (propia y del otro) permite al educador una cercanía nueva y original tanto con sus pares como con sus educandos.

Fundamentalmente a través de improvisaciones, exploramos la sensibilidad emocional, la capacidad intelectual, la aptitud y actitud corporal que cada uno posee. A medida que la persona reconoce sus rasgos egoicos característicos imagina, inventa, actúa roles que muestran su forma de presentarse al mundo y sus defensas de este, juega a personajes, roles o situaciones creadas que a veces estaban ocultos para el mismo. Y así se puede luego trabajar con ese material, de manera que sea sanador para la persona y de

crecimiento como educador, posibilitando su mejor comprensión de lo que sus propios educandos puedan necesitar. Es un arte en movimiento sanador.

En tiempos de individualismo, la creación colectiva que está implícita en la propuesta de “ADSI”, donde es el cuerpo quien relata su historia, pero el juego es en equipo y se protagoniza el relato personal en lo grupal y viceversa. La importancia del conocimiento de uno mismo, a través de la comprensión del propio carácter, y la toma de conciencia de los procesos personales es uno de los factores que, quienes participan, logran visualizar más claramente en un proceso de la atención integral “ADSI”.

### **5.5. La Atención Integral y las impresiones en el “Aquí y ahora”.**

Las impresiones son todo lo que se graba en las memorias de nuestros centros mental, físico, es todo lo que nos toca, es todo lo que oímos, hacemos, decimos, vemos. Es todo lo que vivimos (Lannes 2006:139).

La energía entra al organismo humano a través del centro instintivo por medio de tres tipos de alimentos (Gurdjieff, 1977a).

1. El alimento físico, entra por el aparato digestivo.
2. El aire, que entra por el aparato respiratorio también por el centro instintivo.
3. Y la energía de las impresiones que entran a través de los cinco sentidos, que forman parte del centro instintivo y que entran con atención plena, o sea yo le pongo atención a la maestra que me habla, a mi mamá que me llama, a la música que escucho, a los colores que veo, pero hay una posibilidad consistente en que yo le ponga Atención Dirigida al punto de entrada de las impresiones.

¿Y cuál es esa *intención* con respecto a las impresiones? ¿Cómo voy a estar yo frente a esas impresiones? ¿Dónde voy a estar yo frente a esas impresiones?

Los sentidos funcionan, la diferencia es que yo esté o no en el momento de la impresión. Cuando yo estoy ante el punto de entrada de las impresiones, ese punto es en el tiempo, es YA, estoy ahí en el momento que entran, no después, porque después me doy cuenta, pero de que no estuve en el punto de registrar la impresión.

El recuerdo de sí permite darme cuenta como voy a estar “yo presente” antes de las impresiones, dónde voy a estar antes de que lleguen las impresiones, del sonido del coche, del canto de los pájaros, la persona que habla, etc., los sentidos son automáticos, la diferencia es que yo esté o no cuando llegan las impresiones del exterior.

Para poder estar siempre en el punto de entrada de las impresiones hay que dirigir la atención, ¿desde dónde? Desde el “Yo, Yo estoy aquí”, y son las impresiones las que

me están entrando, porque si no me doy cuenta de eso, de que lo que me está llegando por los sentidos son solo impresiones, imágenes, sonidos, entonces creo que tengo la cosa que veo metida dentro de mí, me la creo, me creo la cosa como la pienso y supongo como cosa fuera de mí, me creo la persona que está conmigo. Cuando en verdad yo de la cosa o de la persona solo tengo la imagen y la voz, pero no la persona completa y real. Entonces no me olvido de Mi, no me identifico, no quedo arrastrado por las impresiones, me doy cuenta de que son impresiones.

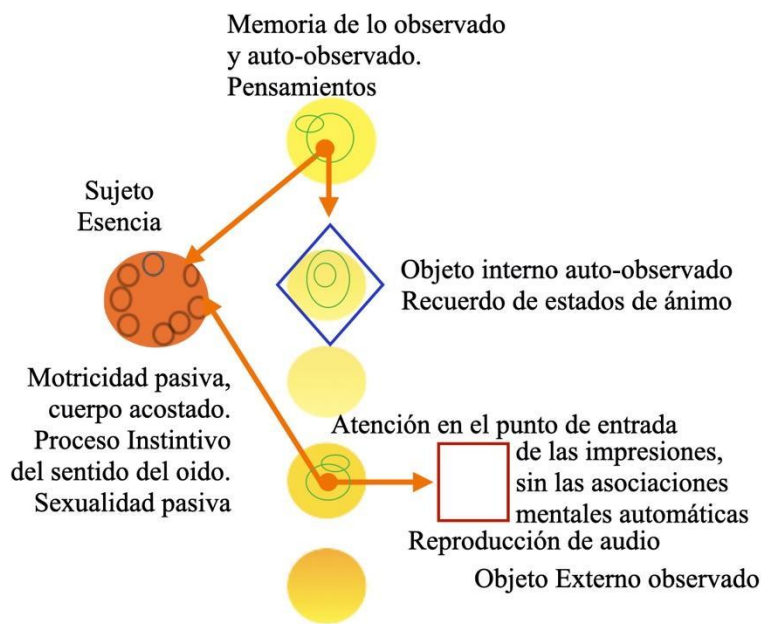


Imagen 9. La Atención Integral y la entrada de las impresiones (5)

Fuente: Elaboración propia.

Si la persona me insulta se que es una impresión y lo puedo manejar, pero si no me doy cuenta de que lo que estoy recibiendo de la persona que está conmigo, son impresiones, y la persona me insulta, entonces integro conmigo el insulto que me dijo, reacciono, me lo creo, cuando me lo creo no me doy cuenta objetivamente de lo que escuché. Es lo real y no más, pero para darme cuenta de que son eso, impresiones y no más, tengo que “estar” y tenerlo claro y “estar atento”.

Pero pasa algo: este dirigir la atención implica dividirla entre la que coloco hacia mí y la que coloco hacia las impresiones. Eso es lo que hacen estos movimientos conscientes y los ejercicios corporales de disociación y las danzas de Gurdjieff, ejercitan aprender a dividir la atención, estoy aquí y la dirijo hacia donde voy; además, la

visualización creadora de ver la postura siguiente o la parte que continúa involucra la parte intelectual del centro motriz.

Las consecuencias de este trabajo corporal son muy valiosas, ya que hay un incremento del auto-control, la toma de actitudes adecuadas para la vida social, la asimilación de valores de convivencia, el logro de crecimiento de las cualidades volitivas y conscientes del ser esencial ante los retos que permite este entrenamiento, que además favorece el ingreso al desarrollo de la creatividad a través de las múltiples inteligencias porque implica un trabajo simultáneo de los lóbulos cerebrales relacionados con dichos procesos psíquicos.

Estar en ese punto interno que me genera la división de la atención donde veo ambos movimientos producidos por la disociación, lo toma inicialmente la parte intelectual del centro motor, por ejemplo, en el caso del cinturón negro es que da el golpe impecablemente para no hacer daño cuando se trata de un deportista; esa exigencia sucede con los movimientos y tiene que ver con la tonicidad con la medida justa, con la energía que debo utilizar para disociar e integrar cada parte del cuerpo en un solo movimiento, esto es consciencia e inteligencia, esa es una capacidad del Ser porque ahí no interviene la mente, a esto se va llegando gradualmente, hay un entrenamiento exigente para ir llegando a ese reconocimiento.

Es necesario mostrar las posturas correctamente y el grupo las copia, siendo necesario corregir cuando se toman mal, el instructor está conectado con la clase y se percibe el sabor, la sensación, cuando la clase trabaja bien. Él sabe dónde y quién desajusta la clase.

En los movimientos, cuando las personas aprenden a hacerlos bien, se van preparando en grupo para hacer la danza completa con música, esto requiere una etapa preparatoria de aprendizaje de fuerza, tonicidad, manejo de espacio, aprende a manejar su impulso, a dominarse a sí mismo, etc.

Todas esas exigencias en los movimientos tienen algo más profundo y complejo, para poder ser capaz de hacer las danzas Sagradas del “Cuarto Camino” se necesita de un entrenamiento y una preparación y se necesita algo más, se necesita tener la atención en el punto de entrada de las impresiones, además se tiene la música que no está en las artes marciales.

La música es un alimento de energía que maneja todo y que debe ser recibida con la atención en el punto de entrada de las impresiones, entonces eres más sensible, la recibes más porque estás consciente, te nutre y produce una energía; cuando la atención

está dividida entre yo y la impresión que recibo se dobla la impresión porque estoy recibiendo la impresión que recibo mas la impresión de “Mi” ante la impresión, entonces entra una doble energía, entra una doble impresión.

La impresión de lo que me conmueve e impresiona y la impresión causada en “mi” por el impacto exterior, es como una doble entrada de energía que se duplica y que estimula el sistema nervioso, esta vibración es doblemente poderosa y es un alimento, un estímulo que normalmente en estado inconsciente no se percibe. Pero la persona que tiene la división de la atención sí recibe esa energía de las impresiones, lo que favorece el desarrollo de la consciencia.

De lo que se trata es de que las experiencias de vida a tener en el completo de un Ser es que pueda acceder a la parte de la atención dirigida de todos sus 5 centros, que en realidad son 7 al incluir el centro emocional superior y el centro intelectual superior. Ya que el centro emocional superior hace su presencia con la energía de la respiración que, a su vez, recibe el choque de las impresiones recibidas. Normalmente en el individuo ordinario la energía que crece en él es de la alimentación física, que entra por el sistema digestivo y que recibe un impulso con el oxígeno de la respiración; todos los nutrientes absorbidos actúan sobre las glándulas, etc., se producen hormonas y se recibe en el sistema nervioso esta energía procedente de las impresiones.

Pero si la energía de las impresiones se recibe en forma doble, penetra con mayor fuerza, formando otro circuito de energía que se inicia en la respiración. Apareciendo, de este modo, la materia prima de las emociones superiores como es el caso del amor consciente. Si además de eso, sigue el trabajo, se convierte en un primer choque de consciencia que sostiene la atención en el estado de “entrada de las impresiones”. A esto llamamos “Recuerdo de “Sí”.

Los diferentes tipos de impresiones recibidos en la vida diaria se constituyen en una forma de nutrición o alimento para nuestra psiquis. Por lo general dichas impresiones son asimiladas en forma mecánica e inconsciente, perdiéndose así un gran potencial formativo, según G. I. Gurdjieff: “La energía gastada en un trabajo interior activo se transforma al instante en una nueva reserva, la gastada en trabajo pasivo se pierde para siempre” (Gutiérrez, 2007).

Cuando estamos en estado de “recuerdo de sí” podemos decir que el mundo es real, pero mi mundo son ilusiones, son impresiones relativas. El solo pensar en eso, coloca mi atención en el punto de la entrada de las impresiones y luego me sostengo con AtenSión Integral.

El choque consciente a través de la Atención Integral es la base para generar nuevo impulso en la transformación de la vida emocional del hombre, este trabajo en la vida con los demás seres humanos requiere un esfuerzo consciente que se podría definir en la siguiente frase: Hay que aprender a recibir con agrado las manifestaciones desagradables de nuestros semejantes.

Hasta aquí hemos hablado de dos choques conscientes al mecanismo automatizado por consecuencia de los hábitos hacia el hacer generando el ser máquina, el que habla Gurdjieff (1977a); podríamos continuar desarrollando cuál sería ese tercer choque consciente, este tercer choque tendría que ver con la energía más intelectual, si ese segundo choque se da bien, por la práctica constante, se empieza a acumular energía a otro nivel y te lleva a una posibilidad de otro tipo de experiencia que está conectada, ya no con la convivencia con el exterior, por ejemplo, con otro ser humano, sino que está conectada con tu compromiso con algo superior, que podría ser un compromiso con la humanidad. Se da un giro a la vida hacia un fin superior aportando a la evolución y alineado con las leyes del universo, te hace sensible a las influencias y señales que vienen de lo Superior que es donde hablamos del proceso de evolución de lo humano, se entra en un estado de consciencia, en él se comprenden de manera directa las “leyes” que nos rigen y se aprende la forma de ver nuestra acción cotidiana encuadrada en su normativa.

Esta sensibilidad se da porque ha generado la energía para que se den estas nuevas conexiones. Este tercer choque se da en la relajación, meditación profunda, en los encuentros de sanación, retiro para trabajar el conocimiento de sí mismo, en la presencia de la naturaleza.

Nos hacemos conscientes de la necesidad de crear un estado de aislamiento interior, generar un aislamiento interior para alcanzar una continuidad en situación de paz y armonía “interior y exterior”. El aislamiento interior en las primeras etapas requiere aislamiento del exterior. Así empezamos a procesar y conectar con el nuevo estado. La práctica permite ese aislamiento interno en cualquier situación de la vida, ahí se profundiza y se acentúa la presencia de la nueva comprensión del “sí mismo”. Estas impresiones ya no vienen del “exterior común y anterior”. Ahora son otras, nuevas de otro orden, superior, como del amor, compasión, etc.

Ese otro tipo de impresiones tienen otro lenguaje, es el lenguaje de la parábola, el mito, la leyenda, de símbolos, arquetipos, entramos en otro lenguaje, de tal modo que cuando una persona llega a comunicarse desde él, es porque se ha preparado para llegar a este nivel.



La Atención Dirigida, por tanto, entendemos que es la puerta de entrada a la creatividad, a la innovación, al descubrimiento y al hallazgo de nuevos métodos, que se revelan valiosos para asumir las innovaciones tecnológicas y el reto que nos impone la crisis ecológica, la crisis social, la crisis ambiental, la crisis de desarrollo económico.

Lo que estamos planteando es una propuesta destinada a ser desarrollada en los centros educativos dado que, con esta metodología, se trabaja la parte automática, la parte emocional y la parte dirigida, por ello se exponen las técnicas para su desarrollo que se inician en el emocional inferior.

Las emociones negativas consumen demasiada energía, y una vez que se consigue el segundo choque emocional, anteriormente expuesto, se elimina la pérdida de energía debida a la incidencia de las emociones negativas.

Por esto se hace posible y necesario contactar con la energía del centro emocional superior de donde viene la vivencia y conexión con el arte. El centro emocional superior igualmente tiene tres niveles, que se ordenan como: centro motriz, centro intelectual inferior y el centro intelectual superior, donde hay también un trabajo de análisis, síntesis y un trabajo en la creación intelectual.

#### **5.6. Destinatarios del programa “ADSI” y su aplicabilidad Individual, Social y Educativa.**

“ADSI” está orientado a todas las personas de cualquier edad, en cualquier campo laboral, empresarial, formativo, educativo, que desee mejorar su bienestar a nivel físico, mental y emocional. Es una propuesta para salir de la ignorancia de lo que nos condiciona, fortaleciendo así una personalidad que nos permita expresar las virtudes y atributos, experimentarnos con nuestra parte más esencial, cuyo sentido es la serenidad, armonía, felicidad, de esta gran oportunidad de experimentarnos como seres espirituales, viviendo y trascendiendo nuestras heridas en la experiencia de vida humana.

Como hemos sugerido anteriormente la incorporación de esta práctica como asignatura y formando parte de la capacitación de la escuela de maestros de “Pedagogía Transpersonal” puede cubrir las necesidades de desarrollo de la personalidad basada en el autoconocimiento.

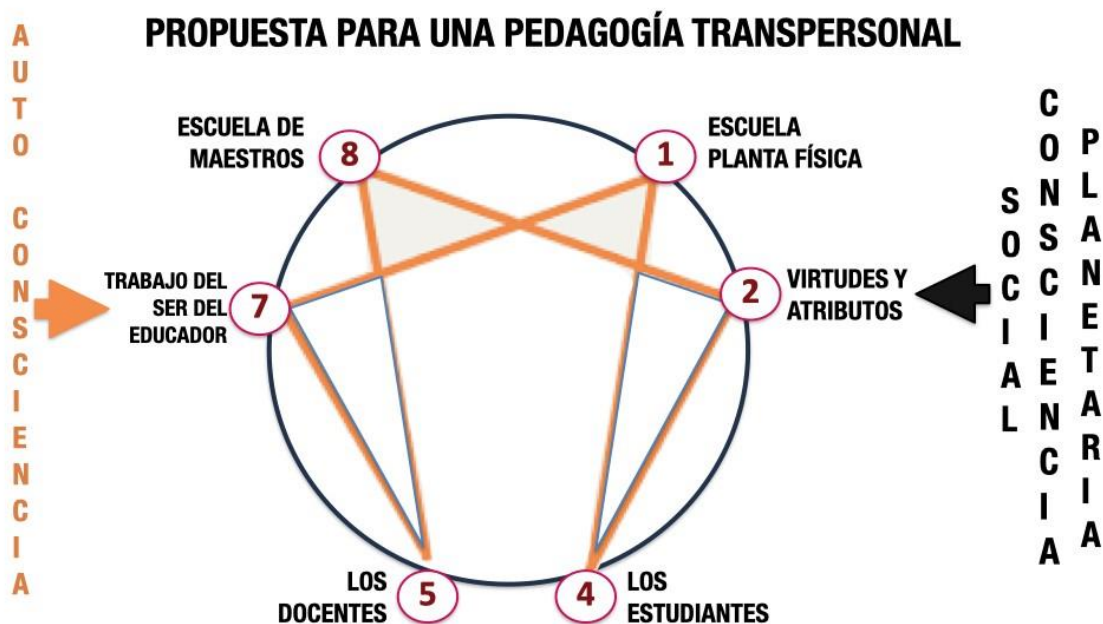
Es un programa versátil que se adapta fácilmente a distintos ámbitos. Ha sido aplicado con éxito no sólo a niños, adolescentes, jóvenes y adultos, sino también a padres, educadores y futuros educadores.

*Propuesta I: Educación y Consciencia*

- El cambio de una Educación tradicional a una Educación Transpersonal.
- La Naturaleza del Ser humano, su objetivo y trascendencia.
- Claves del eneagrama de la sociedad. Aportaciones desde el ser de una educación transformadora.
- La Consciencia y su realidad, aspectos y miradas.
- Aprendizaje de la escucha de la consciencia.
- La dispersión como huida de sí: el maestro y la maestra que construyen la atención y autoconsciencia.
- La compasión en el docente: El aprendizaje de El Maestro interior.
- Pedagogía de la interioridad: cartografía de la geografía interior: el cuerpo, la palabra, la escritura, los mitos degradados, el silencio, los símbolos, la espiritualidad.

*Propuesta II: Programa de Autoconocimiento y Atención Integral “ADSI”*

A continuación, se expone algunos de los temas que se desarrollan en el programa de Autoconocimiento y la Atención Integral “ADSI”. En cada una de las gráficas que se exponen a continuación se han resumido los contenidos que componen los distintos módulos de este programa.



*Imagen 10. Propuesta para una Pedagogía Transpersonal.*

Fuente: Elaboración propia.

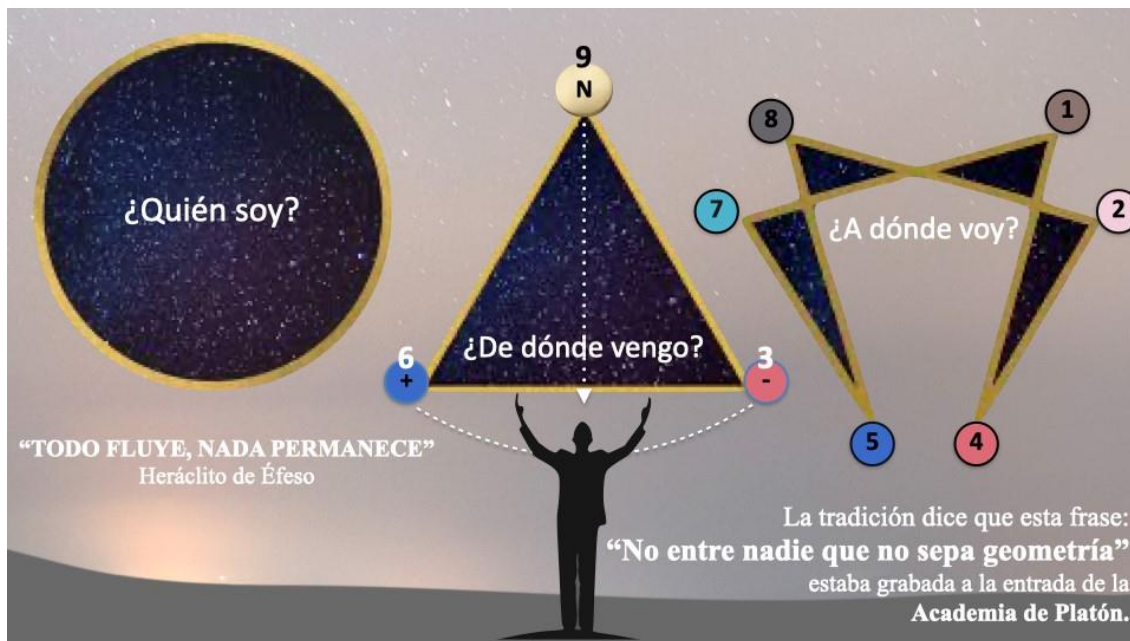


Imagen 11. La geometría del origen del símbolo y Leyes del Eneagrama.

Fuente: Elaboración propia basado en Ouspensky (1995)

Ley de Unidad, ley del tres o ley de creación (conciliación) y ley del 7 o ley del desarrollo, todo principio para desarrollarse requiere de unas etapas o unos pasos en su proceso.

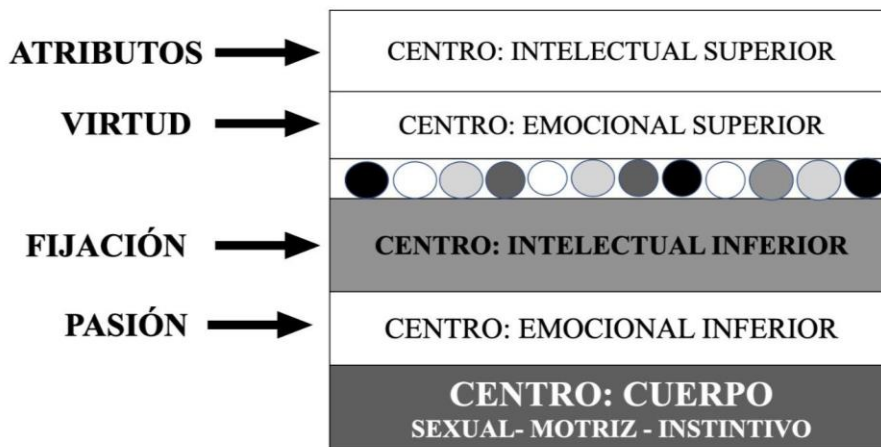


Imagen 12. Eneagrama de la Personalidad: El ser humano Tricéntrico: Mente, Cuerpo y Emoción y los dos Centros Superiores.

Fuente elaboración propia basado en Gurdjieff (1977a).

Se estudian y se analizan los fundamentos de Esencia, Consciencia y Personalidad, su estructura y función, así como el mecanismo de desconexión y el olvido de Sí que conlleva la aparición del Ego y creación de la falsa personalidad, mediante los mecanismos sucesivos de Proyección, Comparación e Identificación.

Y se estudian los nueve puntos del Eneagrama con sus eneatis, tipos y arquetipos, con las fijaciones, pasiones, miedo básico y mecanismos de defensa propio de cada tipo de personalidad.

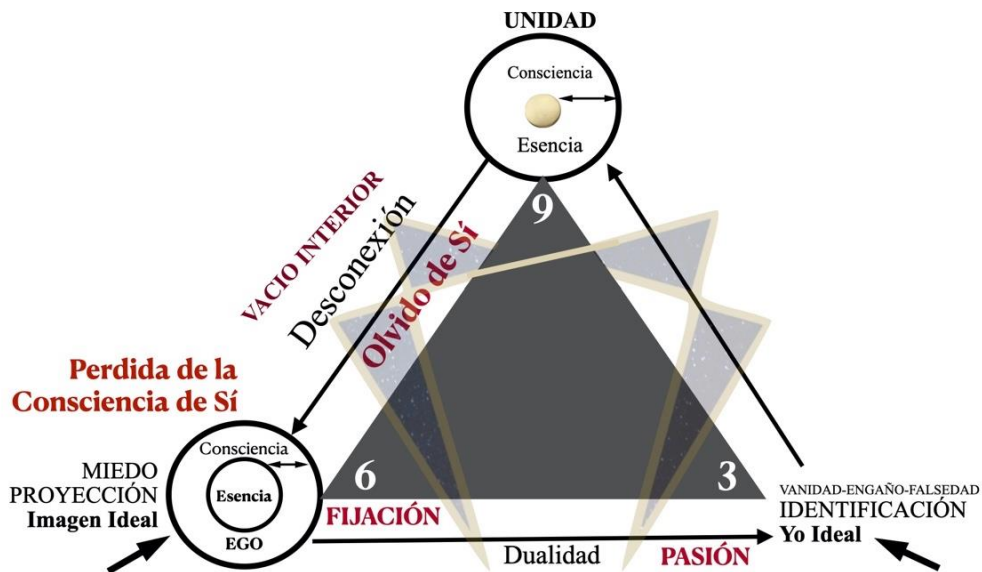


Imagen 13. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento.  
 Creación de Ego o Falsa personalidad: Desconexión de la consciencia y la esencia (1)  
 Fuente: Creación propia basada en Baudino (2014).

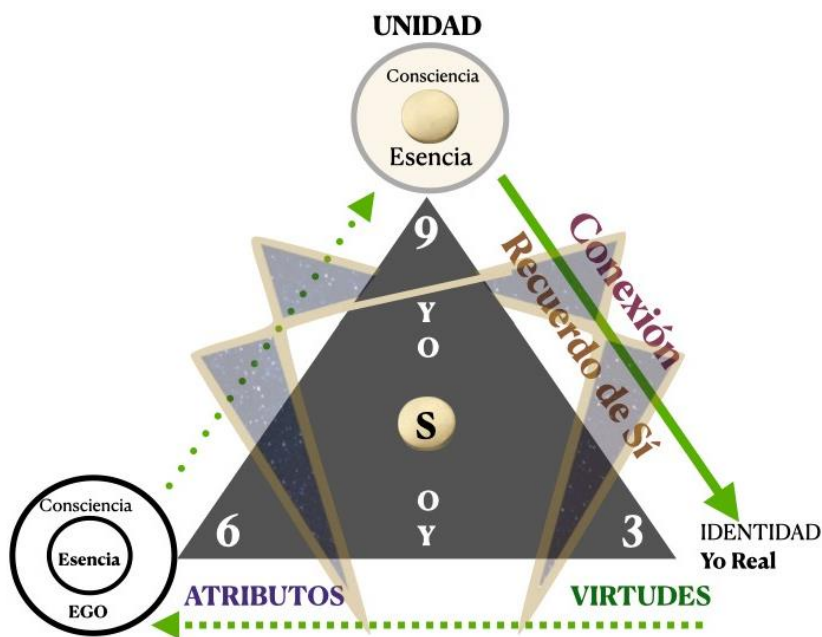


Imagen 14. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento:  
 Conexión - Atención al Ser: Creación de la personalidad equilibrada (2)  
 Fuente: creación propia basa en Baudino (2014).

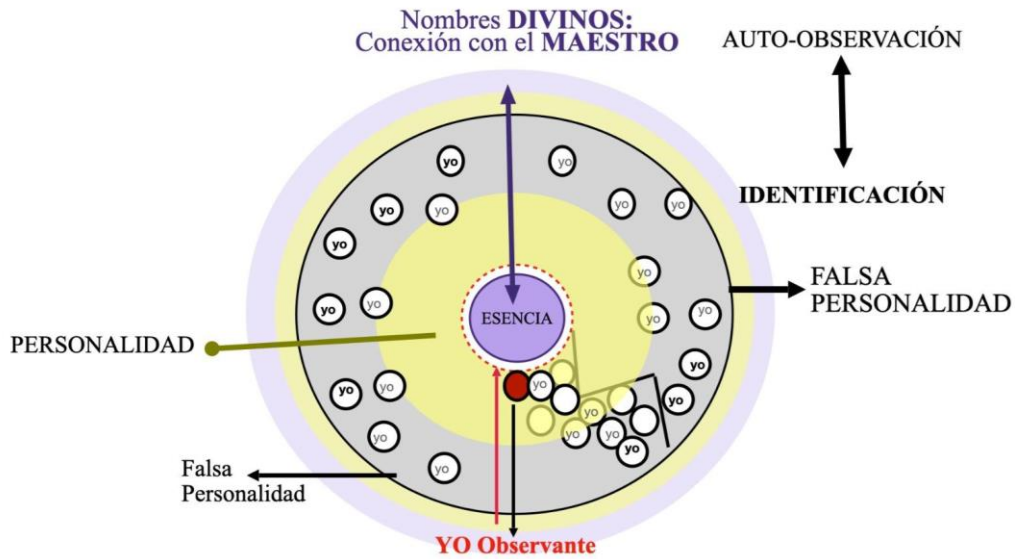


Imagen 15. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento: Creación de Ego o Falsa personalidad (3)  
Fuente: Creación propia basada en Baudino (2014).



Imagen 16. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento: Imagen ideal, Imagen oculta: Miedo básico, Pasión, Fijación (4).  
Fuente: Elaboración propia basado en Naranjo (2012)



Imagen 17. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento:  
Mecanismo de defensa y deseo de ser (5)  
Fuente elaboración propia basado en Naranjo, 2012

Unas cuestiones fundamentales para el autoconocimiento, y que también se estudian, son las creencias que nos condicionan, la sombra y las proyecciones que no queremos ver, los traumas generados por las heridas del niño y la niña interior, patrones heredados por nuestros ancestros, todo esto alimenta el inconsciente, es lo opuesto a la imagen ideal, “lo oculto” es lo que está más presente en nuestro diario vivir, “lo oculto” en nosotros busca salida a través de la: enfermedad, estrés, ansiedad, depresión, etc.



Imagen 18. Eneagrama de la Personalidad. Autoconocimiento:  
Creación de las cinco heridas del Alma (6).  
Fuente: Elaboración propia basado en Bourbeau, 2011

El autoconocimiento requiere de prácticas que puedan incorporarse de forma natural que permitan hacer el llamado de la consciencia por medio de la atención en la vida misma, para ello se trabajan los movimientos con ejercicios de disociación de nivel creciente para el desarrollo de la AtenSión Integral, creando un estado interior de quietud en el aquí y ahora que permita estar “antes” de la entrada de las impresiones. Este estado interno se ejercita por medio de la Auto-observación y el recuerdo de Sí. La Autoconsciencia y la Presencia para cohesionar al Alma, Cuerpo y al Espíritu.

Una de las consecuencias de llevar a cabo este trabajo es el conocimiento de nuestros propios dones naturales, lo que llevara al fortalecimiento de una personalidad estable, dando dirección al proyecto de su vida.



Imagen 19. Eneagrama Personalidad. Autoconocimiento: Dones para el liderazgo (8).

Fuente: Elaboración propia basado en Lapid-Bogda, 2009  
Profundizando en el trabajo se llega al reconocimiento de cada una de las 9 energías esenciales del Ser humano con sus Virtudes y Atributos Sagrados. Realizando el trabajo sobre sí de cada tipo de personalidad para integrar su principio esencial.



Imagen 20. Eneagrama Sufí. Autoconocimiento: las Virtudes (9)

Fuente: Elaboración propia basada en Baudino (2014)

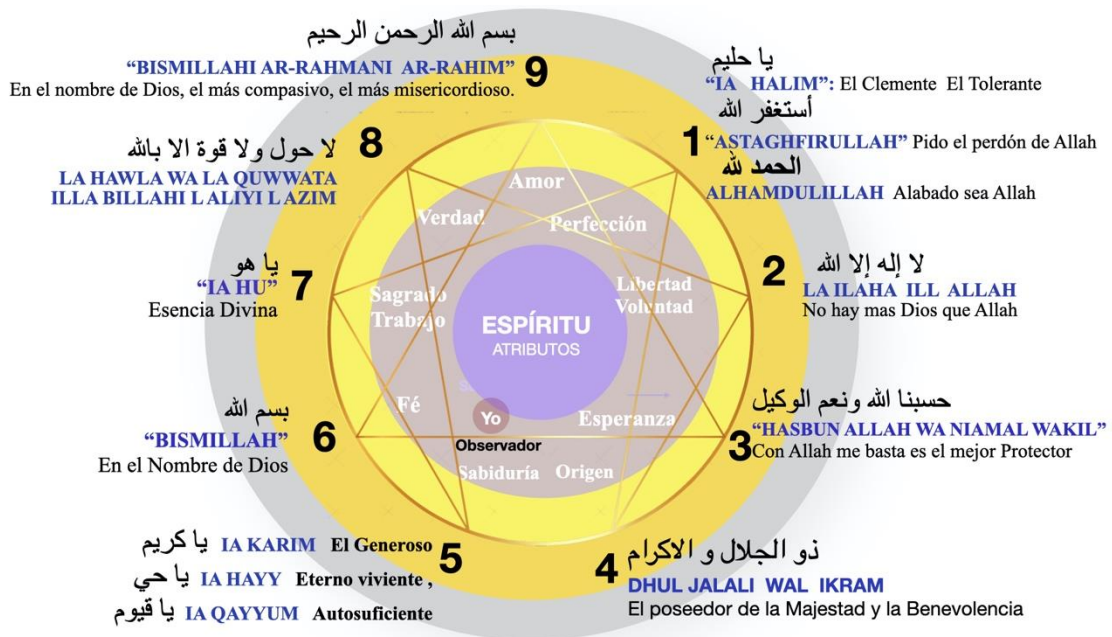


Imagen 21. Eneagrama Sufí. Autoconocimiento: Integración y conexión, Atributos Sagrados, Mantrams o Diker<sup>63</sup>

Fuente: Elaboración propia basada en Mawlana Nazim (2008).

<sup>63</sup> Los Mantrams (Diker) es una técnica sufi tradicional para “pulir el espejo del corazón”, es decir, ir quitando los velos que nos separan de la Única-Realidad para poder reflejarla. Nazim (2008)



### **5.7. Movimiento “ADSI” N° 1: Disociación para el desarrollo de la Atención Integral y la Autoconsciencia**

La disociación corporal acompañada del ritmo del tambor, de una melodía musical y de un acompañamiento armónico (guitarra o piano) permite a la persona que ejecuta esta práctica ejercitar la Atención Integral mediante el esfuerzo sostenido y la voluntad consciente.

Dirigiendo la consciencia al darse cuenta del proceso interno integrando mente y cuerpo, el reto y la dificultad generan motivación expandiendo el campo del sentimiento interno y externo para una integración armónica del Ser humano.

#### **5.7.1. Pasos del proceso en disociación “ADSI”**

Esta práctica para integrar cuerpo - mente y sentimiento, se requiere de tres fases.

- *Primera fase de entrada:* Centra o recoge la atención dispersa, distraída y la dirige hacia el interior.
- *Segunda fase donde se introduce la práctica de los ejercicios de disociación “ADSI”* para integrar el cuerpo, la mente y el sentimiento.
- *La tercera fase de salida, integración y cierre,* se experimenta la “Atención Integral”, la experiencia de unidad individual y de unidad con todo el grupo y la Autoconsciencia.

#### **Primer Paso: de entrada.**

El practicante inicia en un estado de dispersión, de división interior a la que hemos mencionado como un estado de desintegración, de multiplicidad de “Yoes” que le generan ansiedad, miedo, angustia, preocupación, etc.

Se inicia la clase con una postura inicial de recogimiento centrando la atención dirigida hacia cada parte del cuerpo, (pies paralelos, rodillas sueltas con una leve inclinación hacia la tierra, mirada periférica, hombros un poco hacia atrás, para que el plexo solar se abra y pueda haber una respiración mas profunda, verificar la diferencia entre una respiración pulmonar a una respiración mas profunda abdominal.

Se continúa acompañando ese encuentro en sensación del cuerpo físico, integrando la sensación que genera la entrada y salida de aire, haciendo consciencia interna de un punto medio entre inhalar, retener, exhalar.

Se introduce un ritmo lento y pausado del tambor: 4 tiempos para inhalar – 4 tiempo para retener y 4 tiempos para exhalar. (Se puede variar el tiempo para irlo acompañando a un respirar mas profundo.

### **Segundo Paso: La práctica.**

Se introduce la *práctica* de los ejercicios de disociación “ADSI” iniciando por la percusión del tambor como un pulso del corazón para generar conexión consigo mismo y con el grupo, se genera el “encuentro”. Para ello se toca una frase musical de cuatro compases (cada compás tiene dos tiempos), como lo indica la partitura musical, para integrar el cuerpo, la mente y el sentimiento acompañado del ritmo del tambor, melodía musical y acompañamiento con otros instrumentos. También se puede usar la música grabada creada para cada ejercicio.

Esta segunda Fase igualmente lleva implícito 4 momentos:

- a. Primer momento donde se marcan las posturas de los pies acompañando el ritmo del tambor como lo muestra la imagen. Este ritmo del tambor ocupa dos tiempos, y consiste de una negra y dos corcheas.
- b. Un segundo momento donde se integra el brazo derecho a las posturas y ritmo que los pies hacen, acompañadas del tambor y el instrumento armónico. El instrumento armónico hace los acordes indicados encima de la melodía, con el mismo ritmo del tambor (negra y dos corcheas). Cabe indicar que cada posición de brazos corresponde a un compás de dos tiempos, con el ritmo ya descrito de una negra y dos corcheas. Se usa la frase musical que tiene cuatro compases.
- c. Un tercer momento donde se integran las posturas del brazo izquierdo, acompañadas del tambor, el instrumento armónico y también la melodía usando la frase musical de cinco compases. Lo cual permite al practicante vivenciar una apertura del sentimiento y acompañar al cuerpo y a la mente en un solo movimiento, despertando la motivación para continuar haciendo esfuerzos sostenidos en el reto de dificultad creciente, que estos ejercicios van generando, tanto interna como externamente, y sostener la voluntad consciente, dando dirección a la mirada de la consciencia hacia el interior acompañando y dando dirección a los obstáculos y al conflicto que se genera ante una dificultad.
- d. Un cuarto momento de acuerdo al proceso que va marcando el grupo se añaden dificultades para generar retos de dificultad consciente y centrar en cada paso la “Atención Integral”, trascendiendo las dificultades y encontrando una forma nueva

de resolverlos. Esta practica ayuda a encontrar una nueva forma por medio de la experiencia para resolver las dificultades de la vida misma. Se trasciende el estado de dualidad para experimentar un estado de “Unidad”.

**Tercer Paso: De salida, integración y cierre.**

Como continuidad de la práctica se procede a un estado de quietud en contemplación interior, de “silencio consciente”, para permitir por unos momentos dejar reposar la experiencia, para que el practicante integre el nuevo estado en que se encuentra, un estado de paz y armonía, un estado profundo y relajado.

Y para finalizar con el grupo, cada integrante puede decir en una frase corta donde exprese su experiencia. Este corto compartir permite enriquecer las experiencias, generando empatía, cohesión grupal y trascendencia, resolviendo con los integrantes del grupo diferencias, conflictos porque es una clase donde todos los integrantes los coloca en la misma dificultad interna, unificando al grupo y colocando retos de dificultad tanto interna, como externa.

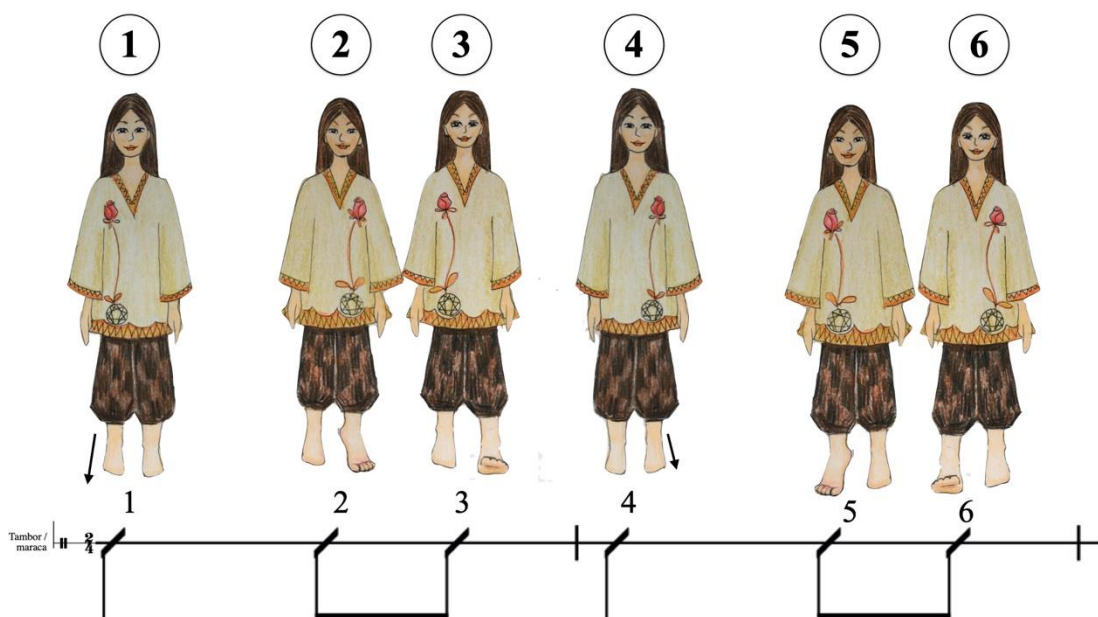
El instructor de este trabajo debe de ser capacitado y haber desarrollado en si mismo o en si misma esta práctica para poder permitir a sus alumnos llegar al estado de Atención Integral y el compartir la experiencia creando Autoconsciencia y generan un estado de unidad un estado de *presencia en el aquí y ahora*. Además, se experimenta empatía y cohesión grupal cualidades necesarias para un desarrollo adecuado de una personalidad segura y estable.

5.7.2. Posturas del cuerpo en disociación: Pies, brazo derecho y brazo izquierdo.

**Ejercicio N° 1 – “ADSI”: Desarrollo de la Atención Integral y la Autoconsciencia**

Secuencia que realizan los pies con el ritmo de la música que acompaña el ejercicio.

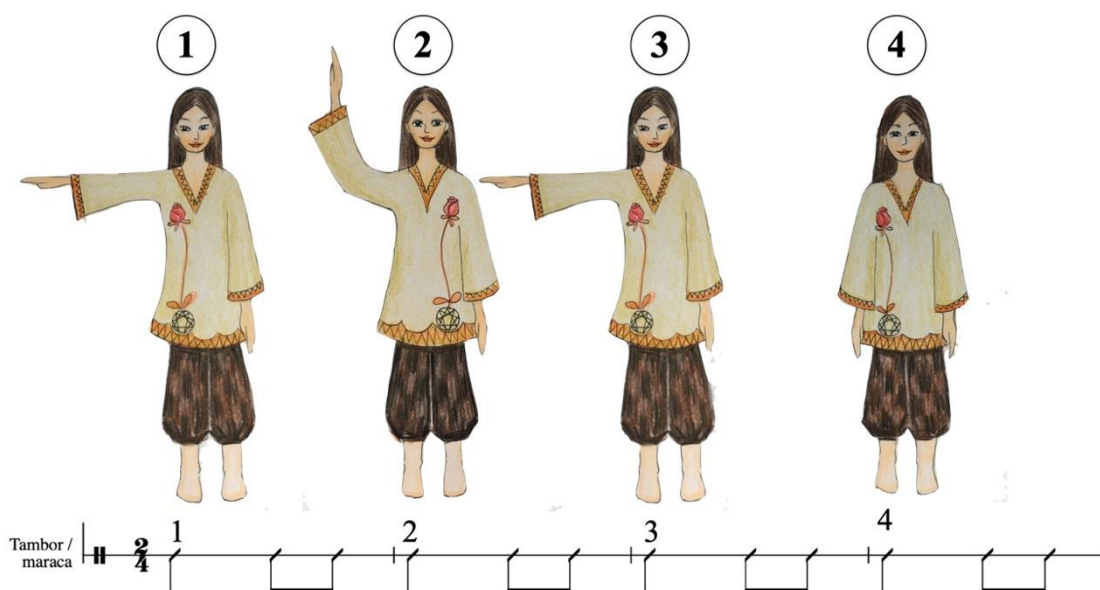
1. Planta del pie derecho marca una negra.
2. La punta del pie izquierdo marca una corchea.
3. El talón del pie izquierdo marca una corchea.
4. La planta del pie izquierdo marca una negra.
5. La punta del pie derecho marca una corchea.
6. El talón del pie derecho marca una corchea.



*Imagen 22. La danza del Eneagrama:*  
 AtenSión Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (1)  
 Fuente: Elaboración propia

*Secuencia de posturas que realiza el brazo derecho:*

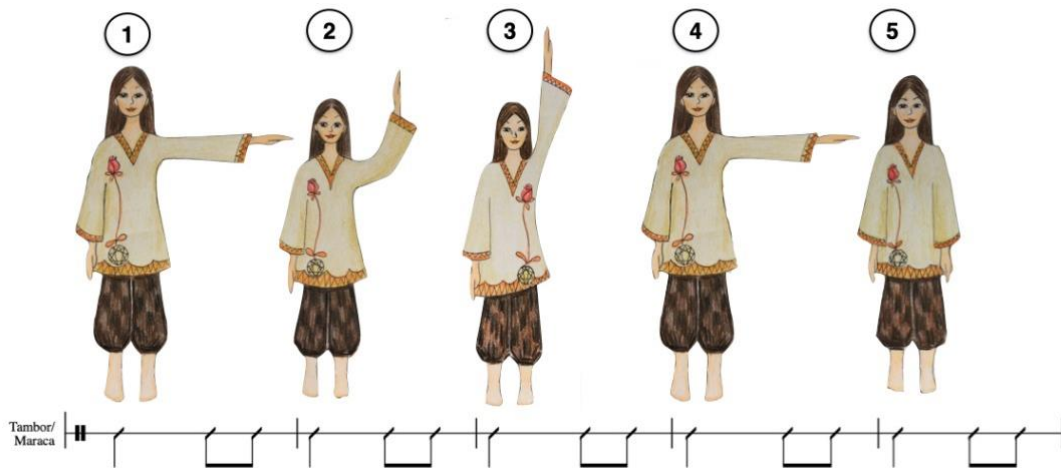
1. Postura horizontal 90°, palma hacia abajo.
2. Desde esa postura horizontal formo un ángulo recto, palma mirando afuera.
3. Regresa a la postura 1.
4. Bajo el brazo a una postura inicial.



*Imagen 23. La danza del Eneagrama:*  
 AtenSión Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (2)  
 Fuente: Elaboración propia

*Secuencia de posturas que realiza el brazo izquierdo:*

1. Postura horizontal 90°, palma hacia abajo.
2. Desde esa postura horizontal formo un ángulo recto, palma mirando afuera.
3. Postura vertical, palma mirando afuera.
4. Regresa a la postura 1.
5. Bajo el brazo y regreso a postura inicial.

*Imagen 24. La danza del Eneagrama:*

Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (3)

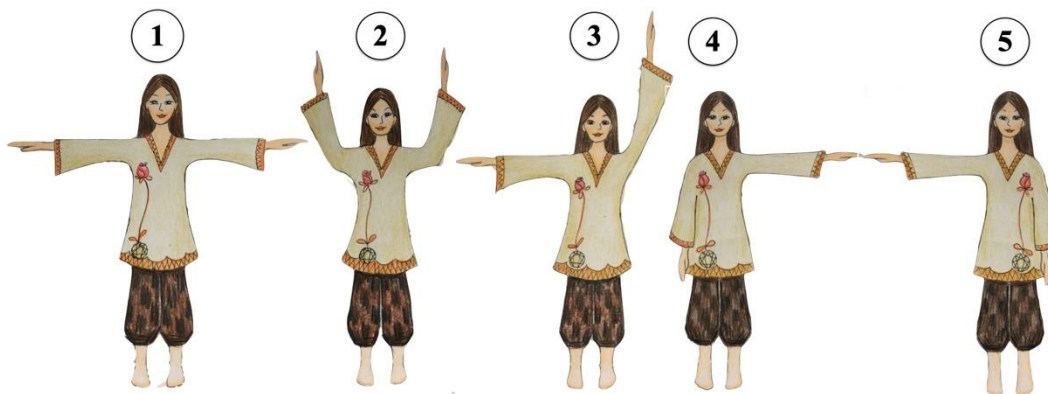
Fuente: Elaboración propia

Cada parte del cuerpo se trabaja como se ha descrito en la secuencia de pies, brazo derecho y brazo izquierdo, en la parte inicial de forma independiente para crear una memoria corporal, también ir pasando de una atención dispersa-distraída a una atención dirigida y sostenida.

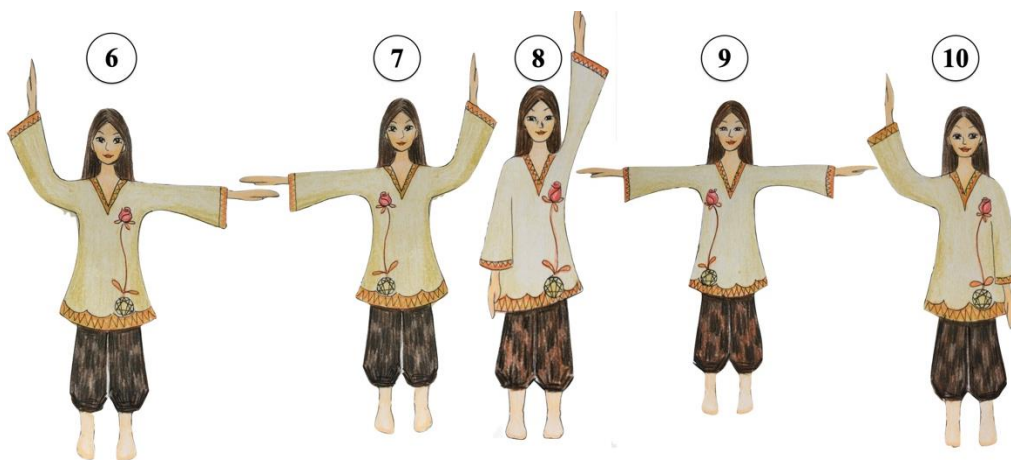
Se continúa profundizando y pasando a la Atención Dividida – Dirigida se pasa al momento de ir integrando: Primero ritmo de pies, luego posturas de brazos primero derecho, luego izquierdo, se repite varias veces para crear memoria corporal y crear mayor exigencia en la atención.

Aquí el reto y la exigencia es sostener el “esfuerzo sostenido” trascendiendo las dificultades que van emergiendo, cuando el instructor de la clase observa que el grupo necesita un choque consciente para ir superando dificultades e incrementar la atención para entrar en nuevo estado de trascender el estado interno y externo de dificultad, añade el brazo izquierdo. Esta primera parte se realiza al ritmo del tambor, permitiendo al grupo encontrarse en la manifestación de un ritmo.

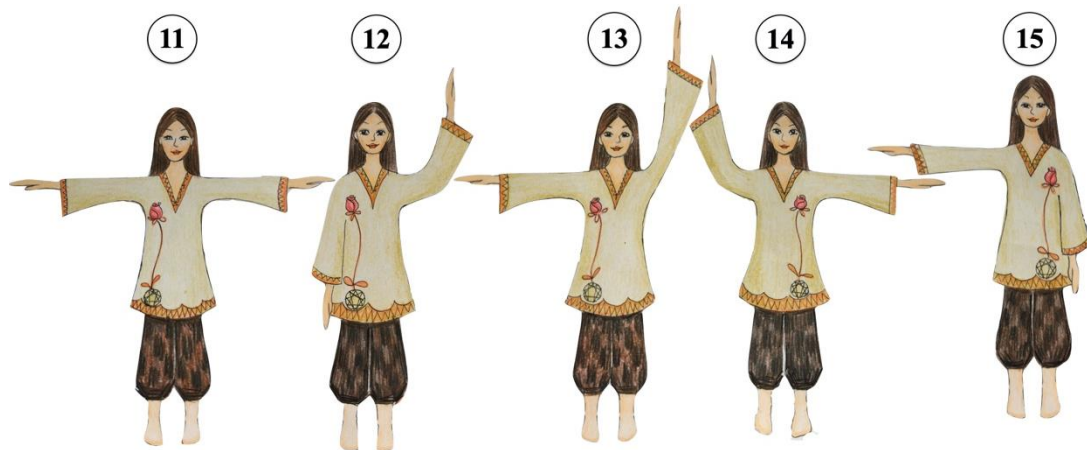
La unión de marcar el ritmo de los pies y posturas de brazo derecho e izquierdo todo junto, como se muestra en las imágenes que a continuación veremos. En esta parte del proceso se agrega la melodía a 4 o 5 compases, como se muestra respectivamente la partitura que acompaña este ejercicio N°1.



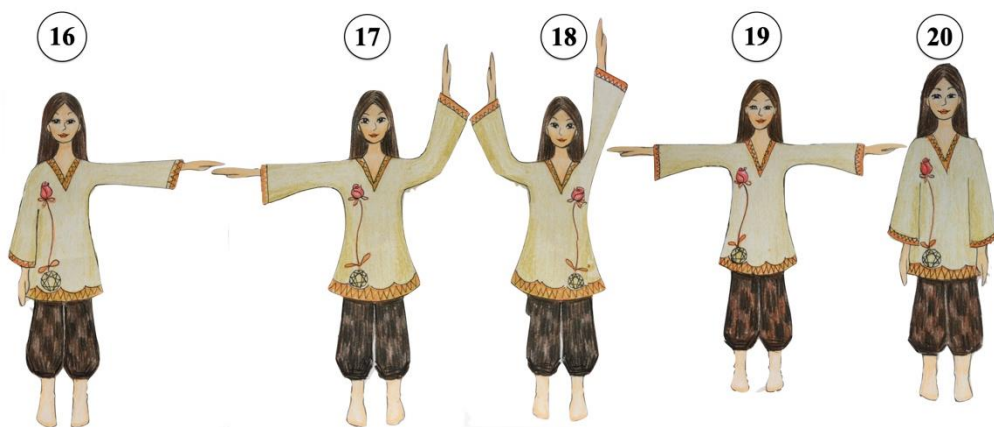
*Gráfica 25.* La danza del Eneagrama:  
AtenSión Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (4)  
Fuente: Elaboración propia basada en Gurdjieff (1977a)



*Imagen 26.* La danza del Eneagrama:  
AtenSión Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (5)  
Fuente: Elaboración propia basada en Gurdjieff (1977a)



*Imagen 27.* La danza del Eneagrama:  
AtenSión Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (6)  
Fuente: Elaboración propia basada en Gurdjieff (1977a)



*Imagen 28.* La danza del Eneagrama:  
AtenSión Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia “ADSI” Disociación (7)  
Fuente: Elaboración propia basada en Gurdjieff (1977a)

5.7.3. La música que acompaña las posturas del cuerpo en disociación: Pies  
brazo derecho, brazo izquierdo.

5.7.3.1. Partitura I: 4 compases.

**"ADSI"**  
**Desarrollo de la Atención Integral y la Autoconsciencia**  
Ejercicio N° 1

The musical score is presented in two staves: Flauta / guitarra (top) and Tambor / maraca (bottom). The time signature is 2/4. The melody consists of quarter notes and eighth notes. The drum pattern is a simple 2/4 beat. The chords are indicated above the melody line.

System 1: Dm, C, Dm, Am  
System 2: G, C, G, A  
System 3: A, Dm, G, A  
System 4: Dm, C, B<sup>b</sup>, F  
System 5: G, C, Dm, E

Copyright © by Valencia-Medina, M. & Henao, H. (2021)

Gráfica 29. La Música para la danza del Eneagrama: Disociación 4 compases.  
Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia "ADSI" (8)

Fuente: Elaboración propia.



5.7.3.2. Partitura II: 5 compases.

"ADSI"  
Desarrollo de la Atención Integral y la Autoconsciencia

Ejercicio Nº 1

The musical score is written for two instruments: Flauta/guitarra (Flute/Guitar) and Tambor/Maraca (Drum/Maraca). The piece is in 2/4 time and consists of 16 measures. The chord progressions are as follows:

- Measures 1-5: Em, C, Gm, Dm, D
- Measures 6-10: F, Cm, Eb, Gm, D
- Measures 11-15: Dm, C, Bb, Am, F
- Measures 16-16: G, C, Dm, E, E

The Flauta/guitarra part is written in treble clef, and the Tambor/Maraca part is written in bass clef. The score includes a key signature of one sharp (F#) and a time signature of 2/4. The piece ends with a double bar line at the end of measure 16.

Copyright © by Valencia-Medina, M. & Henao, H. (2021)

Imagen 30. La Música para la danza del Eneagrama: Disociación 5 compases.

Atención Integral, Autoconocimiento, Autoconsciencia "ADSI" (8)

Fuente: Elaboración propia.



**LA ENSEÑANZA ES EL GUÍA.  
Y SÓLO AQUEL QUE SE PREGUNTA  
MÁS PROFÚNDAMENTE  
PUEDE SER RESPONSABLE  
DE SERVIRLA.**

**Jeanne de Salzmann**

**PARTE III**  
**ESTUDIO EMPÍRICO**



**CAPÍTULO VI**  
**METODOLOGÍA DEL ESTUDIO**  
**EMPÍRICO**



### **6.1. Introducción**

El proceso metodológico elegido responde a la necesidad de comprender y conocer un aspecto de una realidad social y educativa dada. En este caso, es dar visibilidad al sistema que configura el Modelo Pedagógico Etievan como propuesta para el desarrollo humano mediante el conocimiento del sí mismo, con prioridad en la preparación de los docentes.

En los capítulos anteriores se ha destacado la importancia que puede tener para alcanzar el fin de la educación facilitar programas que ayuden a la formación de futuros y actuales docentes, de tal modo que mediante el autoconocimiento desarrollen la autoconciencia necesaria para la mejora en el desempeño docente.

Es necesario constatar de manera empírica cómo se desarrolla este sistema en la vida diaria del Colegio Encuentros, en la ciudad de Cali – Colombia, con 36 años de experiencia donde se aplica este Modelo Pedagógico “Etievan” como paso previo y de referencia para la implementación de programas y proyectos de intervención socio educativa.

El desarrollo de la pedagogía en el colegio “Encuentros” de la ciudad de Cali – Colombia se ha caracterizado por fortalecer en ejercitar en la práctica al docente, lo que convierte a esta metodología en un objeto de estudio interesante para conocer y comprender este fenómeno de desarrollo personal y profesional por las que transita a nivel interno el enseñante o educador.

Robert E. Stake (1994) plantea que las condiciones previas marcan el modelo de investigación seleccionado. En este caso, se realiza por dos razones fundamentales: una, para estudiarlo en sí mismo de manera intrínseca, y otra por la proyección que desempeña en la colectividad.

Este estudio se propone construir conocimiento empírico a partir de la información colectiva del fenómeno experimentado por los actores (estudiantes, profesores, directivos, padres de familia). Se pretende investigar las características, generalidades y posibles diferencias de la pedagogía “Etievan”, y comprender el desarrollo de la metodología y las características que intervienen en la configuración final de este modelo de enseñanza.



## 6.2. El Problema de Investigación

El Modelo Pedagógico Etievan introduce nuevos elementos dirigidos a una educación Integral, a diferencia de la educación tradicional que enfatiza la formación e instrucción del ser social del educando.

### **¿Cuáles son esos aportes?**

Esta pregunta es la vía de indagación sobre las *cuatro dimensiones* en que se mueve el ser humano desde la propuesta del Modelo Pedagógico Etievan.

### **¿Cuáles son sus fundamentos para la educación del Ser Integral?**

Esta pregunta nos acerca al conocimiento de los once principios que sustentan la educación integral desde este Modelo Pedagógico Etievan.

### **¿Qué propuestas prácticas surgen de este Modelo?**

Esta pregunta nos permite mostrar la metodología, recursos y organización. Partiendo del análisis de la educación tradicional, propuesta por las distintas teorías de la educación, encontramos en el Modelo Pedagógico Etievan, características genuinas, educación del Ser Integral (mente – cuerpo – sentimientos) que requieren de clasificación.

Teniendo en cuenta el problema que vamos a estudiar observamos que su naturaleza se encuentra en el campo de lo empírico, porque hay una realidad constatable. Vamos a obtener una información necesaria y actualizada para dar cuenta del Modelo Educativo y Pedagógico Etievan. Como hemos expuesto en los antecedentes, se realizará una revisión de los distintos modelos pedagógicos y teorías de la educación con el fin de ubicar esta tendencia que a priori se podría encuadrar en la corriente Personalista (Colom, 2006).

La detección y análisis de fortalezas, diferencias, necesidades educativas sentidas o reales de una población es una información elaborada sobre y a partir de las vivencias de esa población. Así mismo, debemos seleccionar qué tipo de investigación realizar. Considerando el problema planteado y su naturaleza y revisando distintos tipos de investigación nos decidimos por la descriptiva naturalista, basada en técnicas historiográficas, análisis institucional y análisis cualitativo en la recogida de información, como las más adecuadas por ser éste un estudio o examen de una realidad orientado a la acción sobre la misma. Bajo la denominación de métodos descriptivos se agrupan los exploratorios y los observacionales, sin embargo, el método descriptivo se identifica con el observacional. Este método pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y las relaciones entre las características que lo definen (Travers, 1979), (Aguirre y Jaramillo, 2015).

### **6.3. Objetivos de Investigación**

El objetivo es el referente fundamental que ha de servir como guía obligada y continua de las decisiones sobre los contenidos, la metodología, las técnicas, el análisis de los resultados y la redacción del informe. En esta investigación se plantean los siguientes objetivos:

#### 6.3.1. Objetivo general

Dar cuenta cómo el Modelo Pedagógico Etievan, la formación de docentes y estudiantes, integra la perspectiva transpersonal (ver epígrafe 4.1) en el proceso de educación cotidiano de manera holística.

#### 6.3.2. Objetivos específicos

Para cumplir con lo propuesto, se plantean 4 objetivos específicos:

1. Analizar la correspondencia del Modelo Educativo y Pedagógico en el marco de las Teorías Educativas Personalistas y los modelos pedagógicos actuales, dialógicos y socio críticos.
2. Conocer cómo se están aplicando los principios del Modelo Educativo Etievan en la comunidad educativa (Directivos, docentes, estudiantes y padres de familia) del colegio Encuentros de la ciudad de Cali – Colombia.
3. Analizar las metodologías empleadas en relación con los efectos producidos y observables, mediante la evaluación de los mismos.
4. Proponer y fundamentar el programa “ADSI”, en cuanto metodología del Modelo Educativo Etievan, como una alternativa práctica para una Educación Transpersonal y sus posibles efectos en la formación del ser integral en la comunidad educativa.

### **6.4. Metodología de la Investigación**

Teniendo en cuenta el objeto de nuestra investigación, usaremos una metodología cualitativa, de carácter descriptivo naturalista, basada en técnicas historiográficas y análisis institucional; se utilizará para la fase empírica de la tesis la documentación e información recogida, sobre las prácticas realizadas en el desarrollo del Modelo Educativo y Pedagógico Etievan del Colegio Encuentros de la ciudad de Cali – Colombia.

La investigación cualitativa se centra en el estudio del significado y representaciones atribuidas a un problema compartido por individuos y/o grupos, organiza sus herramientas (entrevistas, trabajo de campo etnográfico, análisis de

interacción) y sus tareas, para ofrecer conocimiento, proveer crítica, albergar transformación de manera enérgica (Packer, 2013:7).

El análisis institucional es una de las opciones teórico-metodológicas que se apoyan en la metodología cualitativa y resulta de gran valor por el énfasis que hace en los aspectos simbólicos y por la integración en su objeto de estudio - acción. Utilizando la metodología que aporta el Análisis Institucional se explorarán los métodos pedagógicos existentes en esta institución educativa, para su desarrollo y valor de aportación a una nueva posibilidad de una educación transpersonal.

Este estudio es una investigación cualitativa, que según Sandín (2003:123) es una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. Estas prácticas transforman el mundo, lo convierten en una serie de representaciones, que incluyen las notas de campo, las entrevistas, conversaciones, fotografías, registros y memorias. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretan los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (Denzin & Lincoln, 2012).

Por esta razón esta parte empírica de esta tesis la abordaremos desde una metodología cualitativa y de carácter descriptiva naturalista, la intención es visibilizar un modelo pedagógico con más de 45 años de experiencia, contribuyendo y ayudando a la práctica y experiencia educativa, tanto en la preparación de los docentes como en el fortalecimiento del currículo con asignaturas que desarrollen principios de valor en el desarrollo humano de los estudiantes.

Robert E. Stake (1995) indica que la investigación cualitativa ostenta como características, que es integral / holística, empírica, interpretativa y empática:

1. Es integral/holística porque resiste el reduccionismo e intenta no ser comparativa, para buscar comprender su objeto y en qué se diferencia de los demás.
2. Es empírica porque es naturalista y se orienta al campo. Se pretende profundizar en cosas que son observables y en la información recibida de los participantes.
3. Es interpretativa pues los investigadores se basan en la intuición, y la interacción investigador-sujeto es una parte de la investigación.

4. Es empática porque su diseño es emergente y sensible, y se centra de manera progresiva.

Bogdan y Biklen (2007) indican que la investigación cualitativa es un fenómeno de larga data en la investigación social. Durante más de 200 años el modelo se ha utilizado en la investigación en Europa y Estados Unidos. Sandín (2003) plantean que en España la investigación cualitativa en educación se ha usado de manera general como modelo para los estudios sobre el pensamiento del conocimiento profesional (paradigma de pensamientos del profesor) y el pensamiento del alumnado (preconcepciones, concepciones alternativas, concepciones espontáneas).

Según Bogdan y Biklen (2007), la investigación cualitativa produce datos descriptivos, utiliza las propias palabras habladas o escritas de los individuos y se realiza en los escenarios naturales y el marco de referencia de los informantes, plantea que la naturaleza cualitativa de los datos es la esencia de personas, objetos y situaciones.

Estos datos, que tienen forma de palabra, se extraen de la observación, las entrevistas o los documentos. Miles y Huberman (1994) señalan que la recopilación de los datos cualitativos se lleva en las proximidades del entorno. Esto permite el desarrollo de la confianza con los informantes y comunicar los verdaderos significados de las experiencias de los participantes.

De acuerdo con Patton (2002), las representaciones de las experiencias de los informantes en la investigación cualitativa pretenden transportar al lector al entorno y a las experiencias. Por ello, las representaciones en base a citas y descripción pura describirán lo que ocurrió y cómo se experimenta el fenómeno.

Por esta razón, se recurre al paradigma cualitativo cuando el propósito del estudio es comprender la perspectiva de los y las participantes (individuos o grupos de personas con quienes se investigará) acerca de los fenómenos que les rodean y profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados. Es decir, se elige este paradigma cuando es de interés conocer cómo se desarrolla y se percibe subjetivamente un fenómeno, o cuando se quiere conocer de manera detallada las estructuras y procesos mediante los cuales se construye el conocimiento (Nóblega, Vera, Gutiérrez, y Otiniano, 2018).

La metodología cualitativa nos permitirá describir las formas particulares en las que diversos informantes comprenden el fenómeno del Modelo pedagógico “Etievan” en una realidad concreta (la Formación del Profesorado del colegio Encuentros de la Ciudad

de Cali – Colombia). Para ello, se entrará en contacto directo con los informantes, siguiendo los principios éticos de la práctica educativa, negociados con cada uno de los participantes de esta investigación.

#### 6.4.1. Diseño del estudio.

La investigación de la Pedagogía del Modelo Educativo “Etievan” debe ser construida sobre una sólida base teórica, en los valores de la discusión y la preocupación por el contexto (Ziegert y McGoldrick, 2004). En consideración a esta premisa y a los objetivos de investigación planteados, se ha optado por un diseño de estudio de casos (Stake, 1994, 1995, 2010; Yin, 2014) que facilita al investigador la recopilación de datos que le permitirán construir un sólido conocimiento práctico de un tema específico.

Robert E. Stake (1998) indica que los estudios de casos son un método adecuado para la investigación cuando están en armonía epistemológica con la experiencia previa del investigador. Esto ha de facilitar la comprensión de los fenómenos en cuestión mediante la visión en profundidad de uno o varios casos durante un período de tiempo definido, para lograr comprender aspectos de la conducta social y los factores que influyen en la situación (Hitchcock y Hughes, 1995).

Las estrategias de indagación del estudio de casos se caracterizan por tratar de interpretar el fenómeno en el contexto en el que tiene lugar para enfocarse en descripciones y explicaciones holísticas. En este proceso el investigador describe, analiza e interpreta una entidad en términos cualitativos, complejos y completos.

Coller (2005) indica que existen diferentes tipos de casos y diversas formas de presentar el caso analizado, y que “no hay una clasificación definitiva consensuada. Las aportaciones de autores diferentes son limitadas y parciales” (p. 31).

Para esta investigación se elige el estudio de casos instrumental (Stake, 1998; Yin, 1994), que pretende obtener una mayor comprensión sobre la temática en cuestión. La comprensión colectiva del fenómeno a estudiar se extiende de manera múltiple entre varios informantes que han realizado, impulsado y/o recibido experiencias de servicio.

Por ello, la estrategia de investigación se basa en la comprensión de los métodos con la lógica de incorporación en el diseño, las aproximaciones específicas para la recolección de datos y de su análisis (Yin, 1994). Para esta investigación el estudio de casos instrumental es una manera de investigar y organizar datos sociales, sin perder el carácter unitario del fenómeno educativo que se está estudiando.

#### 6.4.2. Instrumentos y técnicas para la recogida de información

Los instrumentos que hemos utilizado para recoger la información estarán en consonancia con los objetivos e hipótesis de la investigación. Para detectar los rasgos que tipifican el “*Modelo Pedagógico Etievan*” del Colegio Encuentros de la ciudad de Cali – Colombia, utilizamos entrevistas semiestructuradas, dirigidas fundamentalmente al profesorado y directivo de la institución y un cuestionario que construimos “*ad hoc*” dirigido a una población más amplia como la estudiantil. Por ello se ha utilizado un cuestionario aplicable a los actores de la comunidad educativa.

- Cuestionarios

Los cuestionarios en la investigación cualitativa permiten obtener datos de manera puntual, ayudan al investigador a registrar, procesar y además complementan la información de las entrevistas semiestructuradas elaboradas para este estudio.

El valor del cuestionario que hemos elaborado se encuentra en estrecha relación con los fenómenos que se supone que estamos tratando de medir. Las buenas medidas, las medidas de calidad, son aquellas que maximizan la relación entre las respuestas obtenidas y los conocimientos, las actitudes o los comportamientos que estamos tratando de medir indirectamente a partir del autoinforme de los participantes.

En este sentido, la razón fundamental por la que utilizamos los cuestionarios es porque queremos obtener medidas cuantitativas válidas y fiables, cumpliendo con las exigencias que el método científico plantea (Bresque, Moreira, Flores y Moreira, 2011).

#### 6.4.3. Descripción del cuestionario:

Para confeccionar el cuestionario tendremos en cuenta:

- Contenidos y agrupación de los ítems.
- Clases y características de sus ítems.
- Tamaño del cuestionario.
- Validez y fiabilidad del cuestionario

En nuestro caso, además, debemos tener en cuenta para confeccionar las preguntas de tal manera que sean de fácil comprensión y respuesta.

#### 6.4.4. Descripción de la entrevista semiestructurada

Una de las técnicas utilizadas para obtener datos es la entrevista, la cual se ha tornado en un componente importante para la investigación cualitativa. En los enfoques cualitativos, que, por otra parte, son muy diferentes a la teoría fundamentada, análisis temático, fenomenología empírica, etc., se está de acuerdo en que las entrevistas son el método por excelencia para obtener datos cualitativos (Packer, 2013).

En una entrevista semiestructurada, con preguntas flexibles, preestablecidas y de forma abierta, nos permite que puedan aparecer nuevos planteamientos en el desarrollo de la entrevista como resultado de la propia conversación, lo cual permite obtener una información más cercana a la realidad (Sabariego, Dorio y Massot, 2014).

Según Kvale (2012) esta forma de entrevista tiene el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. En el caso de esta investigación el uso de este tipo de entrevista permitirá recoger información concreta, sistemática y en profundidad de las percepciones de los participantes en la experiencia de la comunidad educativa con el “*Modelo Pedagógico Etievan*” (antecedentes, experiencias, conocimientos, comportamientos, valores, sentimientos, opiniones).

#### 6.5. Población, muestra y tipo de muestreo

La población del centro escolar donde llevamos a cabo nuestra investigación está situada en la ciudad de Cali, Colombia, acoge a 240 alumnos procedentes de familias de un nivel socioeconómico medio; 24 docentes, y 5 directivos y representantes de familias y personal especialista (1 psicólogo).

Para el estudio se tuvieron en cuenta la totalidad de los alumnos de secundaria (110) y la totalidad de docentes y personal directivo de la institución, es por tanto un muestreo intencional por la conveniencia y la posibilidad de recoger la información de toda la población posible ya que su número y accesibilidad lo permitía.

Al ser intencional el muestreo en relación a los alumnos, se ha tenido en cuenta a los alumnos de secundaria por tener mayor capacidad para argumentar sus experiencias internas como externas dentro de la institución, así como también una gran mayoría han realizado su primaria en la misma institución educativa.

En relación con maestros y directivos se tomó la totalidad por ser una muestra pequeña. Igualmente, con los padres de familia, la asociación de padres de familia dado

que, debido a la situación crítica social era el grupo que estaba más disponible para realizar el cuestionario.

En esta investigación participan los directivos de la Institución, profesores, alumnos, representantes de familias y los profesionales que tienen a cargo la preparación de los docentes en el modelo Educativo Etievan.

La población objeto de estudio se concretará:

1. Sobre el alumnado de secundaria en su totalidad, ya que la mayoría ha ingresado desde el preescolar y primaria a la institución y son el resultado de esta formación integral.
2. Sobre el profesorado: en su totalidad.
3. Representantes de familia.
4. Personal directivo y administrativo.

#### **6.6. Fases de la investigación**

Para el desarrollo de la investigación se han tomado como referencia las fases propuestas por Miles y Huberman, (1994), Rodríguez, Gil y García (1996) y León y Montero (1997), planteadas para este tipo de investigaciones: preparatoria, acceso al campo, recogida de información, analítica e informativa.

##### *a. Preparatoria.*

Una aproximación al campo mediante una estancia en el colegio encuentros de la ciudad de Cali, con los directivos en el que se les ha expuesto el propósito de llevar a cabo un estudio sobre la actividad del centro y el análisis de sus prácticas. Dicha estancia se ha realizado en el mes de julio del presente año. Para ello se han mantenido entrevistas con la dirección de la Institución, al objeto de conseguir los permisos, que nos permitirán el acceso libre a toda la información relativa a los objetivos expuestos anteriormente.

##### *b. Acceso al campo.*

El acceso al campo se ha realizado con la presentación de un plan de trabajo consistente en la pasación de cuestionarios y entrevistas. Así como la firma del protocolo de confidencialidad de datos obtenidos. De tal manera que la publicación de estos se realizará con el consentimiento de la Institución generadora.

Para ello, se compartirá la propuesta de la investigación, se les explicitan los objetivos del estudio, la metodología y los instrumentos con los que se llevará a cabo.



También se le entregará la solicitud del permiso por escrito elaborado por la dirección de la investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

*c. Recogida de información.*

Se realizará mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas que se grabarán en audio para posteriormente ser transcritas y analizadas por el programa ATLAS.ti, versión 8. Las grabaciones en audio se utilizarán siempre con permiso previo de los entrevistados.

El uso de este tipo de grabaciones evita la toma de notas, permite registrar con fidelidad las interacciones verbales que se producen y centrar la atención en el informante, favoreciendo así la comunicación (Rodríguez, Gil y García, 1996).

En este trabajo, como sugieren Miles y Huberman (1994), el proceso de recogida de información se ha ido alternando simultáneamente con el análisis de esta, permitiendo así recoger datos nuevos o información emergente durante el análisis.

### **6.7. Categorías de análisis**

Tomando como referencia el trabajo de Buendía (1994), podemos afirmar que los objetivos que orientan el análisis de esta investigación son descriptivos e interpretativos, ya que pretenden explorar las percepciones de los participantes y también comprender su significado. En este trabajo se ha querido preservar el distintivo más característico del análisis cualitativo que, en opinión de Rodríguez, Gil y García (1996), se encuentra en que las manipulaciones y operaciones realizadas sobre los datos se producen preservando su naturaleza textual.

Se ha optado por el análisis de contenido, con el programa ATLAS.ti que es “una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos” y que, en nuestro caso, se aplica a los textos correspondientes a las transcripciones de las entrevistas.

De acuerdo con las diferentes posturas señaladas por Strauss y Corbin (2016) en relación con el análisis de datos y nivel de interpretación de la investigación cualitativa, en este estudio optaremos por reducir y ordenar los datos, y acompañarlos de interpretaciones y pasajes descriptivos con fragmentos (la voz de los participantes) extraídos de las entrevistas.

El texto de investigación será objeto de un proceso de codificación y categorización que permitirá agrupar unidades con significado (categorías) y reducir los datos. Para ello se utilizará el programa Atlas ti. Para llevar a cabo este proceso se han seguido las indicaciones formuladas por definición clara y precisa de las categorías,

exhaustividad para vincular cualquier rasgo/información de interés a una de las categorías, y carácter mutuamente excluyente para evitar que una misma asignación de códigos pueda ser vinculada a varias categorías.

### 6.8. Programación de la investigación

En el transcurso cronológico de este estudio se ha seguido un desarrollo temporal a través de una serie de fases y momentos durante el proceso de la investigación, en el siguiente cronograma se especifican cada una de las distintas fases que se han ido cumpliendo progresivamente.

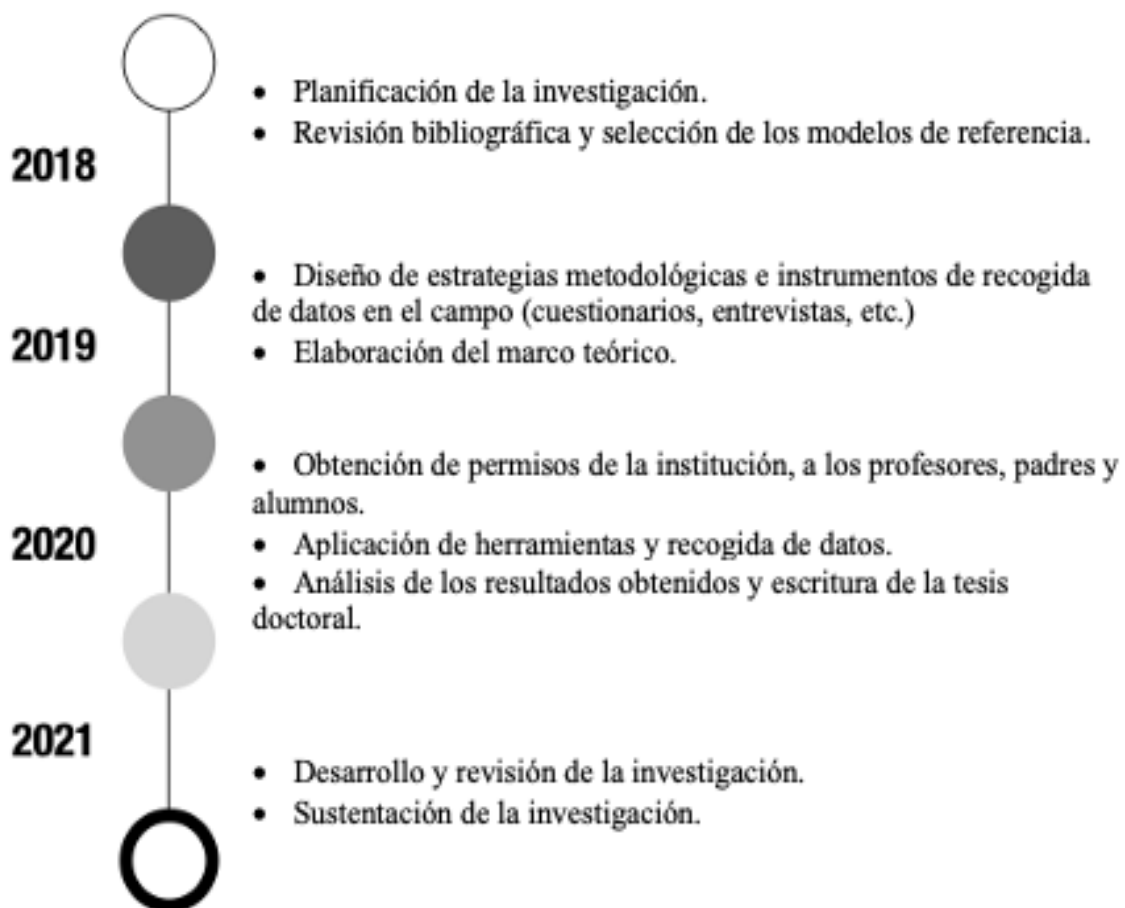


Gráfico 4. Cronograma del procedimiento temporal del estudio.

**6.9. Procedimiento para garantizar la validez**

Cuestiones como esta hacen que los debates en este tipo de investigaciones en torno a los criterios de calidad de los estudios y el rigor científico de los resultados sean numerosos (Giménez, 2012). En este trabajo, en el que la validez es entendida en términos de construcción social del conocimiento, se ha tomado como referencia el trabajo de Guba (1983). En él, el autor propone cuatro criterios para determinar el rigor científico en la investigación cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confiabilidad.

**6.10. Consideraciones éticas**

Desde el punto de vista ético, y teniendo presente que una investigación de este tipo comporta la inmersión y el contacto directo con el entorno de investigación y el establecimiento de relaciones intensas con los participantes, el aspecto ético constituye un aspecto fundamental. En este estudio se seguirán los códigos éticos sugeridos por Noreña-Peña, (2012) como es el consentimiento informado, sinceridad, privacidad, confidencialidad y fidelidad. El consentimiento informado, tal como se aporta en el Anexo 1º, garantiza el anonimato y reconoce el derecho de los participantes a ser informados de que van a ser investigados y la naturaleza y repercusiones del estudio.

**CAPÍTULO VII**

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN  
DE LOS RESULTADOS**



### **7.1. Procedimiento de recogida de información**

Se ha utilizado una entrevista semiestructurada y un cuestionario *ad hoc* denominado Aplicabilidad de la Pedagogía Etievan en el Colegio Encuentros de la Ciudad de Cali – Colombia, con el que se pretende conocer la opinión y experiencia de cada uno de los agentes implicados en relación al Modelo Pedagógico Etievan. Como instrumento de recogida de datos se ha utilizado un cuestionario de tipo Likert de respuesta escalar con cinco opciones de respuesta en tres modalidades para los 72 ítems que lo conforman, a saber: Muy de acuerdo, De acuerdo, Ni de acuerdo – ni en desacuerdo, En desacuerdo y Totalmente en desacuerdo; Muy alto, Alto, Medio, Bajo y Muy bajo; Siempre, Casi siempre, Algunas veces sí – algunas veces no, Casi nunca y Nunca.

Debido al inicio de la pandemia se generaron ciertas dificultades e incertidumbres que afectaron principalmente al desplazamiento para realizar la aplicación de los cuestionarios y las entrevistas presencialmente, por lo que se optó, tras conversaciones con las partes interesadas, en realizarlas, definitivamente, por vía telemática.

Los cuestionarios se suministraron de manera “online” a través del servicio Google Drive en el que cada encuestado, una vez hubiese contestado a todos los ítems, debía remitir su cuestionario a la investigadora principal.

En cuanto a las entrevistas, accedieron por medio de conexión online vía Zoom.

### **7.2. Población y muestra**

La población de este estudio comprende al alumnado, profesorado y familias de los estudiantes del colegio “Encuentros” de Cali (Colombia). A partir de un muestreo no probabilístico de carácter intencional basado en el mayor recorrido de los estudiantes en la institución, por lo que tienen mayor experiencia de esta, se determina la muestra que comprende a los estudiantes, profesorado y familias de los alumnos de séptimo, octavo, noveno, décimo y onceavo curso. De este modo, el tamaño de la muestra de esta investigación es de  $N = 102$  donde 60 pertenece a estudiantes, 23 se refiere al profesorado y 19 las respuestas dadas por las familias.

Aunque la rápida y fácil administración de cuestionarios online supone un ahorro de recursos humanos y económicos, uno de sus puntos débiles es que con frecuencia sufren una mortalidad más elevada en comparación a una administración de cuestionarios más tradicional. Además, en este caso se mezcló con el cambio metodológico de la educación presencial a la educación a distancia por motivo de la pandemia, lo cual dio lugar, por otro lado, a que emergiera una nueva categoría dentro de la investigación.

En nuestro caso, la muestra inicial para los tres cursos académicos de los estudiantes comprendía 90 alumnos y se obtuvieron respuesta de 60 por lo que esto supuso una mortalidad de 33,34%. El grupo de profesores ascendía a 30 profesionales, aunque la muestra final la conforman 23, lo que supone una mortalidad de 23,34%. Finalmente, la mortalidad más alta la encontramos en las familias de los estudiantes donde sólo obtuvimos 19 respuestas de las 150 que componen la población de padres y madres, lo que se traduce en un 87,34% de mortalidad.

Entre las características muestrales, de los 60 estudiantes que contestaron al cuestionario 35 son chicas y 25 chicos. Además, entre el tiempo vinculado al colegio “Encuentros”, de la muestra de alumnos encontramos una diferencia que oscila desde los siete meses a los 13 años. En relación con el profesorado, de la muestra de 30 profesionales, 15 son mujeres y 8 hombres. Entre ellos, un 13% ocupan cargos directivos mientras que el 87% son docentes. También existe una amplia diferencia en el tiempo vinculado al colegio “Encuentros” donde hay docentes con 4 meses en el colegio hasta los que llevan un recorrido de 30 años. Finalmente, de las 19 familias que conforman la muestra, 15 son mujeres y 4 hombres, presentando una vinculación al centro escolar que comprende desde los 5 meses hasta los 14 años.

Además del cuestionario aplicado se realizaron entrevistas al personal docente compuesto por un total de 24 docentes y también al personal directivo compuesto por 6 miembros. Con un total de 30 usuarios pertenecientes a la institución, quienes finalmente acceden a la entrevista son 20 docentes y 3 directivos de forma online, donde se utilizó el medio virtual “zoom”.

Antes de iniciar la entrevista se solicita de forma verbal a cada maestro si autoriza la grabación de la sesión a través de zoom y así poder tener la información al completo para su posterior análisis mediante el programa ATLAS ti, versión 8.

Se inicia la entrevista realizando una breve presentación del propósito de esta y su objetivo, que es dar a conocer esta propuesta educativa y las prácticas que la acompañan. Se realizan, previamente, unas preguntas con el objeto de crear un ambiente de empatía y confianza para el desarrollo de la entrevista, optando a que todo lo que ellos expresen pueda contemplarse como información a tratar en el análisis de los datos. En todo momento se garantiza el anonimato de los entrevistados.

### **7.3. Proceso llevado a cabo para analizar los datos**

1. Se realizaron entrevistas a los docentes de la institución colegio Encuentros de la ciudad de Cali – Colombia. Online vía “Zoom”.
2. Se transcribió cada entrevista para ser analizada por medio del programa ATLAS.ti. versión 8
3. Análisis de las entrevistas: se agrupan por categorías, subcategorías e indicadores por medio del programa ATLAS.ti.
4. Las citas arrojadas de cada categoría por el programa ATLAS.ti. se reordenan de acuerdo a donde pertenece cada cita en su respectiva categoría.
5. Se asigna la abreviatura de PEE a la primera categoría “Propuesta Educativa Colegio Encuentros”. La abreviatura EI a la segunda categoría “Educación Integral”, la abreviatura EME a la tercera categoría “Escuela de Maestros Etievan” y la cuarta categoría “Emergente” y la abreviatura CE. Con sus números respectivos de la enumeración arrojada por el programa ATLAS.ti.
6. Reorganizadas las citas correspondientes a cada categoría, se busca un orden coherente en relación con los aspectos que describen los docentes por medio de su experiencia tanto en la propuesta educativa del colegio Encuentros, ofreciendo a la comunidad una Educación Integral y sobre todo la preparación que ellos han recibido en la Escuela de Maestros Etievan, como prioridad para poder aplicar esta educación integral a sus alumnos.
7. En la organización de conectar un discurso de cada categoría y de cada indicador, surgen algunos aspectos que emergen del discurso de los docentes que nos ayudaron en la elaboración de las conclusiones.
8. Se agrega texto introductorio a cada categoría e indicadores para dar una coherencia al discurso del aporte de la experiencia transmitida por cada docente en esta propuesta educativa.





Gráfico 5. Esquema de la estructura de las categorías, subcategorías e indicadores para la recogida de datos de la Propuesta Educativa del Colegio Encuentros.

Fuente: Elaboración propia.

#### 7.4. Resultado del análisis de los datos.

Se analizan los resultados de los datos de los cuestionarios *ad hoc* tanto a alumnos, padres de familia, profesores y personal administrativo de la institución educativa Colegio Encuentros.

Se organizan y analizan los resultados de los análisis de datos en el programa ATLAS.ti de las entrevistas realizadas a docentes y personal administrativo pertenecientes a la institución educativa Colegio Encuentros.

A continuación, se integran los resultados del cuestionario *ad hoc* y el resultado de las 23 entrevistas de 30 docentes y directivos del centro educativo Colegio Encuentros para realizar una mirada integral del conjunto de los resultados analizados de las tres categorías analizadas, y una cuarta categoría emergente que surge por la situación actual, como lo hemos señalado en el punto 6.2, donde se cambia el escenario a una educación virtual, y se realizan preguntas para indagar cómo están viviendo esta situación del COVID-19 en este cambio que está emergiendo para la educación.

##### 7.4.1. Categoría 1: Propuesta Educativa Colegio Encuentros

Encontramos en esta primera categoría un grado de motivación que oscila mayormente entre muy alto y alto por parte de todos los agentes implicados (estudiantes, profesorado y familias) en cuanto al colegio Encuentros se refiere. En consonancia y con un grado entre muy alto, alto y medio en su mayoría, la comunidad educativa considera las

actividades extraescolares y complementarias propuestas por el Modelo Etievan como las pro0picias para una mejor integración en la vida social cotidiana. Con porcentajes muy similares y positivos se valora la metodología de esta propuesta educativa y su capacidad para la participación activa de toda la población. Del mismo modo, la comunidad educativa presenta unos niveles mayoritarios entre muy de acuerdo y de acuerdo en cuanto a los objetivos propuestos y su relación con las políticas educativas.

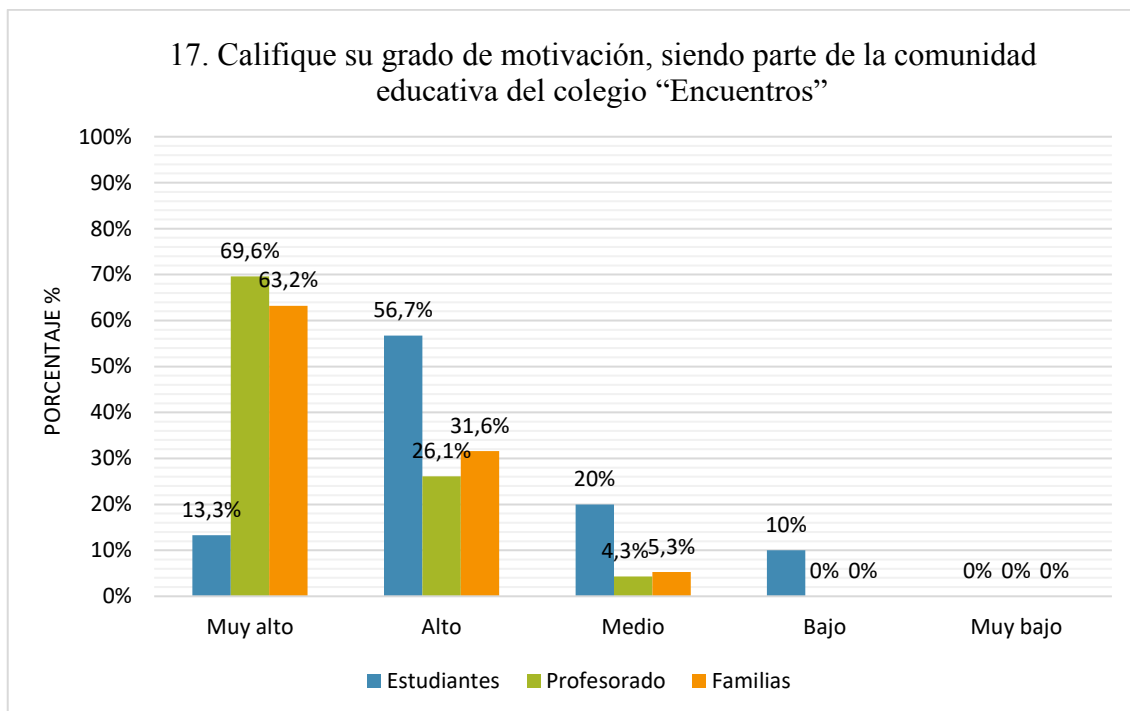


Gráfico 6. Grado de motivación con el colegio Encuentros.

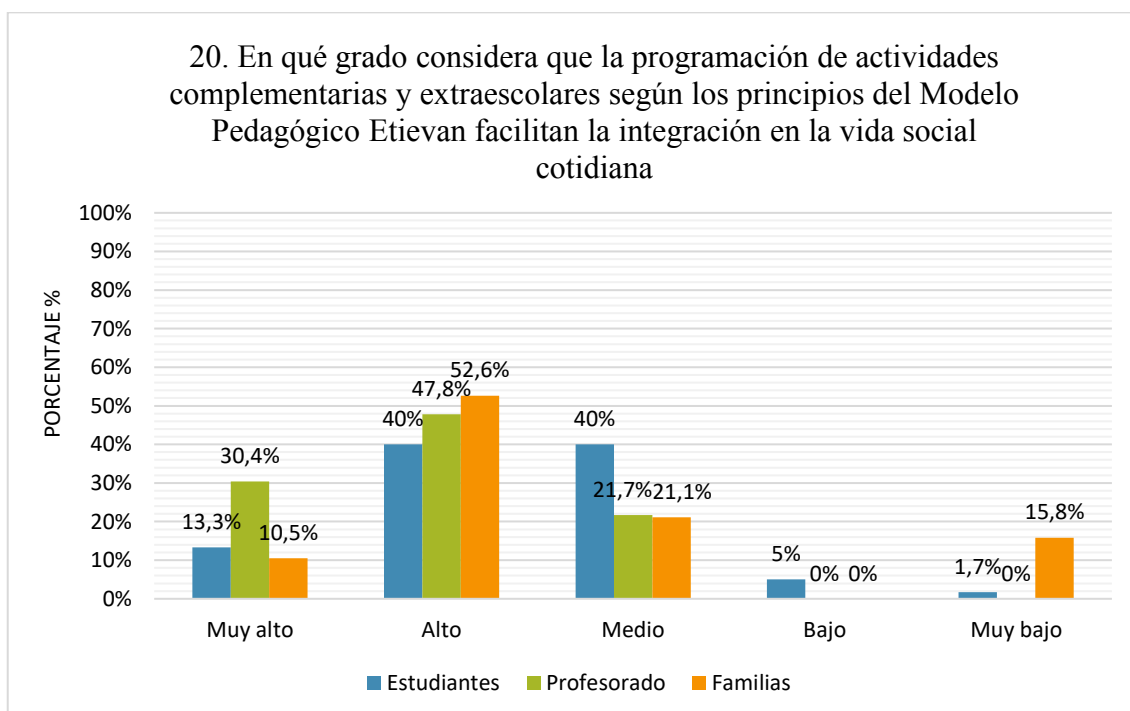


Gráfico 7. Grado de integración en la vida social mediante actividades con el Modelo Etievan.

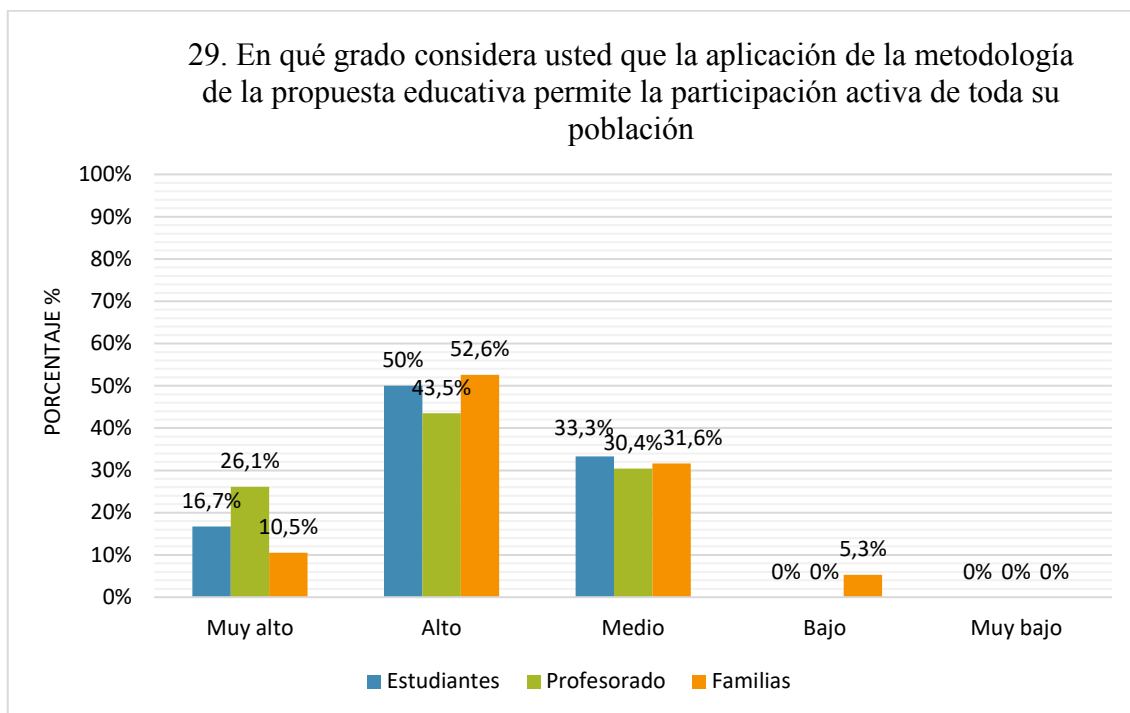


Gráfico 8. Grado de participación activa de la población desde la propuesta Etievan

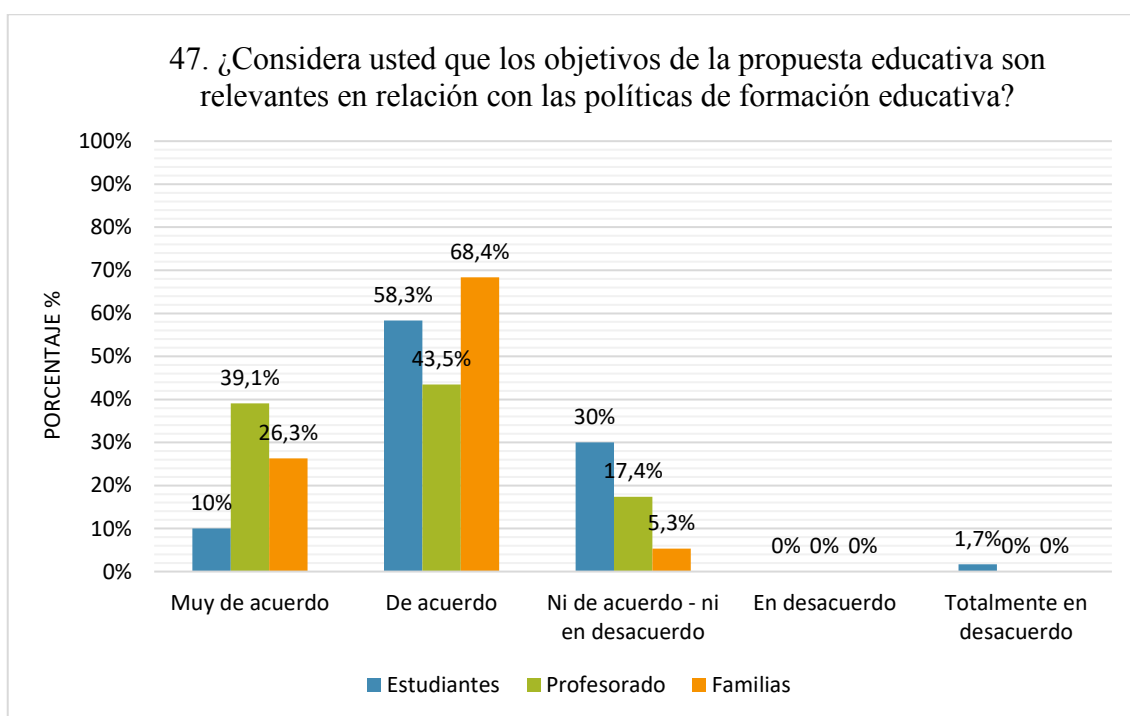


Gráfico 9. Consideración de objetivos de la propuesta en relación con las políticas educativas

### Red Semántica: Categoría 1 – Propuesta Educativa “Colegio Encuentros”

Se confirma un reconocimiento por parte de los profesores que en esta experiencia de propuesta educativa se educa para la vida, porque no se basa solo en cuestiones académicas ya que integra la inteligencia con la experiencia emocional y vital, con la percepción del entorno y de lo social.

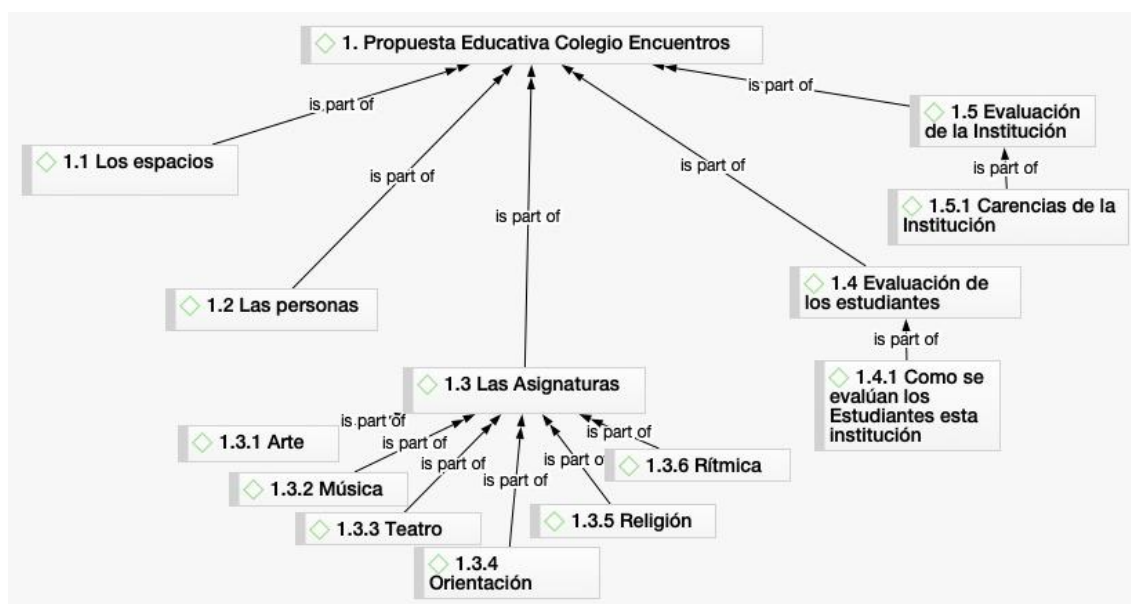


Gráfico 10. Propuesta Educativa Colegio Encuentros

*Las citas correspondientes a esta categoría 1 en las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

- “La educación Etievan: Educa para la vida” (PEE1:1)
- “Lo primero es el reconocimiento de que los alumnos salen preparados para la vida” (PEE1:4)
- “En Encuentros veo esa libertad y ese respeto” (PEE1:38)
- “Es una educación que no se basa solo en cuestiones académicas, sino que se basa mas que todo en una educación para la vida” (EI2:350)
- “Porque en la vida nos encontramos con personas muy inteligentes, pero a la vez muy carentes en su área emocional, carentes en su expresión, o en la toma de soluciones ante la vida” (PEE1:43)
- “Esta propuesta educativa para darla a conocer debe abrirse a dar experiencia a la sociedad, a padres, para que la puedan vivir a conocer algo de ella” (PEE1:69)
- “Es algo que la educación no enseña es que te enseña la escuela de la vida” (PEE1:41)
- “Diría que esta institución educa para la vida. Permite que cada estudiante descubra esas otras partes de si mismo aparte de la mental, se descubra haciendo” (PEE1:106)
- “La escuela tradicional ha sido coercitiva, tratando de formar maquinas humanas” (EI2:99)

Algunos docentes describen las herramientas y recursos que esta propuesta educativa les aporta y los prepara para los cambios que deben afrontar, no solo internos dentro de la institución, sino también estar preparados para los cambios sociales, como los que estamos viviendo en la actualidad. La propuesta educativa es vivencial y se va construyendo progresivamente con las tareas prácticas y ejercicios que se ofrecen semanalmente, todas relacionadas con la realidad del alumno y su mundo concreto, siempre buscando que la formación esté cerca de la realidad. El enseñar va dirigido a involucrar al niño en esa realidad de forma que ellos contextualicen la información que se les da. En el Colegio Encuentros se genera un reto constante al profesor o al docente para enseñarlos a involucrarse con los alumnos de forma que estos estudiantes retan al profesor exigiendo un constante intercambio.

“Nos prepara para la vida, las tareas, prácticas y ejercicios tienen que ver con la vida dentro o fuera de la institución” (PEE1:155)

“Pone a la educación al servicio también para su contexto a esa realidad que él tiene, que pueda ver y experimentar en ese medio con la naturaleza lo que está viendo en conocimiento en teoría” (PEE1:111)

“El libro del modelo nos permite corroborar que lo que Nathalie escribió funciona como ella lo describe en su libro” (PEE1:156)

“Los prepara con herramientas para salir a una vida y las pueda usar de la mejor manera en beneficio de el mismo” (PEE1:3)

“Es una propuesta educativa meramente vivencial, se va tejiendo, se va construyendo en la medida que vas viviendo los ejercicios y las prácticas que nos ofrecen semanalmente.

“La relación de las asignaturas que preparan al alumno para la vida va acorde con la realidad del alumno aterrizar más al mundo concreto del estudiante” (PEE1:112)

“No solo con un modelo que te reta internamente, sino con unos estudiantes que también te retan constantemente” (PEE1:125)

“En la tecnología estas en un constante aprender y desaprender porque los cambios tecnológicos son muy rápidos” (PEE1:129)

“El sistema te instruye, y te forma, pero no te da cercanía con la realidad y nos tocó echar mano de lo que tenemos para abordar y afrontar esa realidad humana que se da en el interactuar con ese otro. (PEE1:157)

“Ahora en la pandemia nos toca usar la imaginación, indicar a los padres de recursos que pueden encontrar en la naturaleza para crear y enseñar a los niños.” (PEE1:164)

“Tener fuerza interior para vivir las crisis como la que estamos viviendo en la actualidad” (PEE1:5)

“Enseñarles a involucrarse con el niño, esta condición actual se ha movido muchas cosas en la vivencia de unos con otros” (PEE1:165)

“Contextualiza la información también integrando lo que los niños están viviendo” (PEE1:110)

Un aspecto destacado que los docentes reconocen en esta propuesta educativa del Colegio Encuentros es que tiene en cuenta la individualidad de cada niño.

“Llegar a esta institución fue un reto para mí, venía de una institución de 40 alumnos por clase. Que escasamente te enteras del número de estudiantes que hay en cada clase” (PEE1:123)

“Llegar a encuentros con menos población estudiantil” (PEE1:124)

“Es un colegio que hace inclusión de estudiantes con dificultades de aprendizaje, me he encontrado con una variedad de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje que no me habían tocado en otras instituciones” (PEE1:126)

“La importancia interna del ser humano aquí se habla de los sentimientos” (PEE1:140)

“El alumno es importante y su desarrollo como ser humano” (PEE1:144)

El tener en cuenta la individualidad de cada niño fortalece y refuerza el trabajo colectivo y del trabajo de grupo porque los lleva más allá del consumismo y la competitividad.

“Otro aspecto que resalto con gran valor trabajando en esta institución es la oportunidad y la posibilidad tan grande cuando uno está rodeado de personas que están tratando en la misma dirección, ver las clases de los compañeros eso me permitía que el tratar del otro se volvía también un llamado constante hacia mí mismo, un llamado de retornar a mi presencia de observarte, sentirte y estar aquí y ahora” (PEE1:158)

“Eso generaba en mí una esperanza de ver y sentir que es real que se puede crear otra realidad de una educación que se ocupa de desarrollar y atender esa parte más esencial de esa semilla humana” (PEE1:159)

“Pero que en el mundo interno de cualquier ser humano estamos todos atrapados en una realidad que nos atrapa el consumismo, la competencia, y aquí no hay estrato hay algo común y es el sufrimiento del ser humano por falta de conocer lo que somos en esencia” (PEE1:160)

“En estos dos mundos tan diferentes la hostilidad se refleja de diferentes maneras, pero es la defensa ante el miedo que es el no amor, es lo opuesto a lo que uno conoce dentro de esta propuesta Etievan, es vivir desde ese sentimiento que abre otra dimensión de lo humano” (PEE1:161)

Tenemos en común lo interno, es lo que realmente nos une, todo niño, adolescente o ese joven adulto al ser visto con afecto desde ese sentimiento por ese adulto que te abre ese campo para que lo reconozcas” (PEE1:162)

Además, esta institución adquiere el compromiso con sus familias, dando apoyo en la escuela de padres, para impactar en los hogares y poder favorecer al ambiente familiar.

“Diría que este colegio es una aventura donde todos vamos a aprender, todos nos vamos a divertir, y que es fundamental que el compromiso sea entre ambos, familia y colegio” (PEE1:6)  
“El Modelo Etievan lleva a padres, docentes como alumnos a que sean conscientes de muchas cosas” (PEE1:82). “Asumir las consecuencias de sus actos” (PEE1:91) “Respetar al otro por la diferencia” (PEE1:92)

Diríamos que esta Propuesta educativa es innovadora ya que cuenta con una pedagogía que facilita el crecimiento del Ser interno, de lo Humano.

“Este modelo renovador” (PEE1:55)  
Además “Es una experiencia muy diferente a otros colegios” (PEE1:56)  
“Si lo vemos de afuera, veríamos como una mezcla muy extraña en lo que la fundadora introduce un fundamento que es el más importante y es el amor en la educación” (PEE1:54)  
“Esta propuesta es difícil o se quedaría corta con solo hablar de ella, es necesario la experiencia para poder darse uno cuenta de los beneficios implícitos de atender lo interno de las personas” (PEE1:57)  
“Es una propuesta diferente, muy interesante y original, porque en todas las instituciones que he trabajado no había tenido una oportunidad de que me pagaran por reeducarme” (PEE1:117)  
“Para hablar de esta propuesta tengo que hablar de mí, porque lo que estas prácticas y ejercicios con los principios lo que ha hecho es un cambio en mi personalidad” (PEE1:159)  
“Me permitieran vivir la experiencia de conocerme, me preparan para la vida, como también cómo transmitirlo a los estudiantes” (PEE1:118)

### 7.4.1.1. Subcategoría. Los espacios

Para la subcategoría de “los espacios” estudiantes, profesorado y familias consideran que son suficientes los recursos empleados para llevar a cabo las actividades de cada asignatura. Sin embargo, no existe tanto consenso en cuanto al tiempo se refiere. Destaca ese 17,4% del profesorado que opina que siempre es suficiente el tiempo previsto para el desarrollo de las actividades, frente al 53,3% y 57,9% de los estudiantes y familias, respectivamente. Gran homogeneidad se encuentra también en el grado de valoración en el que se considera el horario, espacio y distribución de las asignaturas como el adecuado. La calidad y cantidad de los materiales presentan principalmente un grado entre muy alto, alto y medio en cuanto a su idoneidad, destacando ese 73,7% de las familias que lo consideran alto. Lo mismo ocurriría con la adecuación de los materiales a las distintas características del alumnado con otro 73,7% de las familias que lo valoran de manera alta. El grado de contribución en forma de tiempo, medios y recursos al desarrollo de actividades tanto dentro como fuera del aula también encuentra una respuesta entre muy alta, alta y media alcanzando un consenso casi total en una contribución alta por todos los implicados. Se observa que las contribuciones bajas o muy bajas son casi inexistentes. Las infraestructuras también son valoradas positivamente de manera general y concretamente destacando la planta física y la distribución de los espacios donde de nuevo las valoraciones bajas o muy bajas son testimoniales. Consenso predominante entre muy

alto, alto y medio en las valoraciones al mobiliario y la distribución de espacios y tiempo por parte de estudiantes, profesorado y familias, aunque no haya ninguna familia que considere las aulas adecuadas con un grado muy alto, dato que se ve compensado con un 57,9% de familias que las valoran en un nivel alto.

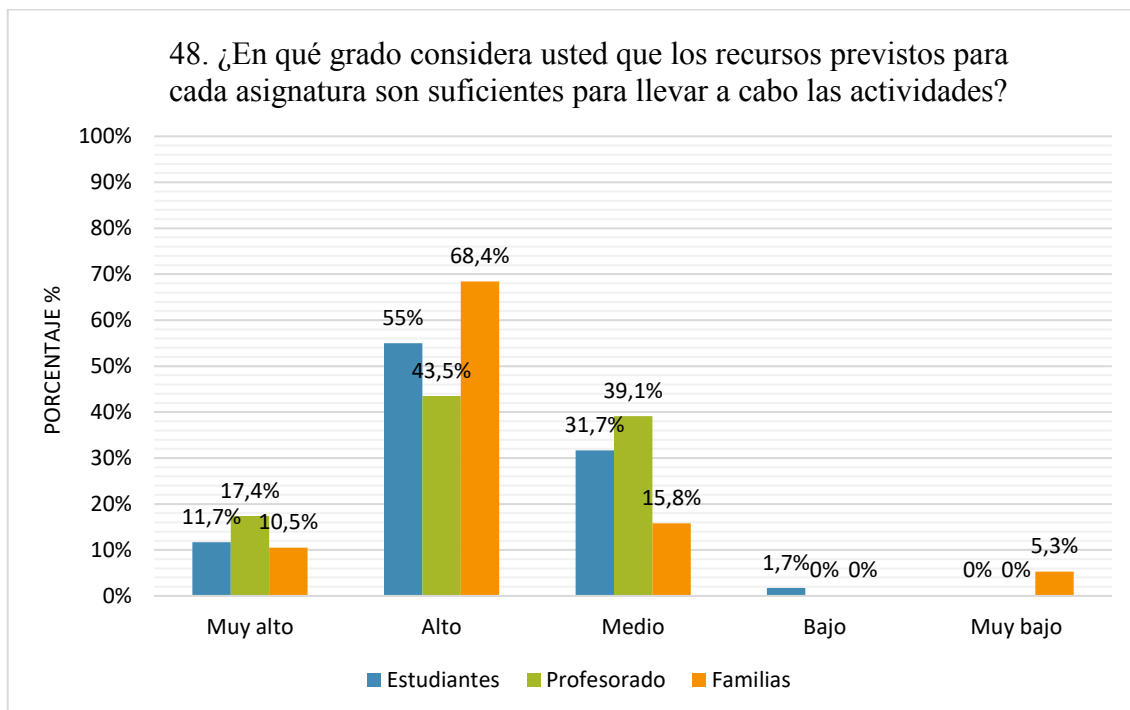


Gráfico 11. Grado de suficiencia de los recursos previstos para las actividades

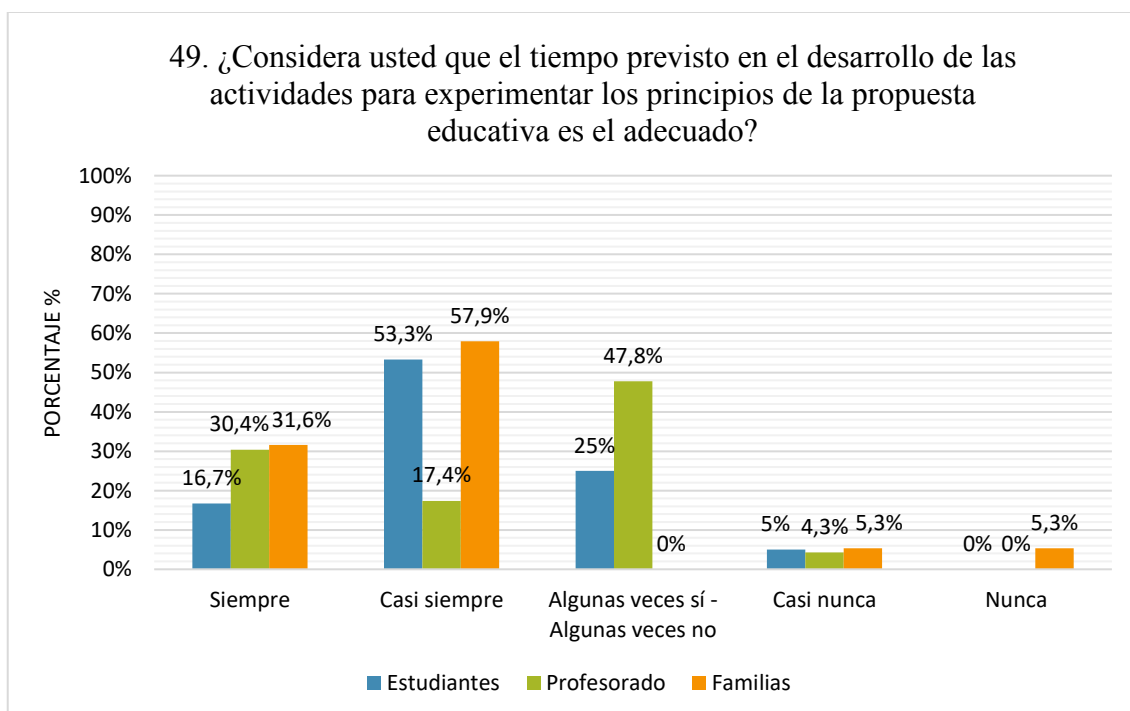


Gráfico 12. Idoneidad del tiempo previsto para el desarrollo de las actividades

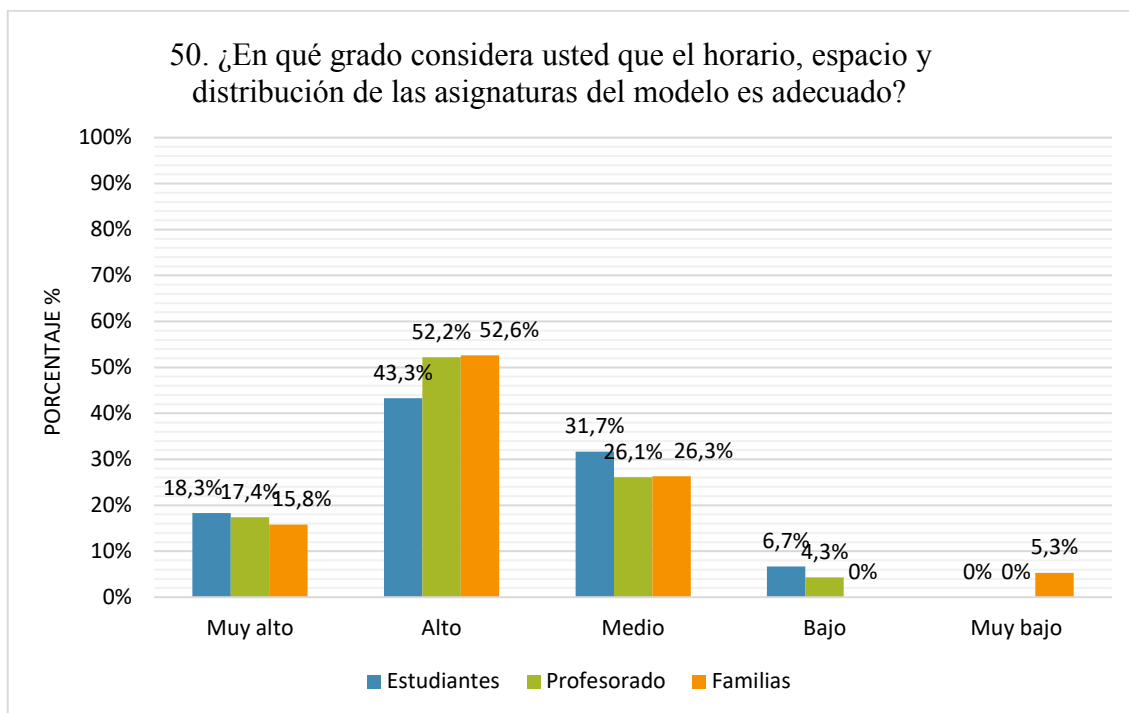


Gráfico 13. Satisfacción con el horario, espacio y distribución de las asignaturas

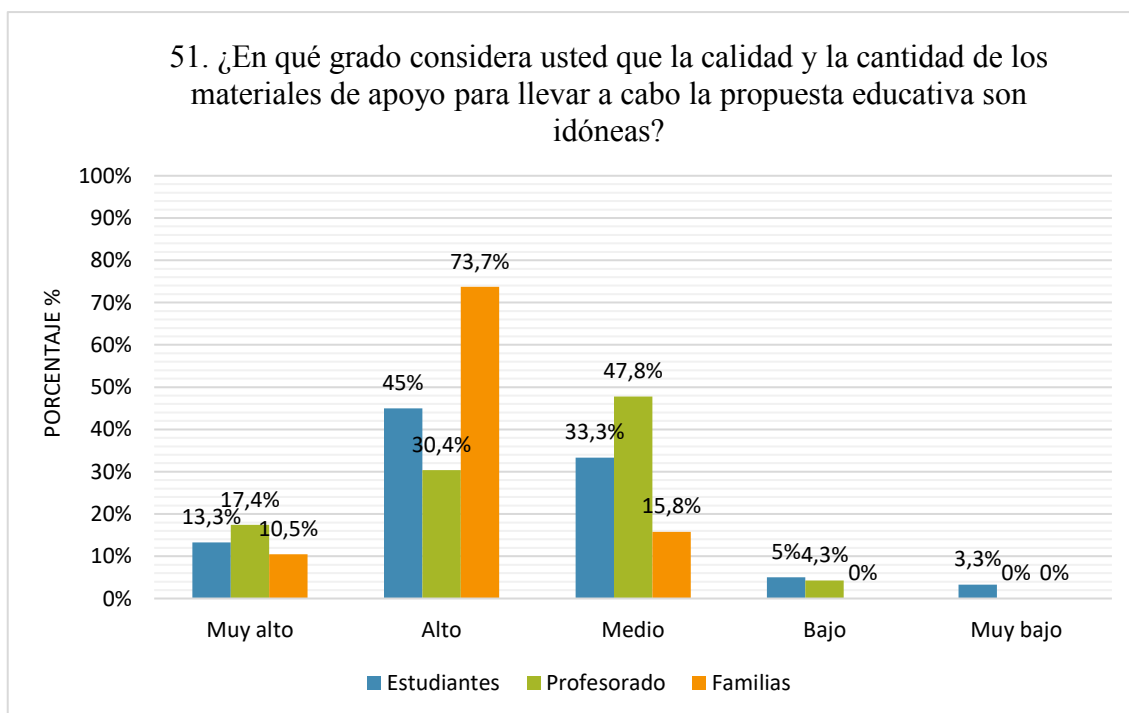


Gráfico 14. Grado de idoneidad de los materiales de apoyo



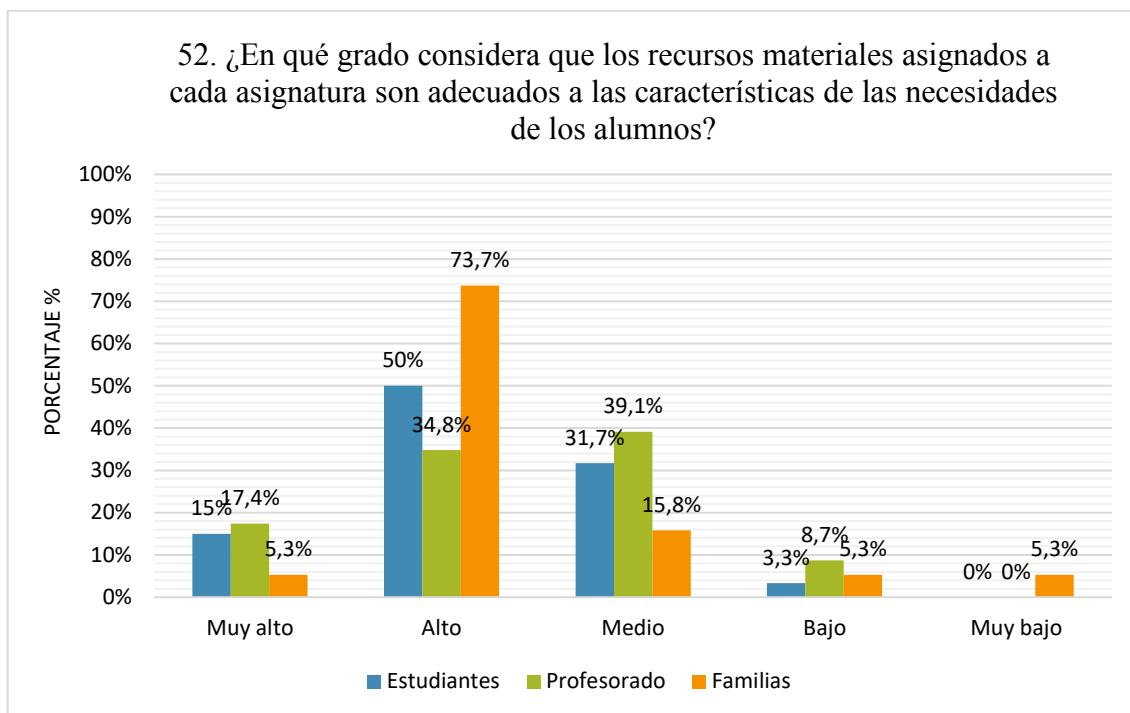


Gráfico 15. Idoneidad de los recursos materiales en relación con las necesidades del alumnado

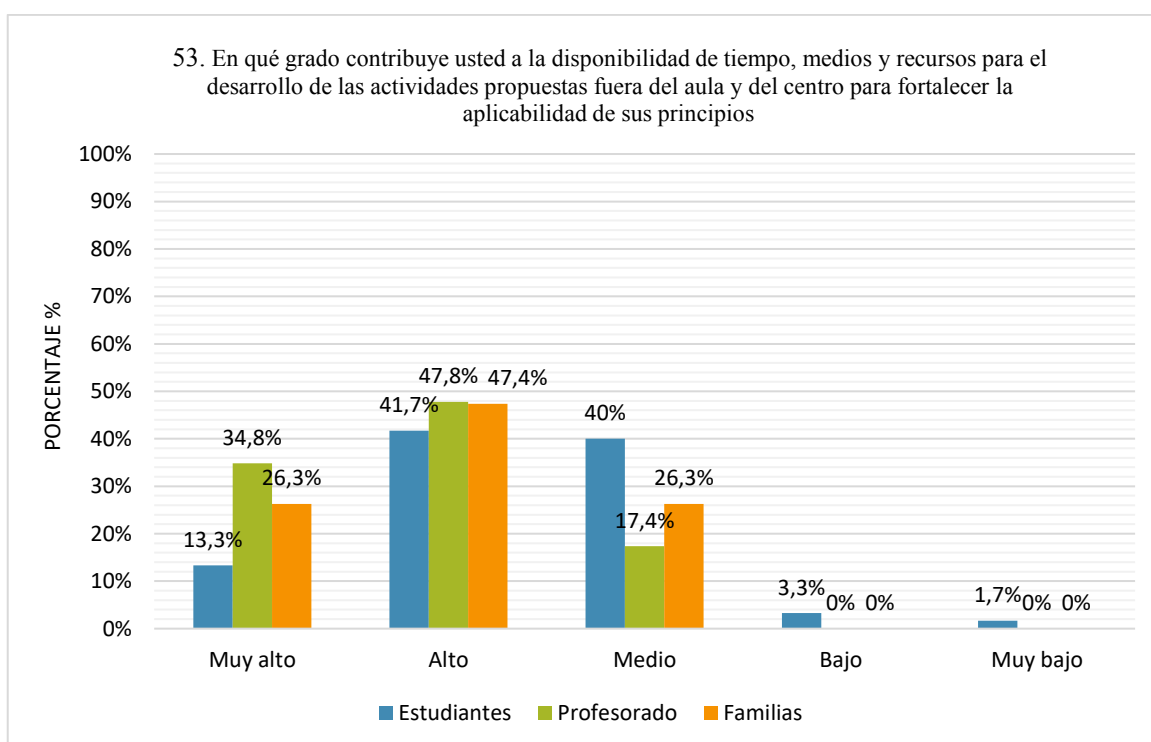


Gráfico 16. Contribución personal al desarrollo de las actividades propuestas

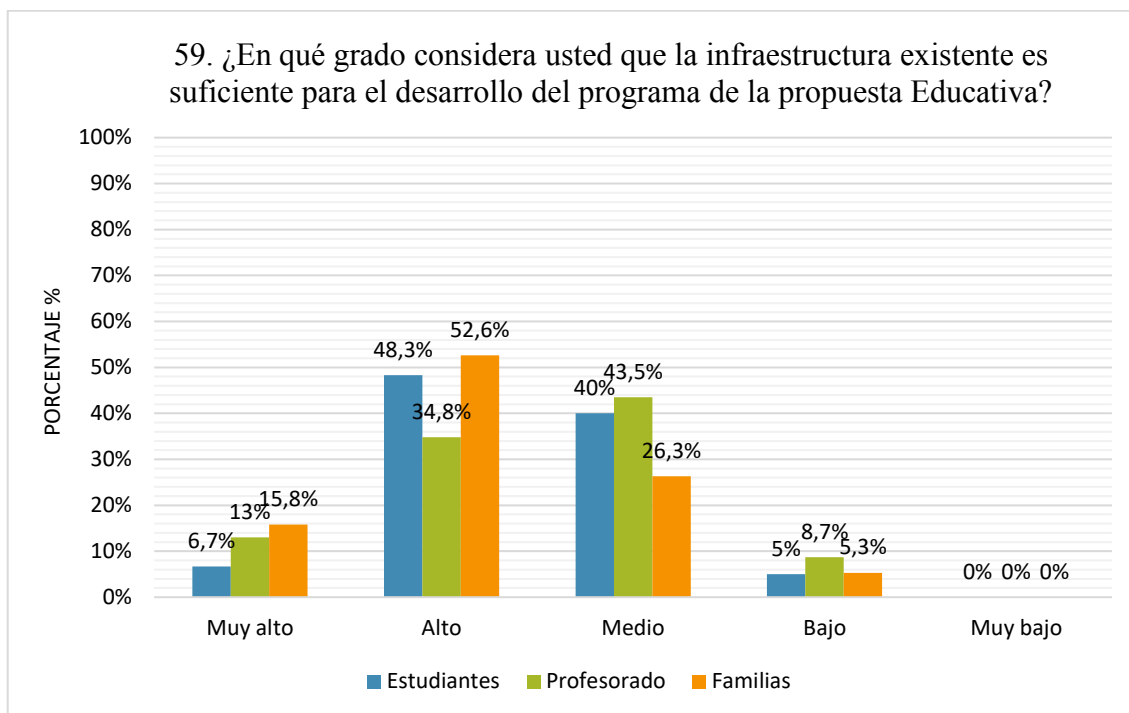


Gráfico 17. Grado de consideración de la infraestructura existente para el desarrollo de la propuesta educativa.

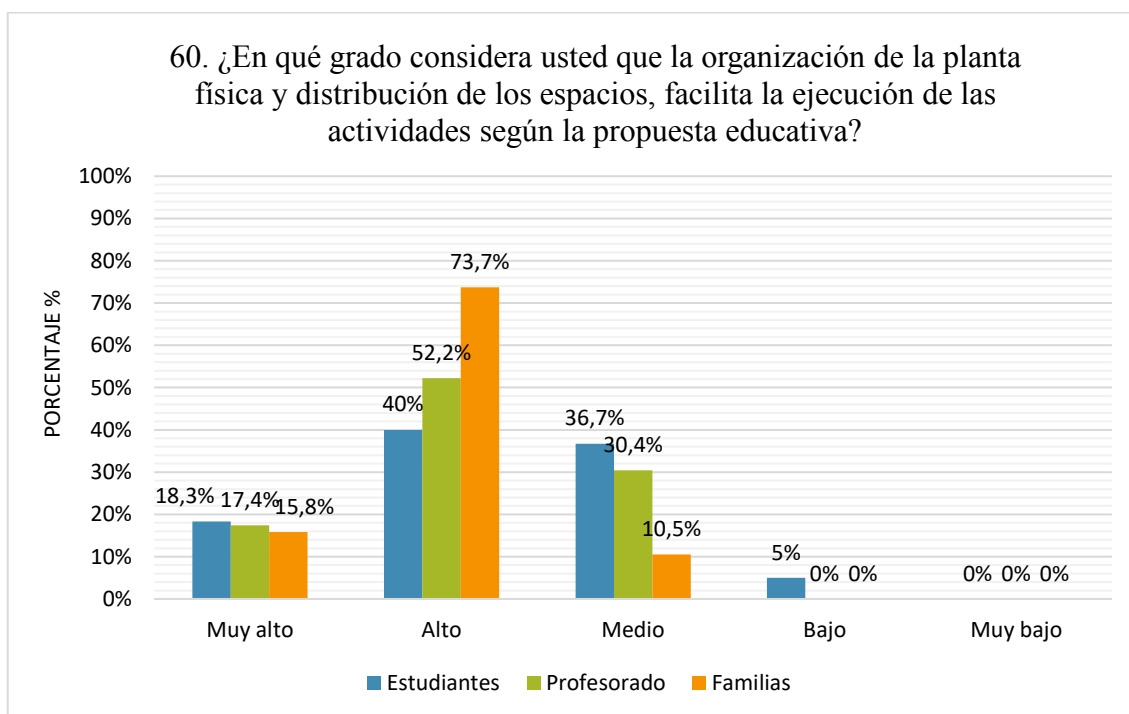


Gráfico. 18. Grado de organización y distribución de los espacios

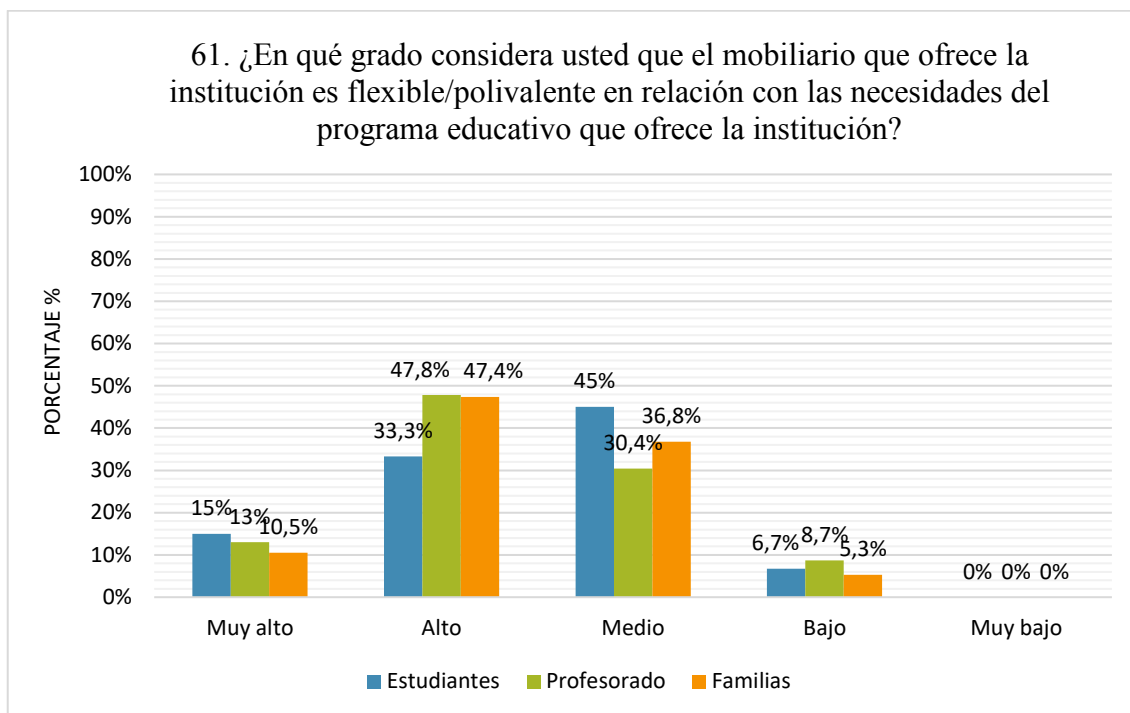


Gráfico 19. Idoneidad del mobiliario en relación con las necesidades educativas del programa

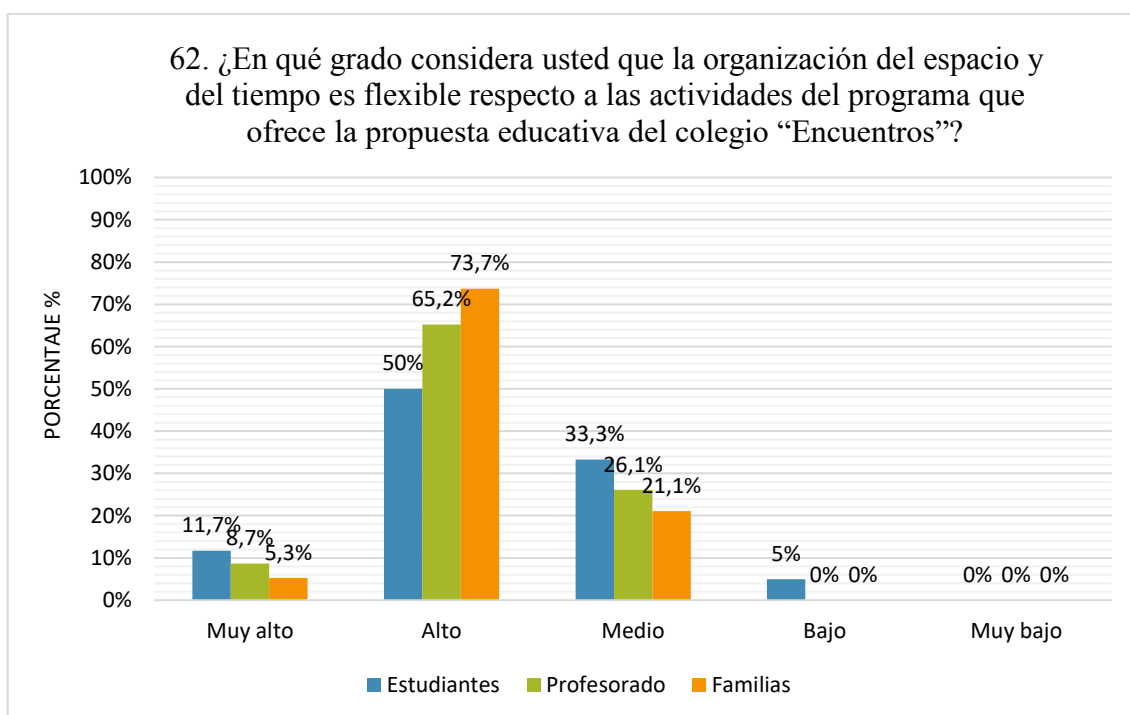


Gráfico 20. Grado de flexibilidad del tiempo y el espacio en relación con las actividades desarrolladas.

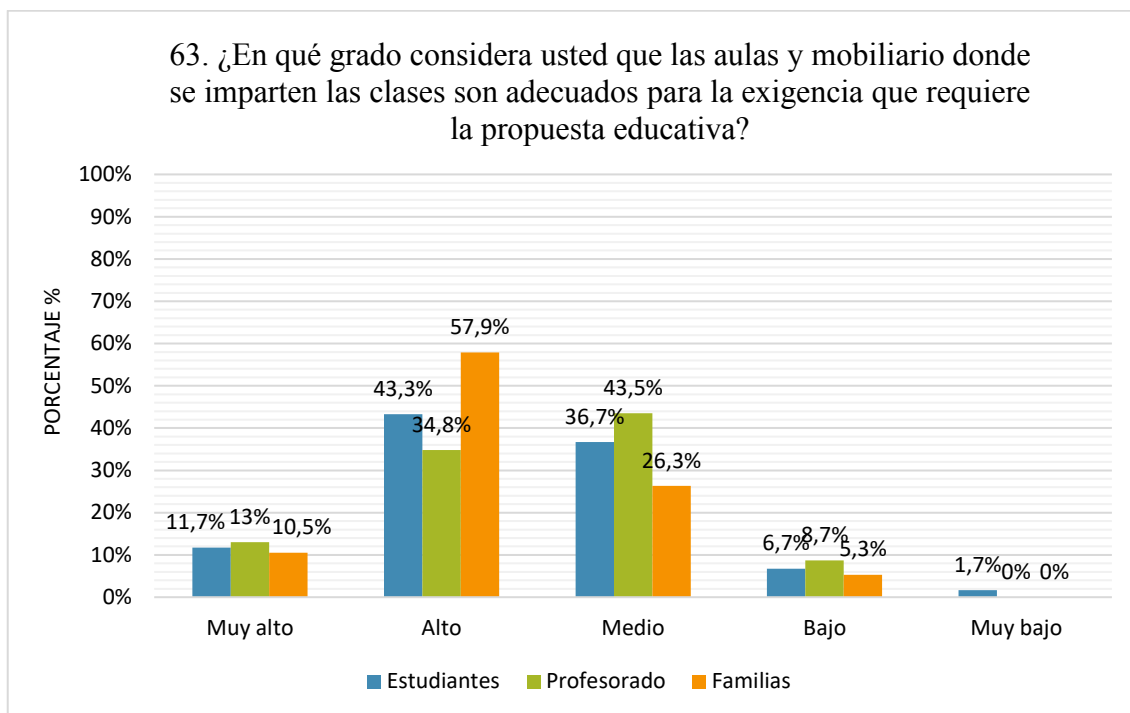


Gráfico 21. Idoneidad de las aulas y mobiliario donde se imparten las clases.

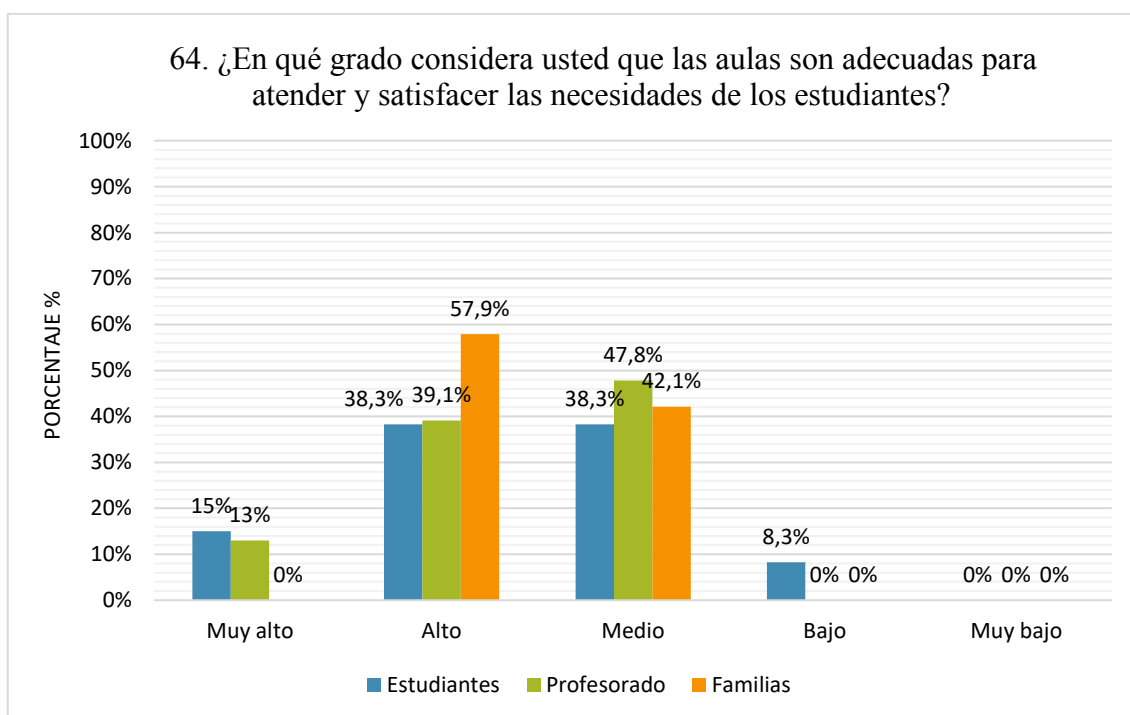


Gráfico 22. Idoneidad de las aulas en relación con las necesidades del alumnado

Según las entrevistas a los profesores y personal directivo, el Colegio Encuentros en esta subcategoría de “los espacios” ofrece un ambiente acogedor, ofreciendo confianza y seguridad, respetando la individualidad entre las clases y la relación con la naturaleza y los animales.

Las citas correspondientes a esta subcategoría: “los espacios” en las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron:

“El colegio facilita en el espacio mismo recursos para trabajar y desarrollar la motricidad tanto fina como gruesa en los niños, recoger semillas que sueltan los árboles, pegarla para hacer caminos, hay un árbol que sus semillas tiene forma de delfines, hacemos manualidades con ellos, etc.” (PEE1:163)  
 “Me aporta un acercamiento a la naturaleza” (PEE1:166)  
 “Esta propuesta aporta una educación a los estudiantes en el amor hacia la naturaleza, ser conscientes de sí mismos” (PEE1:90)  
 “Hay un trabajo con el medio ambiente, creando más conciencia en ellos mismos y su entorno” (PEE1:97)  
 “Tiene espacios físicos para atender al ser de lo humano de forma integral” (EI2:363)  
 “Esto genera un ambiente de respeto entre las personas como con la naturaleza” (PEE1:79)  
 “En el colegio Encuentros hay una familiaridad porque se conocen entre todos” (PEE1:44)  
 “Esta propuesta Etievan, ofrece a los padres espacios para que ellos reciban esta mirada hacia “sí mismo” (PEE1:49)  
 “Se les enseña a practicar herramientas para el autocuidado” (PEE1:50)  
 “La fortuna de estar en esta institución, yo diría que son esos espacios donde uno debería pagar por la posibilidad de recibir todo lo que nos dan metafóricamente” (PEE1:51)  
 “Esta institución ofrece a los que entramos en ella tanto adultos como alumnos, sentirse y ser visto en un lugar en el mundo, es un ambiente de seguridad y acogimiento, generando una sensación de pertenencia de ubicación en la vida” (PEE1:180)  
 “El plus del colegio es que tanto los alumnos como los maestros se sienten a gusto de estar allí” (PEE1:88)  
 “A pesar de que en el diario vivir siempre hay dificultades todos nos brindamos apoyo, esto genera un ambiente muy positivo” (PEE1:89)  
 “Es una institución muy fraternal, están muy pendientes y hay seguimiento constante de cada estudiante, hay un apoyo entre todos para ayudar cualquier dificultad con los estudiantes” (PEE1:143)  
 “Cuando se logra reconocer quien es el estudiante, uno logra hacer un mejor trabajo con él, tanto en su proceso académico como en su proceso personal, voy descubriendo las necesidades que tiene como reconocer sus fortalezas y calidades para seguirlas motivando” (PEE1:45)

#### 7.4.1.2. Subcategoría. Las personas (recursos humanos)

En cuanto a si son eficientes y suficientes los recursos humanos facilitados por la institución y que sustentan la vivencia práctica de los principios del Modelo, estos se valoran entre muy altos, altos y medios en su mayoría. También los agentes implicados consideran que están muy de acuerdo y de acuerdo, principalmente, en que los recursos humanos son competentes en relación con las exigencias del programa. En cuanto al grado de participación en las actividades extraescolares, destacan las caídas de los estudiantes en las valoraciones muy altas con un 6,7% y la del profesorado en la valoración alta con un 8,7%. Vemos también que los mayores porcentajes en cuanto a una baja o muy baja participación pertenece a los estudiantes con un 13,3% y 8,3%, respectivamente. Igualmente existe un relativo consenso en que siempre, casi siempre y algunas veces sí – algunas veces no, existen provisiones horarias para la atención a la población del centro educativo.

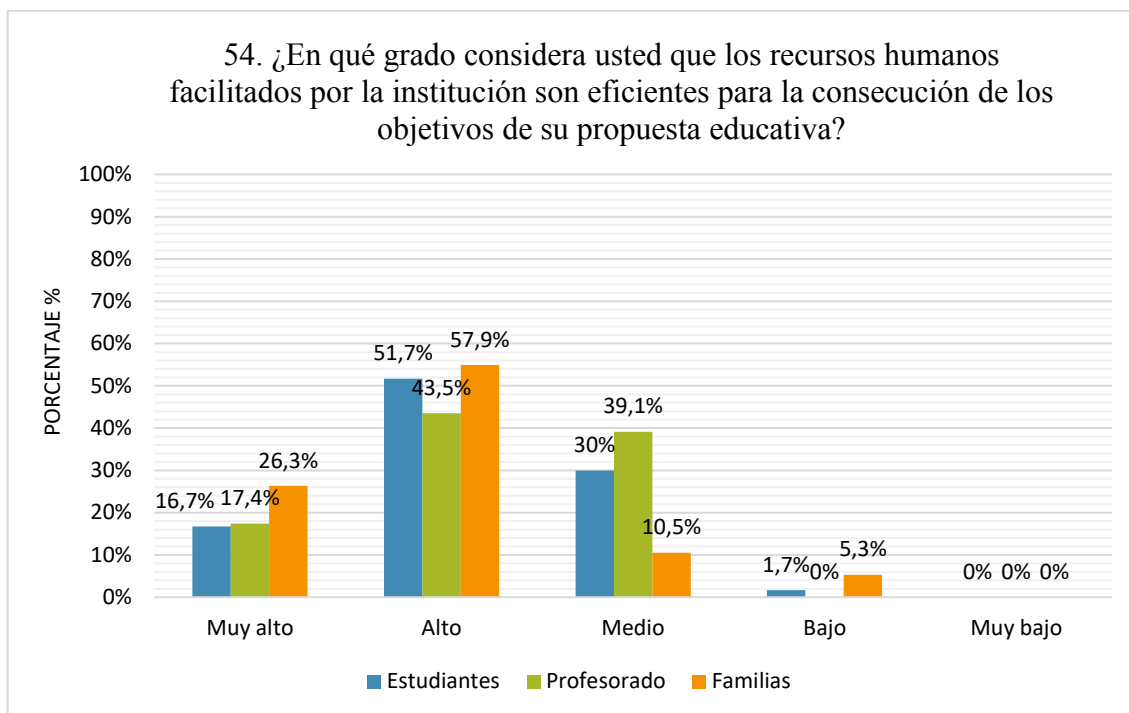


Gráfico 23. Grado de eficiencia de los recursos humanos del centro educativo

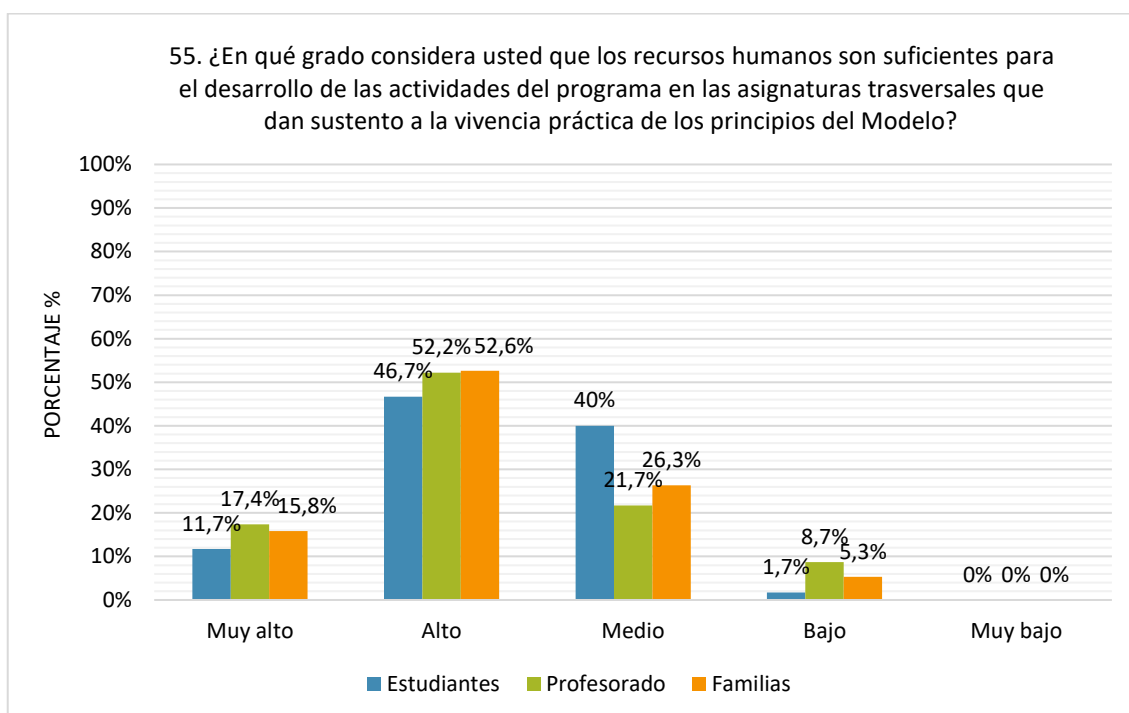


Gráfico 24. Grado de suficiencia de los recursos humanos del centro educativo

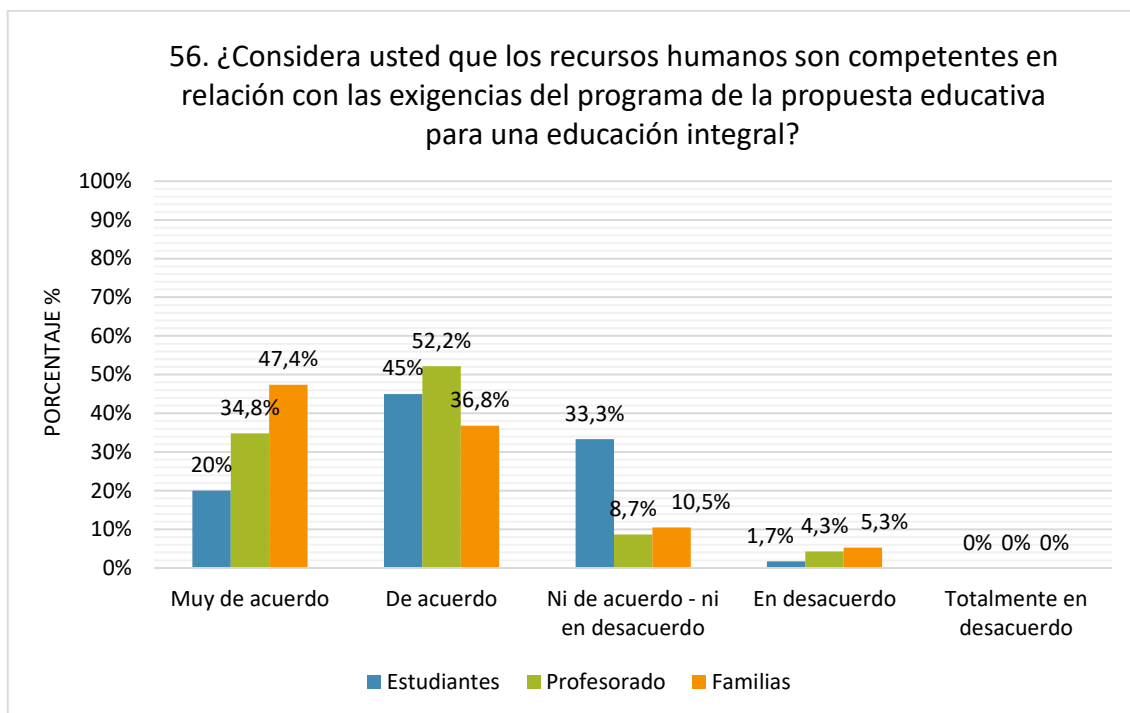


Gráfico 25. Grado de competencia de los recursos humanos

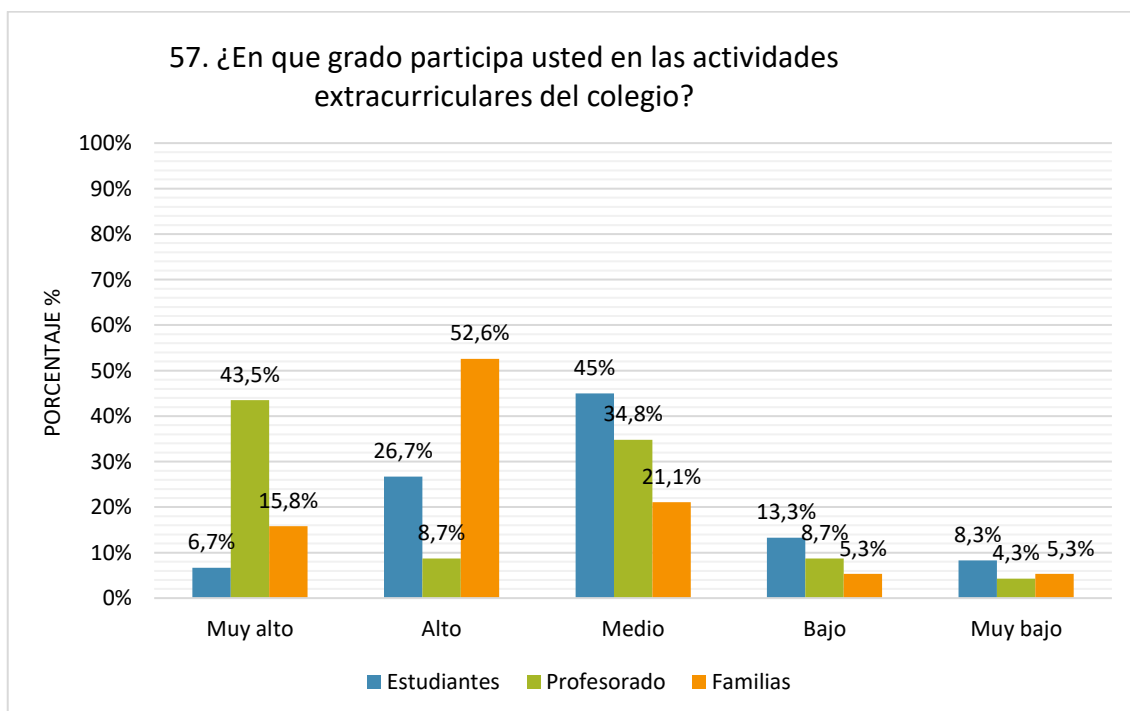


Gráfico 26. Grado de participación personal en las actividades extracurriculares

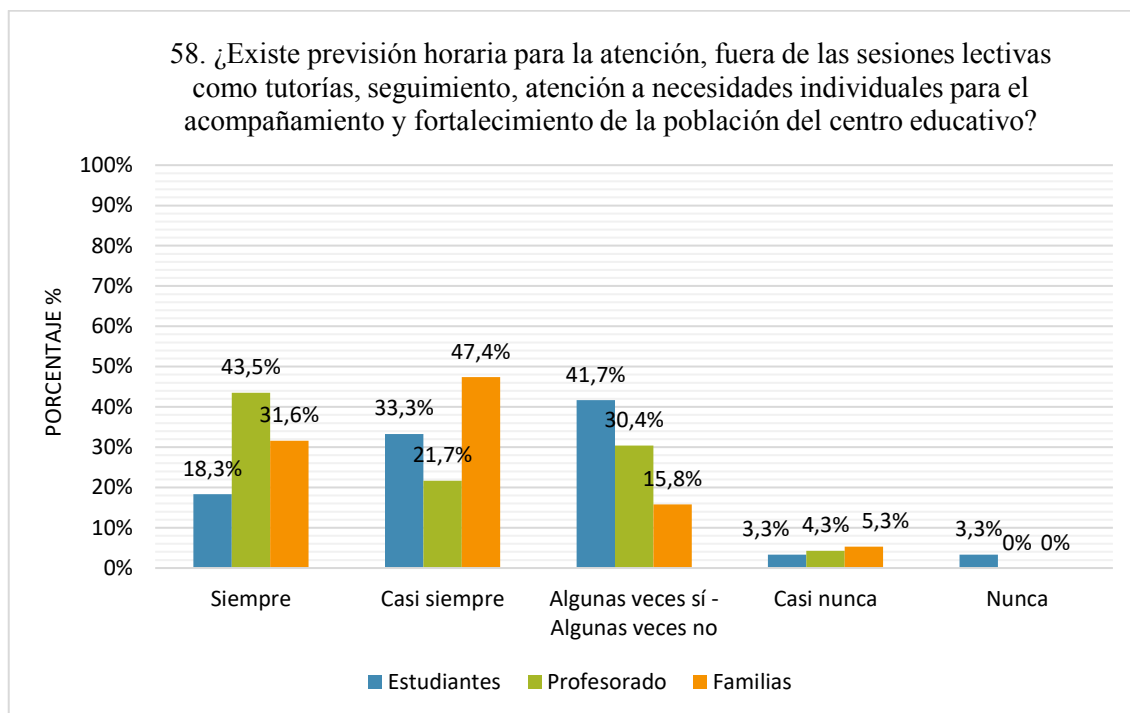


Gráfico 27. Existencia de tutorías, seguimiento o atención individualizada en relación con las necesidades de la población

En las entrevistas los docentes y personal directivo hacen referencia al ambiente acogedor que se vive dentro y fuera de la institución, esta propuesta genera vínculos afectivos que trascienden el tiempo de escolaridad. Los egresados continúan visitando la institución después de haber terminado sus estudios escolares, otros además llevan sus hijos para que reciban esta educación que ellos, reconocen, ha favorecido su vida tanto personal, como profesional y laboralmente.

Las citas correspondientes a esta subcategoría “las personas” (recursos humanos) en las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron:

- “En esta institución he visto un vínculo muy positivo, hay calidez tanto con los alumnos, como con los compañeros” (EM3:314)
- “Esta propuesta educativa permite construcción de la arquitectura de lo humano” (PEE1:167)
- “Educa en una consciencia individual, social y planetaria” (PEE1:168)
- “Los estudiantes no importan la edad aman la naturaleza” (PEE1:169)
- “Relación entre compañeros en el ambiente laboral es muy bueno, te hacen sentir como en familia, en casa” (PEE1:170)
- “Es gratificante porque tú también pasas por situaciones familiares difíciles, y sientes que tienes espacio donde te sientes apoyado, escuchado” (PEE1:171)
- “Se crea una relación de ayuda y de apoyo lo que yo sé, lo que he aprendido como lo apporto al otro, y lo que el compañero sabe cómo me puede aportar a mí. Entre los ir mejorando la situación” (PEE1:172)
- “Educa a un ser empático con el otro, el tema de trabajar el SER me parece fundamental, una educación más contextualizada a la realidad de los estudiantes de hoy” (PEE1:109)
- “A la institución llegan nuevos alumnos traídos por los mismos padres que ya tienen sus alumnos con nosotros” (PEE1:14)



Durante las entrevistas, los docentes resaltan el valor de haber ingresado a una institución que no solo educa al ser del alumno, sino que se ocupa de reeducar al docente, atender al ser del “Educador” para que pueda ser Modelo coherente de sus estudiantes.

“El propósito del Modelo Educativo Etievan reeduca al maestro” (PEE1:9)  
 “El acompañamiento no es tan seguido por protocolos, firmas documentos, etc. En este colegio al ejercer la disciplina hay más apoyo de los directivos a los docentes uno se siente respaldado” (PEE1:145)  
 “El docente es apoyado en todos los aspectos” (PEE1:146)  
 “Así como se apoya al estudiante también es una institución que se ocupa también del docente” (PEE1:147)  
 “Yo llegué a encuentros con un saber, una licenciatura. En educación preescolar” (PEE1:10)  
 “Pero me encontré con una realidad diferente se inició un proceso interno de mí misma que fuera consiente de quien soy, qué hago, qué puedo aportar de la manera más positiva a la labor docente” (PEE1:11)  
 “Digamos que somos un pequeño grupo, exclusivo que goza de estos beneficios porque para poder saber qué es lo que ofrece esta propuesta Etievan tengo que vivir la experiencia, me pueden contar, pero no es lo mismo, en necesario la experiencia porque es una experiencia interna es un darse cuenta cómo la educación ha educado solo una parte y es la instrucción y la formación de habilidades” (PEE1:12)  
 “Etievan ofrece una experiencia de cómo acceder al Ser Esencial de cada uno y esto es lo diferente y lo exclusivo” (PEE1:13)  
 “El trabajo es muy tenido en cuenta a atender el ser del educador” (PEE1:52)  
 “Este modelo se integra a la vida del educador” (PEE1:53)  
 “Mientras que uno aprende enseña lo que va practicando en ese conocimiento de uno mismo, que el alumno también se conozca en ese mundo interno” (PEE1:119)  
 “En esta institución nos dan esta gran oportunidad donde no conocía ningún otro lugar que lo hagan” (PEE1:120)  
 “El modelo Etievan me llevó a incluir esas prácticas mías, poderlas integrar en el plan con los estudiantes, me veía aprendiendo y enseñando algo totalmente nuevo” (PEE1:130)  
 “Como dar clase de tecnología cuando la institución tiene problemas de conectividad, recurro a otros recursos” (PEE1:131)  
 “Enseñarles que la tecnología nos ayuda a mejorar el entorno y me ayuda a vivir mejor. Y llevarlos a explorar los alrededores, crear otras condiciones para integrar esa función de la tecnología, en la búsqueda de integrar otras alternativas” (PEE1:132)  
 “Las prácticas me ayudan a poder innovar, y buscar alternativas” (PEE1:133)  
 “Diría que esta propuesta educativa es mucho más de lo que podemos ver o comprender y que sería maravilloso que otros profes se beneficiaran de ella. Es una experiencia que no es un año o dos, cuando la comprendes en tu experiencia la integras para beneficiar tu vida propia” (PEE1:148)  
 “Debe haber una preparación de esos maestros antes de integrarse al colegio. Llevo 20 años y es muy gratificante” (PEE1:149)  
 “Los docentes en esta institución nos educan de forma integral como lo que busca este Modelo Etievan” (PEE1:150)  
 “Se da una preparación e inducción durante dos semanas donde una acompaña a otros docentes y observa las clases, esto permite que uno se empodere antes de ingresar a dar clase” (PEE1:151)  
 “Esta propuesta te trabaja esa consciencia de la parte física, me invita a comer sano, me invita a nutrirme en la naturaleza, le permite a uno enamorarse de sembrar y hacerlo en casa, nos permite llevarnos a la vida lo que vamos aprendiendo en la institución” (PEE1:152)  
 “Otro aspecto que veo como un plus que no había encontrado en ningún otro lugar de trabajo, es que esta institución se ocupa de que tanto docentes como alumnos desarrollen la atención” (PEE1:153)  
 “Es un desarrollo de la atención en dos direcciones una hacia sentir su cuerpo y otra a atender y observarse internamente para poder darse cuenta de lo que sucede en el exterior” (PEE1:154)  
 “El trabajo interior es algo que me llevo a mi vida y lo aplico como madre. Ser madre es una labor de maestra permanente” (EM3:333)

Esta propuesta educativa que ofrece el colegio “Encuentros” genera constantemente por su filosofía, sus espacios, sus prácticas, etc., una educación que conduce a la reflexión de

los docentes y del personal involucrado, esto los lleva a la interiorización de los principios educativos para poder transmitirlos e incluso llevarlos a su propia vida.

“Nos hemos quedado mucho en la retórica” (PEE1:247)  
“Creemos que saber de los principios es suficiente, y esto hay que encarnarlo para poder vivirlo y transmitirlo” (PEE1:248)  
“Como decía Nathalie en su libro: este trabajo debe tener consigo “Un querer que queme”, y siento que nos hemos quedamos en un querer muy tibio, creemos que conocer sobre los principios es suficiente” (PEE1:249)  
“Siento que hace falta un rigor de trabajo más exigente con uno mismo” (PEE1:250)  
“Yo siento que uno es gobernado todo el tiempo por la mentira” (PEE1:251)  
“Que es verdad en mí y que es la mentira de mí y poder hacer un trabajo más cuidadoso sobre mí misma” (PEE1:252)  
“El trabajo sobre uno mismo es complejo, uno puede vivir ensoñando y fantaseando con creer que yo soy esto y soy aquello, cuando uno va a la realidad, cualquier cosa me saca de casillas, cualquier cosa me tiene ensoñando, no soy capaz de cumplir con ciertas demandas, me distraigo constantemente, no tengo ninguna voluntad y esa es mi realidad, que no quiero conocer y desde allí pretendo exigir al otro, a mis estudiantes que den calidad en su hacer” (PEE1:253)  
“La selección del docente es importante ya que es importante que ese docente pueda ser permeado por este trabajo, ya que no todos los que están se sienten que tiene ese anhelo de despertar la realidad del ser” (PEE1:254)  
“También es importante que haya un convencimiento y un rigor pleno por parte de los que lideran” (PEE1:255)  
“Hay profesores que confunden su ser con lo que saben, y es difícil para ellos encajar en esta propuesta, no son capaces de poner en duda lo que saben, y abrirse a que puede haber otras cosas que no sabe y que puede ser interesante para él” (PEE1:256)  
“Esta propuesta educativa fortalece el conocimiento interno del ser humano: reflexionando sobre nuestra forma de pensar y actuar ante la vida” (PEE1:23)  
“Nos enseñan a tener una relación más neutral de nosotros con los estudiantes, pero a la vez con uno mismo” (PEE1:24)  
“Nos permite una integración a través de las prácticas: Parar, las tareas, dar de sí, etc. Esto va creando una fuerza interior que nos permite también llevarlo a nuestra vida” (PEE1:25)  
“Yo diría que esta propuesta genera un despertar hacia nuestro mundo interno, nos permite generar consciencia” (PEE1:26)  
“Nos permite estar un poco más libres del sometimiento mecánico al que estamos sometidos los seres humanos” (PEE1:27)  
“Nos permite estar más atentos a lo que pasa a nuestro alrededor, esto engloba poder tener una mejor relación con nuestros estudiantes” (PEE1:28)

#### 7.4.1.3.Subcategoría. Las asignaturas

En cuanto a las asignaturas y el nivel de información y retroalimentación que se recibe de ellas, es muy significativo ese 82,6% del profesorado que considera que siempre les resulta muy útil. En el resto de los casos los porcentajes son más homogéneos. También llamativos son los porcentajes encontrados en cuanto a la importancia de las asignaturas del Modelo Etievan estando muy de acuerdo con ellas en un 82,6% del profesorado y un 73,7% de las familias. Más distribuidos se encuentran las opiniones de los estudiantes, aunque puede verse que prácticamente nadie está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en que no son asignaturas importantes. Llegados al punto de si en todas las asignaturas se ponen en práctica los principios del Modelo Etievan encontramos una pregunta con una distribución más igualitaria entre todas sus categorías de respuesta. Llama especialmente la atención ese 43,5% y 21,7% del profesorado que está en

desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente, de que en todas las asignaturas se pongan en práctica los principios del Modelo Etievan. De la pregunta 18 cabe destacar, más allá de la distribución donde se hallan porcentajes de respuesta, la total ausencia de respuestas en cuanto a que nadie estaría en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en que las habilidades y destrezas desarrolladas a partir de las asignaturas del Modelo Etievan no sean suficientes para una educación integral, es decir, el 100% considera de alguna forma que las habilidades y destrezas desarrolladas en las asignaturas son suficientes para una educación integral. Las estrategias llevadas a cabo son coherentes con los planteamientos formativos para la mayoría de la comunidad educativa donde, además, en mayor o menor medida se es conocedor de los objetivos formulados en cada una de las asignaturas. También la selección de las asignaturas es la adecuada destacando un nivel de acuerdo muy similar en sus porcentajes para estudiantes, profesorado y familias.

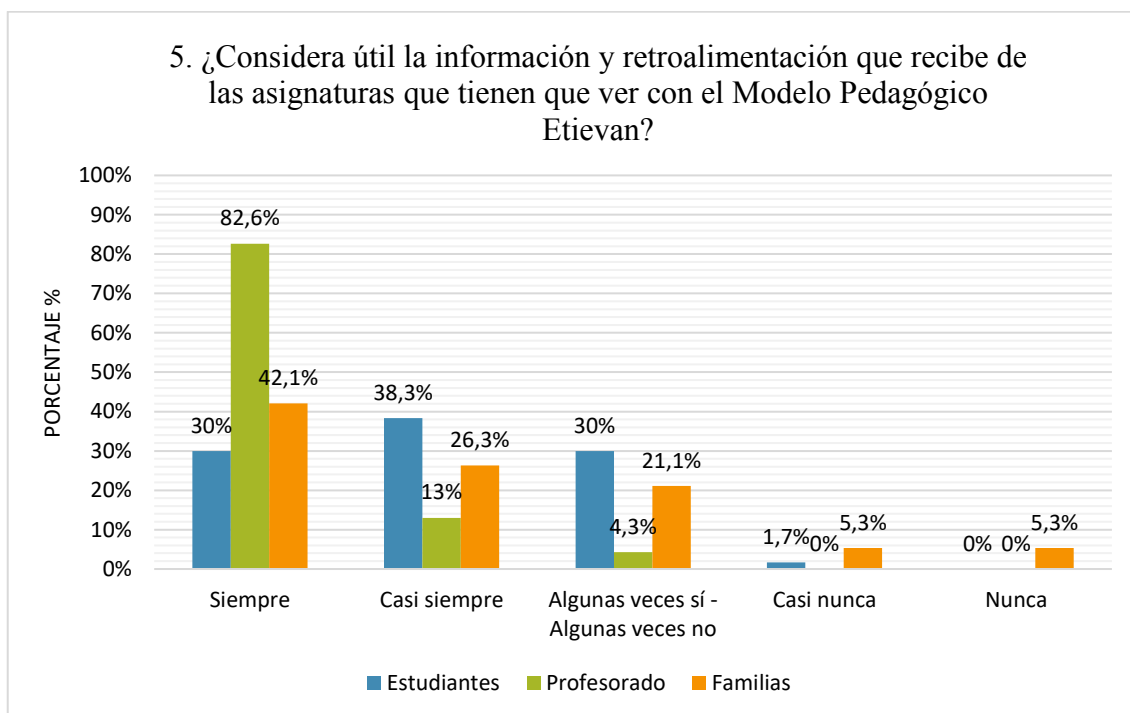


Gráfico 28. Utilidad de la información y retroalimentación que aportan las asignaturas

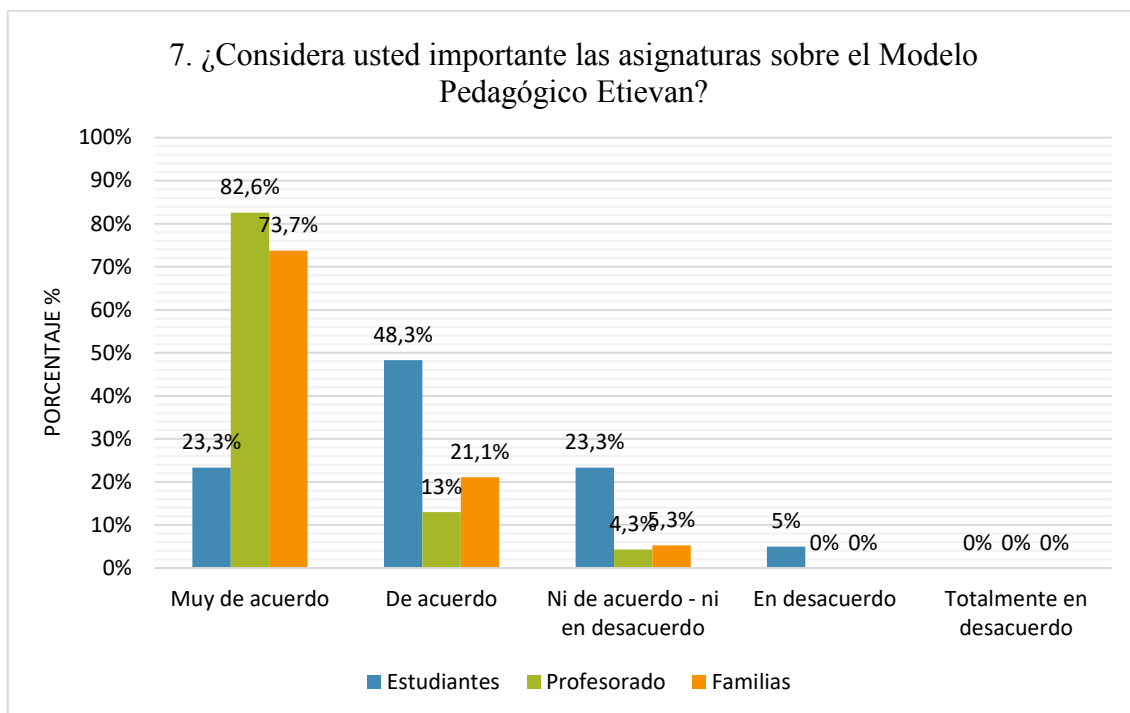


Gráfico 29. Grado de importancia de las asignaturas del modelo Etievan

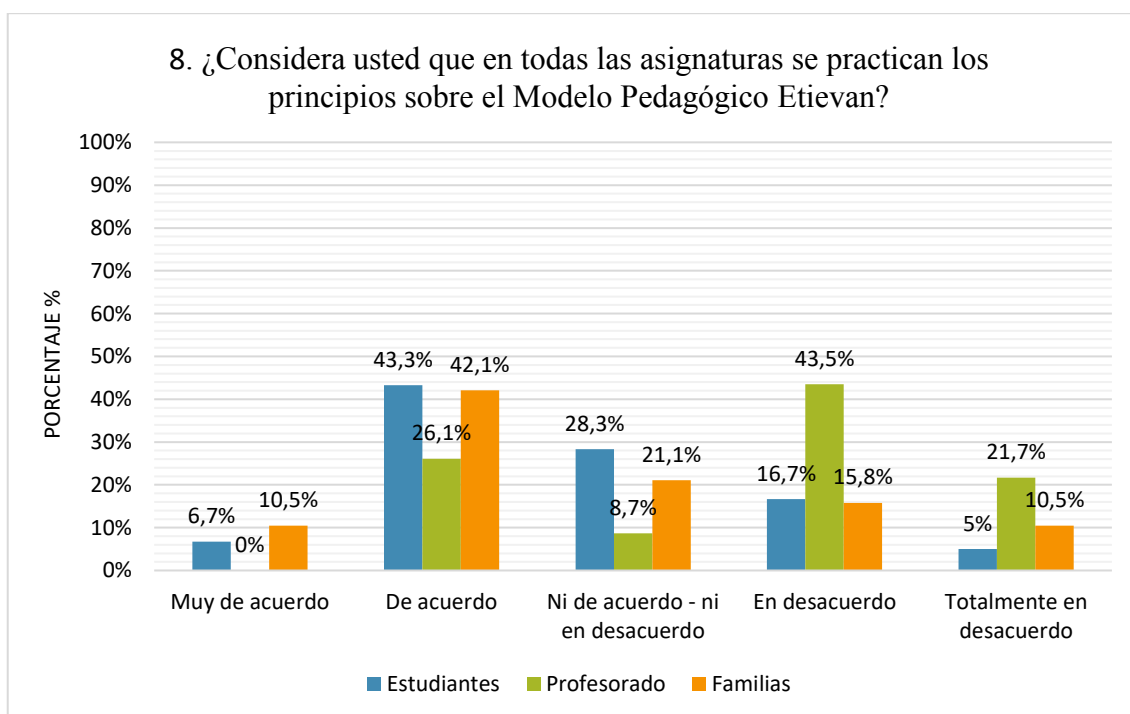


Gráfico 30. Aplicabilidad de los principios del modelo Etievan en las asignaturas

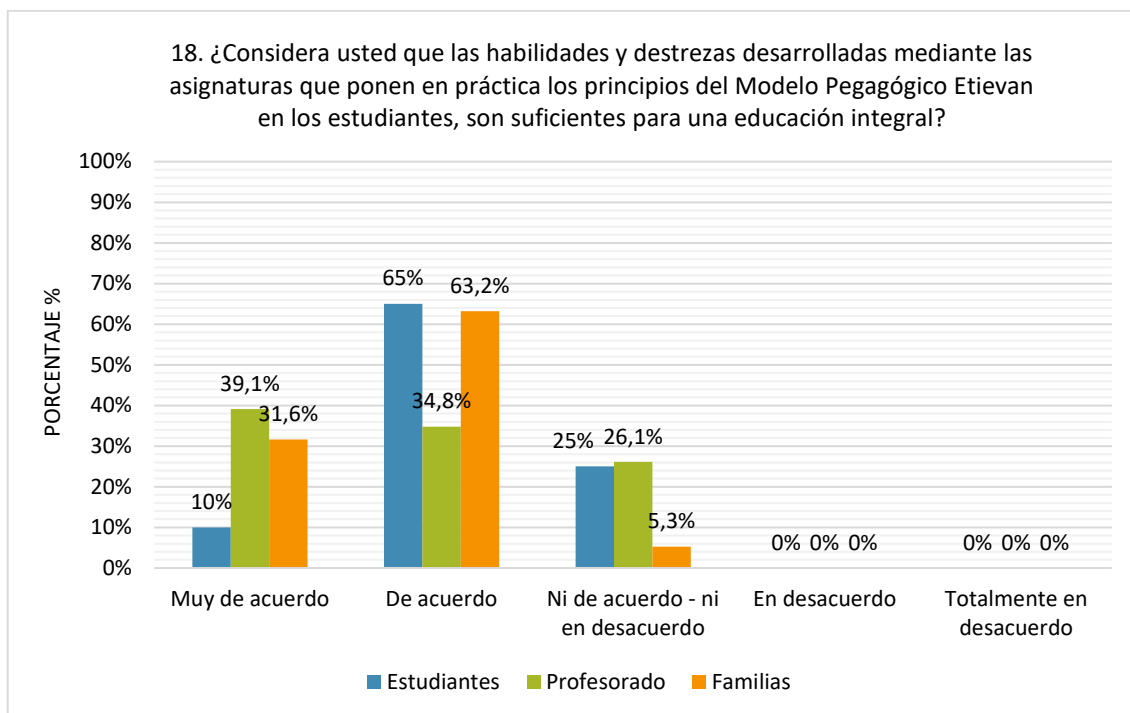


Gráfico 31. Suficiencia de las habilidades y destrezas desarrolladas desde las asignaturas

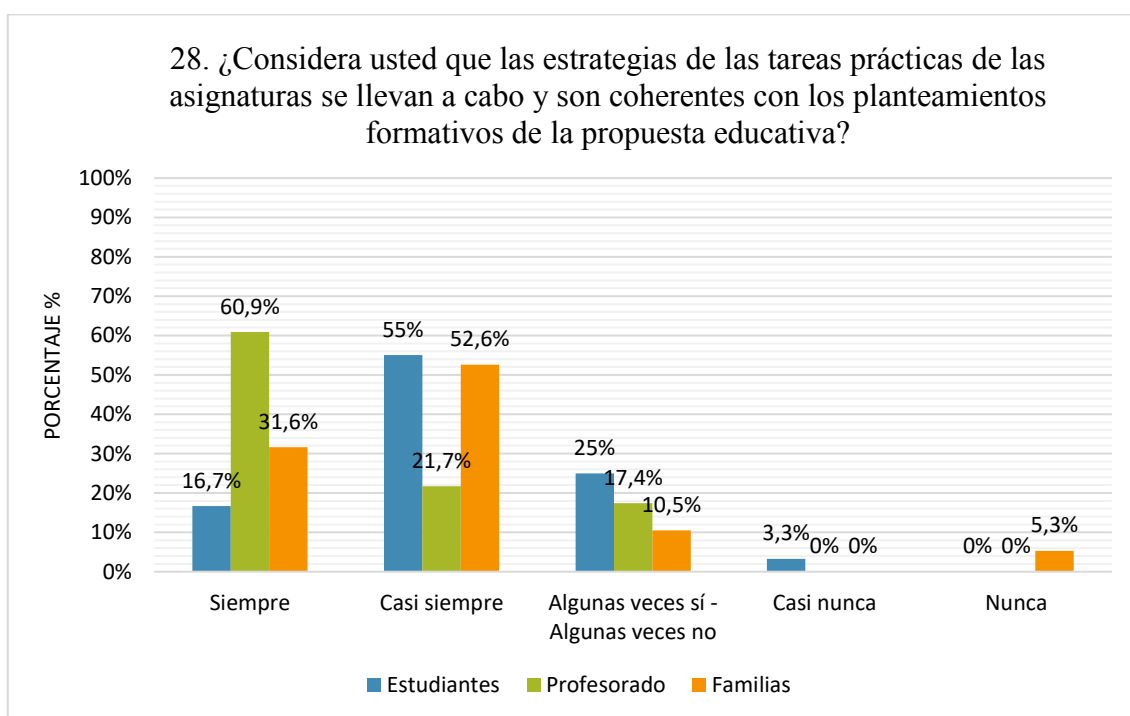


Gráfico 32. Coherencia entre las estrategias prácticas y los planteamientos formativos

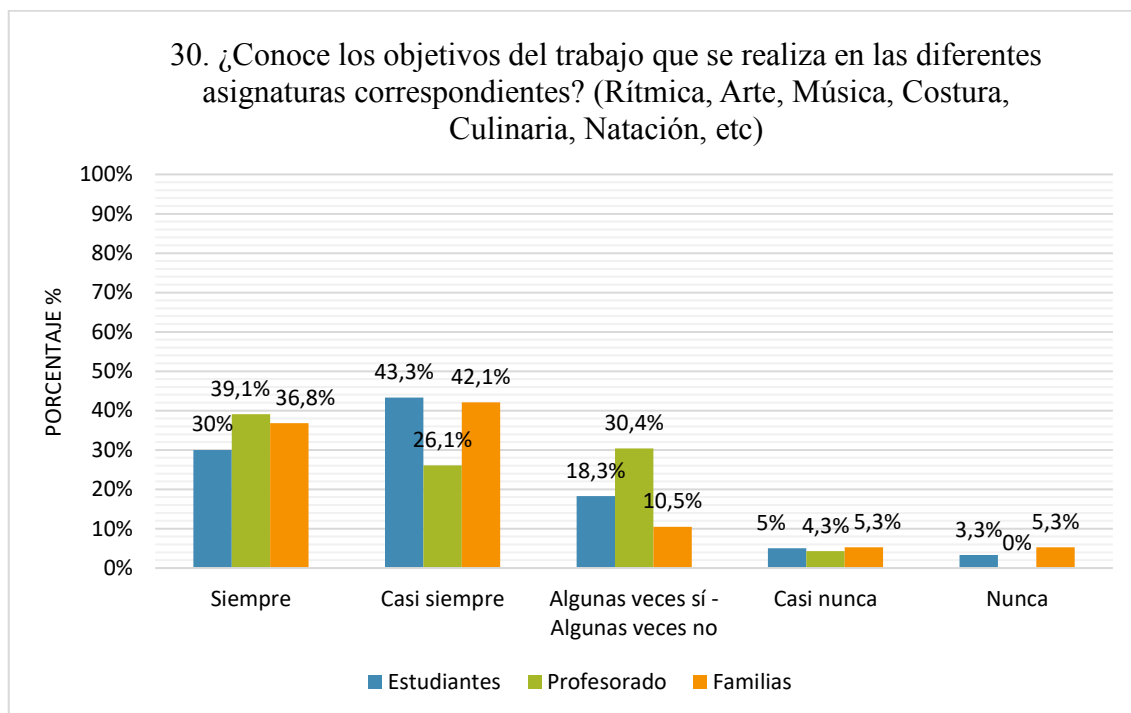


Gráfico 33. Conocimiento de los objetivos de las asignaturas

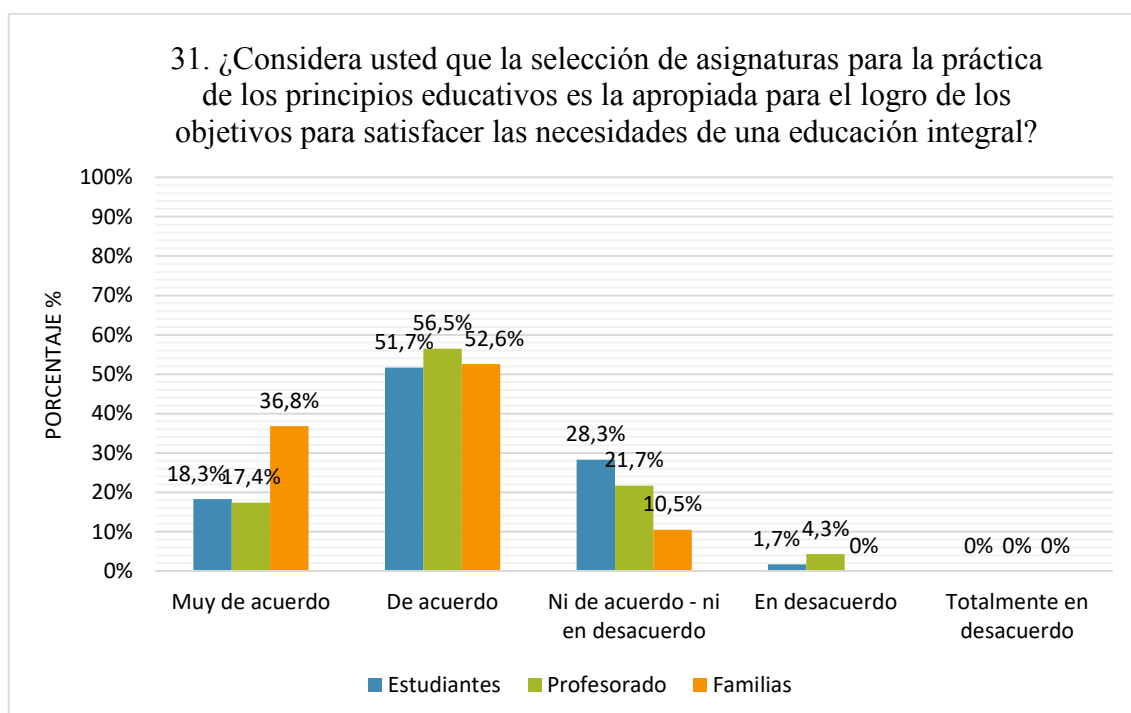


Gráfico 34. Satisfacción entre la selección de asignaturas y el logro de los objetivos

Las respuestas de los docentes y el personal directivo en las entrevistas hacen referencia a la importancia de las asignaturas que complementan el currículo educativo tradicional; para poder llevar a cabo esta propuesta educativa, fue necesario integrar asignaturas que complementaran el currículo educativo del colegio Encuentros, que permitieran a los estudiantes ser preparados de forma vivencial y práctica, fortaleciéndolos tanto en el

desarrollo de sus potencialidades y habilidades individuales y, así mismo, poder expresarlas y desarrollarlas a nivel grupal. Estas asignaturas atienden además al desarrollo de los tres centros del ser humano: mente, cuerpo y sentimiento.

*Las citas correspondientes a esta subcategoría “Las asignaturas” en las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

- “Uno de los propósitos de las asignaturas de Modelo Etievan es educar para la vida” (PEE1:175)
- “Estas asignaturas complementarias al currículo te permiten ver y experimentarte en todas sus partes: mental - físico y emocional a los estudiantes y si el maestro se ha auto exigido con ese alumno en el seguimiento de su trabajo va a poder dirigirlo y a fortalecer los principios a través de cada asignatura, además le permite al alumno experimentarse internamente y tener que expresarlo fuera” (PEE1:236)
- “Todas estas materias de costura, culinaria, trabajo de campo, el mismo entorno tan natural es un valor agregado para el colegio” (EM3:330)
- “La importancia de las asignaturas complementarias que hacen parte del currículo educativo de esta propuesta del Modelo Etievan, para educar a los estudiantes para la vida, entre ellas: natación, arte marcial, arte plástica, escultura, música, costura, pintura, etc.” (PEE1:173)
- “Las asignaturas que educan para la vida: costura, culinaria, trabajo de campo, rítmica y el mismo entorno tan natural es un valor agregado para el colegio” (PEE1:184)
- “No solo te enseñan las asignaturas tradicionales, sino que hay otras series de asignaturas dirigidas a desarrollar capacidades del ser interno, como música, las artes, culinaria, etc.” (EI2:352)
- “Están organizadas dentro del horario de clases para poder atender y desarrollar los 3 centros: Mental, físico y de sentimientos de los estudiantes” (PEE1:174)
- “Recuerdo mucho unas palabras de Nathalie donde nos insistía que nosotros teníamos que mezclar los horarios de las clases para los estudiantes, por ejemplo: Una clase de matemáticas y luego clase de natación” (PEE1:176)
- “Mezclar clases para mover el cuerpo físico, con áreas del conocimiento de exigencia mental” (PEE1:177)
- “Tener un cuerpo todo el tiempo sentado, los niños no aguantan y mucho menos un adolescente” (PEE1:178)
- “Vivenciar la química, la física, las matemáticas en la vida cotidiana” (PEE1:179)
- “Llevar a los alumnos a integrar los conceptos a lo que ellos están viviendo y que ellos busquen soluciones, esto permite ampliar la perspectiva, llevarlos a pensar a indagar en su propio entorno” (PEE1:180)
- “Lo que trato es aprovechar dentro de mi asignatura integrar eso que ellos están viviendo en la vida, por ej. hacer una receta para ver reacciones químicas, etc.” (PEE1:181)
- “E involucrar estos dos centros, el cuerpo y los sentimientos en los objetivos de la asignatura me han creado retos como docente” (EI2:354)
- “Los alumnos pierden ese contacto con un trabajo con su cuerpo que es las experiencias para el ser esencial del alumno” (PEE1:103)
- “También hay colegios en que la parte lúdica solo es hasta primaria, ya en secundaria lo cortan para introducir más horas de áreas de conocimiento” (PEE1:102)
- “El colegio enciende al atender las tres partes del Ser humano, llevan al estudiante a que fluyan en otras asignaturas que les va a servir para la vida, como la culinaria, el trabajo de campo, el arte marcial, etc. Tener estas asignaturas en medio de las que son tradicionales y que exigen otros aspectos también importantes como son las matemáticas, las ciencias, etc. La combinación de una posibilidad más fluida para el aprendizaje de los estudiantes” (PEE1:85)
- “Se está cultivando en el alumno por medio de la experiencia desarrollar otras habilidades que no son meramente cognitivas y que hacen parte de ese desarrollo del ser humano” (PEE1:86)
- “El cultivar la tierra, sembrar, cocinar, ver cómo renacen sus semillas que siembra, ven el entusiasmo de ver renacer de la tierra lo que los alimentará” (PEE1:87)
- “El estudiante Etievan fluye con cualquier exigencia del hacer cotidiano, ejemplo: barrer, limpiar, cocinar, son personas íntegras” (PEE1:95)
- “Todas las asignaturas que hacen parte de su currículo están para preparar y desarrollar habilidades en sus alumnos para que puedan tener un gran abanico de posibilidades y dirijan su carrera profesional a potenciar sus fortalezas” (PEE1:107)
- “Estas otras asignaturas desarrollan habilidades y despiertan la creatividad del alumno, permitiendo esa preparación que busca esta propuesta educativa, educar para la vida” (PEE1:139)
- “Busca que esa formación del desarrollo de los niños se complemente y además potencie otras habilidades en ellos. Esas otras habilidades desde el ser se trabajan, y que potencia es como el estudiante

piensa, entender los procesos de la biología en un entorno físico donde él puede verificar eso que están viendo en la clase, ese acercamiento con ese entorno natural facilita un aprendizaje más directo con la realidad” (PEE1:140)

“El número de estudiantes facilita un mejor trabajo con ellos” (PEE1:142)

#### 7.4.1.3.1. Indicador: La asignatura de “Arte”

La educación por medio de las artes juega un papel importante en el desarrollo integral del educando, es un modo de expresión esencial, el arte intenta siempre decirnos algo: es una forma donde el alumno puede conocerse a sí mismo, descubre otros talentos, explora otros espacios, otras posibilidades de sí mismo, de proponer ideas, es un acto creador.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron:*

“Las clases de artes, música, teatro, etc. despiertan y desarrollan capacidades artísticas en los alumnos que les permite un campo más amplio para que el alumno descubra otros talentos, esos espacios permite ese esparcimiento que el estudiante puede explorar y complementar su formación de una manera más integral” (PEE1:141)

“En un momento considerar el acto sagrado que el arte puede llegar a ser, como un acto del creador también” (EI2:63)

“Dan la posibilidad para que cada uno reconozca sus habilidades y que los que no las tienen pueden regalar la experiencia para explorar alguna técnica e indagar materiales que les llame la atención y permitirles que vayan explorando a su ritmo” (PEE1:182)

“La creatividad que es mi área, el fin es mostrarles el camino del arte, pero a la vez es crear un espacio para que cada alumno se pueda expresar” (PEE1:186)

“Se insiste en la técnica, en el manejo de los materiales. Van de la mano la parte técnica de lo que cada niño puede llegar a crear” (PEE1:187)

“La creatividad ve dirigida a que ellos puedan observar, lo que ellos puedan soñar, imaginar” (PEE1:188)

“La pintura abstracta lo que uno puede ver de un objeto, sin que ese objeto sea de la realidad que vemos, sino conectar con la capacidad de imaginar y de ver lo que no se ve” (PEE1:189)

“Observar todas las formas que hay en la misma naturaleza, diríamos que el arte está dirigido a crear a partir de la observación. Les muestro posibilidades” (PEE1:190)

“Los niños que están negados a exponerse en esa exploración de lo artístico, los mismos compañeros lo inducen y lo invitan a explorar con ellos, esto permite que se arriesguen y den un salto a la parte a explorar a través del arte” (PEE1:191)

“Con los niños más grandes de secundaria ya se hace un trabajo más de observación de la naturaleza, el esfuerzo exigido en esta edad es tratar de abstraer las formas que no tienen forma, construir algo que nunca ha existido en este planeta, que apenas va a nacer a partir de ellos” (PEE1:192)

“Este pedido les genera un reto muy grande, porque lo que ellos quieren hacer es algo ya conocido, un caballo, un paisaje, etc.” (PEE1:193)

“Es la lucha con esa realidad que conocemos. Los llevo a explorar, a observar, de rasgar, romper, retorcer, que ellos investiguen posibilidades, en cualquier material que estemos trabajando” (PEE1:194)

“Los más pequeños está más dirigido a que exploren texturas, aprendan la técnica de la placa, el rollo” (PEE1:195)

“En las texturas que ellos busquen herramientas para hacerlas palos, hojas de plantas caídas, etc. Hay niños que son exploradores, viene con ellos, otros se inhiben, a estos hay que acompañarlos hasta que aprendan a hacerlo” (PEE1:196)

“En mis años de experiencia lo veo cada vez más difícil, desde esta parte veo la involución patética del ser humano” (PEE1:197)

“Los chicos de antes tenían un mundo interior mucho más al alcance, ante la propuesta de proponer ideas, lo hacían con mayor facilidad” (PEE1:198)

“Hoy en día lo primero que hacen es acudir al Móvil” (PEE1:199)

“Por ejemplo: lo pongo a inventarse un animal fantástico, las posibilidades son infinitas y muchas veces pasa que hay chicos que no tienen acceso a la respuesta, lo que hago es trabajar con hacer a preguntas, ¿entonces a ti que te gusta? ¿Cuándo te despiertas que ves o que piensas? ¿Qué es lo primero que piensas



al iniciar el día? ¿Qué es lo último que piensas cuando te acuestas?, ¿Qué es eso que tú miras a tu alrededor que te parece fantástico?” (PEE1:200)

“Me estoy inventando preguntas todo el tiempo para poder escarbar un poco y tocarles la posibilidad de construir algo, hacerlos pensar y que puedan crear o inventar algo nuevo. Pero cuesta dificultad” (PEE1:201)

“Con los más pequeños a ellos les gusta mucho dibujar, pero generalmente se quedan en la elaboración de un personaje que muchas veces no es de ellos, sino que son muñecos de los juegos. Entonces me toca empezar la indagación con ellos: ¿Dónde se encuentra? ¿Qué hace? ¿Qué hora del día es? ¿Qué hay alrededor? ¿Dónde está: ¿En un parque, en el desierto, en la montaña, en el mar? ¿Qué intenciones tiene? ¿Qué emoción está expresando?, etc. Es la manera que uso para que ellos vayan incorporando otros elementos y no se queden tan limitados” (PEE1:202)

“Por ejemplo: un niño me dibujó un extraterrestre y cuando empecé a hacerle preguntas él mismo se iba sorprendiendo de las posibilidades de recrear su personaje. (PEE1:203)

El facilismo dentro de nuestra generación es cada vez más alarmante. Por eso hay que ir paso a paso con preguntas para motivarlos” (PEE1:204)

“Motivar a un niño que dice no gustarle dibujar: Es un procedimiento muy individual, en primer lugar, hay que conocer al niño o al adolescente y tener la paciencia de esperar que él vaya manifestándose y aprovechar cualquier cosa buena que haga para potencializarla, lo que no puede hacerse es mentirle, pero sí mostrarle que eso que hizo está genial por esto y por esto otro” (PEE1:205)

“Utilizo como ejemplo el arte naif, del arte ingenuo y que esa inocencia en el dibujo es tan importante que existe este movimiento artístico, que pintan horrible entonces me meto por el arte de lo grotesco, los impresionistas, etc.” (PEE1:206)

“Trato de mostrarles diferentes tendencias para que él conozca y vaya encontrando su estilo” (PEE1:207)

“Con los más pequeños juego con lo divertido que es equivocarse, ellos temen hacer mal, entonces yo aprovecho para aprovechar esos trazos de más y crear algo nuevo” (PEE1:208)

“A veces le digo cuál va a hacer el dibujo más feo de todos, para motivarlos a expresarse libremente” (PEE1:209)

“Valorar cualquier pequeño intento y evitar los juicios de valor porque eso no existe en el arte” (PEE1:210)

“Esos paradigmas tan estrechos dentro de un valor lo que genera es mucha frustración” (PEE1:211)

“He tenido experiencia con niños muy pequeños de 6 y 7 años que cuando llegan a mi clase ya me dicen profe no me gusta pintar, o no se pintar, no quiero pintar” (PEE1:212)

“Con estos niños hay que ir con mucho cariño. Y he visto salir artistas que se negaban y dándoles la posibilidad con atención y cariño para motivarlos” (PEE1:213)

“Además, este campo artístico va de la mano de la expresión de lo humano y conexión con nuestro ser esencial” (EI2:311)

“La invitación es a que el alumno explore a través del arte otras posibilidades en sí mismo” (EI2:312)

#### 7.4.1.3.2. *Indicador: La asignatura de “Música”*

La música es una asignatura que exige del niño exponerse dándole seguridad, concentración, atención, es un desafío y un placer a la vez para el niño, le lleva a experimentar un entorno diferente que le va a hacer escuchar de otra forma y también a oír su sonido interior.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“La dirijo de modo que cada niño pueda tocar algún instrumento, la idea es que los niños puedan gozar ese momento en que están tocando el instrumento, en la clase no se pone un nivel de profundidad, lo importante es que se arriesguen y exploren la música” (PEE1:214)

“Los que muestran mayor interés le doy momentos en los descansos para que ellos vayan profundizando” (PEE1:215)

“Introduzco los sonidos que ellos hacen de forma espontánea o a veces por dispersar la clase. Estoy muy atento a los sonidos que se generan para darles un valor y también para ir sacando de ellos su expresión musical y que se den cuenta que, de todos esos sonidos, podemos hacer música” (PEE1:216)

“Se trata más bien de sacar de los niños sus sonidos internos, que se puedan escuchar a sí mismos y proyectar su voz afuera no solo en palabras sino sonidos, esto es muy sanador para el niño” (PEE1:217)

#### 7.4.1.3.3. *Indicador: La asignatura de “Teatro”*

La asignatura de teatro permite a los alumnos fortalecer su autoestima, dándoles seguridad frente al grupo, fluidez comunicativa, expresión corporal y aprender a descubrirse reconociendo sus miedos, limitaciones, fortalezas, etc. en esta acción grupal.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Aprovecho todo el ambiente natural para recrear mis clases de teatro” (PEE1:185)  
“El teatro permite la expresión corporal, permite que el alumno descubra sus capacidades artísticas, o necesariamente para que se vuelva un actor” (PEE1:218)  
“Que él pueda pararse ante otras personas y tenga la seguridad en sí mismo de hablar, de expresarse mejor” (PEE1:219)  
“Trabajo el juego teatral que permite descubrirse, caracteriza un personaje, como juego a un rol, a ser otro, y en ese juego me voy descubriendo” (PEE1:220)  
“Los alumnos aprenden a conocerse a sí mismos, sentirse más seguros para estar frente a un público, que tengan las herramientas corporales para que les sirva para la vida” (PEE1:221)  
“Aprovecho todo el ambiente para recrear mis clases de teatro” (EM3:332)  
“Se propicia una relación armónica con el medio ambiente, y consigo mismo” (PEE1:34)  
“Uno ve a los estudiantes, no importa la edad, aman la naturaleza” (EM3:331)

#### 7.4.1.3.4. Indicador: La asignatura de “Orientación”

Otras asignaturas importantes dentro del currículo y que se les da un enfoque para dirigir y fortalecer esta propuesta educativa. Una de ellas es la orientación donde no solo se atiende las dificultades, inquietudes o preguntas tanto de la vida individual de los alumnos, como situaciones que requieran dar pautas orientativas dentro de la misma institución. El alumno se siente escuchado y además guiado, orientado.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Cultivan el sentimiento, permite que los alumnos se expresen y reciban una retroalimentación” (PEE1:222)  
“Darle palabra al alumno nos permite conocerlos mejor” (PEE1:223)

#### 7.4.1.3.5. Indicador: La asignatura de “Religión”

Esta institución educativa es no confesional, por lo tanto, se aprovecha la asignatura de religión para hacer un recorrido con los alumnos estudiando el sentido esencial de cada tradición religiosa. Cuyo objetivo es ampliar sus mentes al mundo espiritual.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“La posibilidad de Encuentros de abordar a todas las religiones abre la mente de los estudiantes, los prejuicios empiezan cuando solo se introduce una sola religión” (PEE1:224)  
“Para mí ha sido muy enriquecedor después de impartir en otros colegios solo la religión católica, en Encuentro doy la filosofía de todas las religiones” (PEE1:228)  
“Me llamó la atención que lo que se enseña es la historia de las religiones, y lo importante que los alumnos conozcan cómo viven la espiritualidad otras culturas” (PEE1:39)  
“Etievan permite por medio de sus prácticas llevar esa consciencia que supone la religión hace con sus valores, pero vemos que se queda en conceptos” (PEE1:225)  
“Enseñarles a los estudiantes poder mirar la religión de otras culturas, cómo la viven, las deidades de cada una de ellas” (PEE1:226)  
“Esto permite que el estudiante tenga una mirada de respeto a la espiritualidad de otros. Los estudiantes van a tener un criterio frente a su propia espiritualidad” (PEE1:227)

“Encuentros da algo que veo muy importante, abarca una visión amplia desde la filosofía y las diferentes religiones, pero destaco super importante la parte práctica, construye a ese ser humano atendiendo su parte más esencial” (PEE1:229)  
 “Dar a conocer lo que hacemos, la gente que no tiene idea se confunde, creen que es otra religión, etc.” (PEE1:70)

#### 7.4.1.3.6. *Indicador: La asignatura de “Rítmica”*

La clase de Rítmica ejercita por medio de la disociación la conexión de los tres centros del ser humano, generando por medio del movimiento, la música, una atención en “Presencia”. Donde presencia y atención pertenecen a la categoría de aquello que está completamente dentro del rango de lo voluntario.

Uno de los pilares fundamentales de esta propuesta educativa es entrenar y desarrollar nuestra atención, esto es algo que no se puede hacer, solo requiere de un entrenamiento. Entrenando nuestra atención, podemos conocer nuestros estados internos y externos, se aprende a enfocar y a dirigir la atención para escuchar a otros, estar más conscientes de nuestras actitudes, ser más coherentes en la vida, es nuestra atención la que nos da ese poder de estar más presentes.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Me gustaba la experiencia de disfrutar la clase, era divertida y diferente” (PEE6:5)  
 “Era una clase que cada vez era algo diferente eso me gustaba” (PEE6:29)  
 “Al estar disfrutando la música y sintiéndome en el movimiento” (PEE6:2)  
 “Era una experiencia de Conexión con los compañeros” (PEE6:19)  
 “Una clase que me exigía un trabajo conmigo, pero también había que tener en cuenta a los compañeros” (PEE6:27)  
 “Esta clase me exigía hacer esfuerzos para integrar partes de mí misma. (PEE6:20)  
 Hacer esfuerzos y tener atención” (PEE6:21)  
 “Me di cuenta de que tenía poca atención y que los ejercicios me daban la posibilidad de desarrollarla” (PEE6:24)  
 “Me gustaba la música y el tambor y me exigía tener atención” (PEE6:26)  
 “Esta clase me exigía hacer esfuerzos, tener atención” (PEE6:28)  
 “Me exigía mucha coordinación, al comienzo me sentía incapaz y frustrada pero que al final lograba seguir los pasos y fluyó mi mente con mi cuerpo y mis emociones” (PEE6:30)  
 “Era exigente, había que hacer muchos esfuerzos y tener mucha atención. (PEE6:36)  
 Soy consciente de que el cuerpo va, por un lado, la mente por otra y soy más consciente de las emociones, me ha gustado mucho y me ha servido mucho para ver la desconexión que tengo y lo que me pueden aportar estos ejercicios” (PEE6:39)  
 “Me aportó mucha relajación, pero sobre todo calma, me sentí muy tranquila con mi cuerpo y mente, aunque es verdad que mis emociones se dispararon un poco, porque eso es más difícil de controlar, para mí” (PEE6:40)  
 “Me aportó mucha tranquilidad, conexión con los demás, confianza en mí misma y comprensión hacia los sentimientos de mis compañeros/as. Mucha empatía y bienestar” (PEE6:42)  
 “Me aportó un momento muy divertido, atención, aunque me costó conectar todos los movimientos” (PEE6:44)  
 “Estamos desconectados, el cuerpo, la mente y mis emociones están separados” (PEE6:45)  
 “Me aportó un desbloqueo interior porque conecté mi cuerpo y mi mente al mismo tiempo” (PEE6:46)

Hay una distinción importante entre la atención específica que podemos llamar simplemente atención y la atención general. Aun cuando nuestra atención esté puesta exclusivamente en algo, podemos tener una atención general de todo lo demás al mismo

tiempo. Hay una atención específica y una atención general. De modo que cuando ponemos nuestra atención en un objeto, podemos tener también la atención general en el entorno.

“Esta clase me ayudó a observarme en la parte interior, me di cuenta de ello ya grande” (PEE6:1)  
“Me aportó darme cuenta de la importancia que tiene el poder aprender a conectar nuestra mente con el cuerpo” (PEE6:37)  
“Me hizo darme cuenta de la importancia que tiene mantener la atención para coordinar nuestro cuerpo y mente; ya que, en multitud de ocasiones, estoy con el cuerpo en un sitio y la mente en otro lugar” (PEE6:41)

La práctica para ejercitar la atención permite la auto-observación y da la posibilidad de separarme de la identificación que es uno de nuestros principales obstáculos que nos limitan en la relación tanto consigo mismo como con los demás.

“Me aportó conocimiento de mi cuerpo y a interactuar con él” (PEE6:7)  
“Los ejercicios primero me causaban tensión, pero a la vez me exigía esfuerzo y atención” (PEE6:10)  
“La capacidad que tenemos de controlar nuestro cuerpo” (PEE6:11)  
“Una profunda concentración en mi cuerpo, dejando la mente a un lado, y dejándome llevar por la música” (PEE6:15)  
“Me ayudó a comprender mejor la mente, mi cuerpo” (PEE6:17)  
“Me exigía mucha coordinación” (PEE6:23)  
“Exigía coordinación e integrar partes de mi cuerpo” (PEE6:32)  
“Era una clase divertida, era diferente a las otras, exigía coordinación, ritmo, y mucha atención” (PEE6:33)  
“Los ejercicios eran exigentes, pero me relajaban” (PEE6:34)  
“Era difícil por la exigencia que había que hacer unir muchas partes de mí, lateralidad, ritmo, etc.” (PEE6:35)  
“Me aportó información sobre mi forma de ser y consciencia sobre mi cuerpo” (PEE6:38)  
“Me gustaba lo relajados que quedábamos” (PEE6:43)

Atención y presencia se ejercitan en esta clase llamada “rítmica” donde emergen emociones que trascienden a un nuevo campo de sensaciones y sentimientos reconocidos en sí mismo y con los otros.

“Me aportó emociones y sentimientos muy positivos” (PEE6:3)  
“Me aportaba mucha tranquilidad” (PEE6:4) “Paz interna” (PEE6:8) Tranquilidad y sosiego” (PEE6:14) “En paz conmigo misma” (PEE6:16)  
“Conocer emociones que aparecían cuando hacía los ejercicios” (PEE6:12)  
“Me permitía superar el miedo y poder relajarme” (PEE6:13)  
“Una clase que me daba alegría” (PEE6:18)

### 7.4.1.3.7. *Indicador: La asignatura de “Arte marcial”*

Otra asignatura que integra esta propuesta educativa es la práctica de las artes marciales específicamente el “Hapkido” ya que aporta a la mejora de la coordinación psicomotriz – ejercita la concentración, ayuda a fortalecer la confianza en uno mismo y además desarrolla una técnica de defensa personal. Cualidades que requieren el fortalecimiento no solo del cuerpo, mente y emoción. Ayuda al desarrollo del ser humano en un equilibrio de sus tres centros.

Las citas correspondientes a este indicador de las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron los siguientes:

“Me han permitido introducirlos en el arte marcial dirigiendo más a dar seguridad, afirmación, desarrollar más la técnica para que los alumnos tengan agilidad, destreza, seguridad y confianza en sí mismos” (EI2:235)

“El otro aquí no es para competir sino para ayudarnos en la destreza y agilidad del movimiento, aprendan defensa personal” (EI2:236)

“El arte marcial aporta esta disciplina e integración de estos principios” (EI2:237)

“El arte marcial genera disciplina, tener objetivos, logros si aprende la técnica” (EI2:238)

#### 7.4.1.4.Subcategoría: La evaluación de los estudiantes

Las respuestas de los profesores y directivos en las entrevistas en la evaluación de los estudiantes dentro de esta propuesta educativa, coherente con su filosofía y sus principios, evaluando consecuentemente los aspectos del saber, del hacer y de la actitud, como lo describen a continuación los profesores.

Las citas correspondientes a esta subcategoría de las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron las siguientes:

“En la evaluación la institución siempre ha evaluado tres aspectos: Evaluación del conocimiento: Cognitivo, Evaluación del Hacer: (cuerpo – procedimental) Evaluación Actitudinal: (emoción - sentimiento)” (PEE1:230)

“La evaluación es vista como una oportunidad que tiene el estudiante para entender: Dónde comete el error, dónde está el error, cómo darle solución al error” (PEE1:237)

“Desde lo que es el área cómo evaluar estos tres aspectos y cómo le indicaba al profesor cómo evaluaba esas tres partes” (PEE1:234)

“Esto es más importante que darle una calificación” (PEE1:238)

Un punto esencial que se atiende, se da el espacio para acompañarlos a darse cuenta del error y que él vea que encontrar el error es una oportunidad de descubrir la respuesta correcta.

“Lo que estamos dándole con este tipo de evaluación al estudiante es que equivocarse, es una oportunidad para revisar el proceso y encontrar el error” (PEE1:239)

“Darnos cuenta de dónde está el error, también me da la “oportunidad” de poder ensayar, practicar otras formas para dar con las respuestas si es el caso de un resultado de un problema de matemáticas” (PEE1:240)

“Los grandes inventores, el equivocarse muchas veces es necesario hasta resolver y crear algo nuevo” (PEE1:241)

“Muchos errores cometidos, muchos esfuerzos sostenidos para desarrollar una voluntad de ser constantes hasta lograr su meta de lo que deseo” (PEE1:242)

“Evaluar de esta manera es educar y dar la oportunidad desde la confianza y seguridad al estudiante y en seguir intentando “ensayo y error” hasta descubrir la respuesta” (PEE1:243)

“Lo que los estudiantes necesitan es de maestros que les indiquen y acompañen en este proceso de practicar y sostener esfuerzos, tener atención y con voluntad, para encontrar el error de ese resultado que busca” (PEE1:244)

“El alumno aprende desde ese acompañamiento del maestro a no repetir el error y encontrar el acierto, esto genera satisfacción hacia el logro. Y no lo contrario crear “frustración y comparación” que es lo que se genera cuando solo se dan número de malo o bueno, esto castra el poder creativo de la expresión del estudiante” (PEE1:245)

“Lo cognitivo que llamábamos mental a través del aprendizaje” (PEE1:231)

“Tenemos estudiantes que en algún momento no iban a dar respuesta a lo cognitivo, cómo lo iba a evaluar para que esas partes tuvieran un equilibrio en su desarrollo. Tenemos asignaturas que no permitían darnos cuenta de otras potencialidades de ese estudiante que le costaba la parte cognitiva,

por ejemplo: descubrir habilidades en la música, en artes plásticas, en deporte, teatro, etc. Abren una serie de posibilidades y alternativas tanto para el maestro como para el alumno”. (PEE1:235)  
“Que cada área fuera capaz de indicar que le puedo evaluar de ese sentimiento al alumno: Evaluar el hacer (cuerpo – procedimental)” (PEE1:233)  
“Que evaluara lo actitudinal que nosotros llamábamos los sentimientos” (PEE1:232)

### 7.4.1.5. Subcategoría. Evaluación de la institución

En la subcategoría referente a la “evaluación de la institución” se consideran suficientes las jornadas pedagógicas o convivencias, aunque haya un 17,4% del profesorado que esté en desacuerdo con esta afirmación. La participación en las actividades de la fundación suele estar entre muy alta, alta o media, aunque también existan porcentajes menores para las categorías baja y muy baja. Porcentajes muy similares también en cada una de las categorías de respuesta (destacando las relativas a casi siempre y algunas veces sí – algunas veces no) en relación con que las estrategias de mejora, promoción y optimización de la institución son suficientes. Obtienen una valoración eminentemente positiva las estrategias de evaluación externa e internas a pesar del 10% de familias que casi nunca las consideran suficientes. Algo parecido ocurre con la evaluación del aprendizaje de la auto-observación destacando el 68,4% de las familias que casi siempre las consideran suficientemente participativas. Aunque la disponibilidad de un sistema de evaluación continua del Modelo Etievan obtiene los principales porcentajes en la categoría de alto, resaltar un 21,1% de las familias que opina que no se dispone de dicho sistema o que el mismo es bajo. Se valora positivamente y de manera general el sistema de evaluación de calidad con el que se verifica la consecución de los objetivos del colegio Encuentros, así como que aporta la información necesaria para la propia mejora del programa en su propuesta educativa, destacado muy positivamente casi siempre por las familias con un 73,7%.

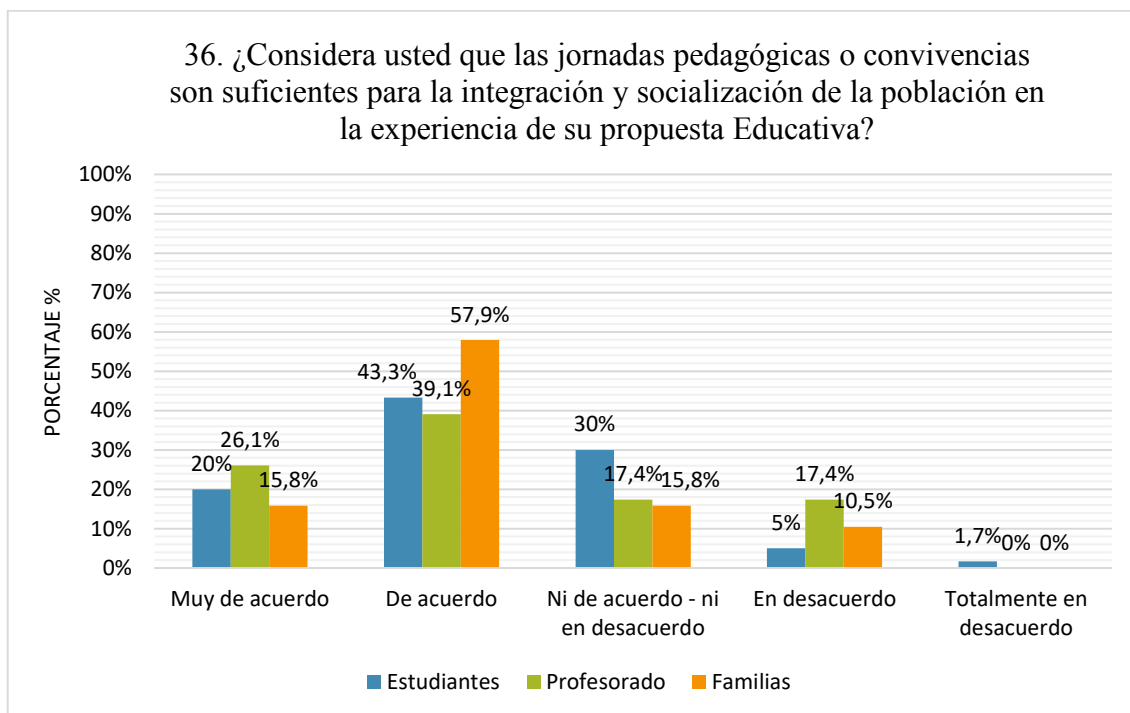


Gráfico 35. Suficiencia de las jornadas o convivencias pedagógicas

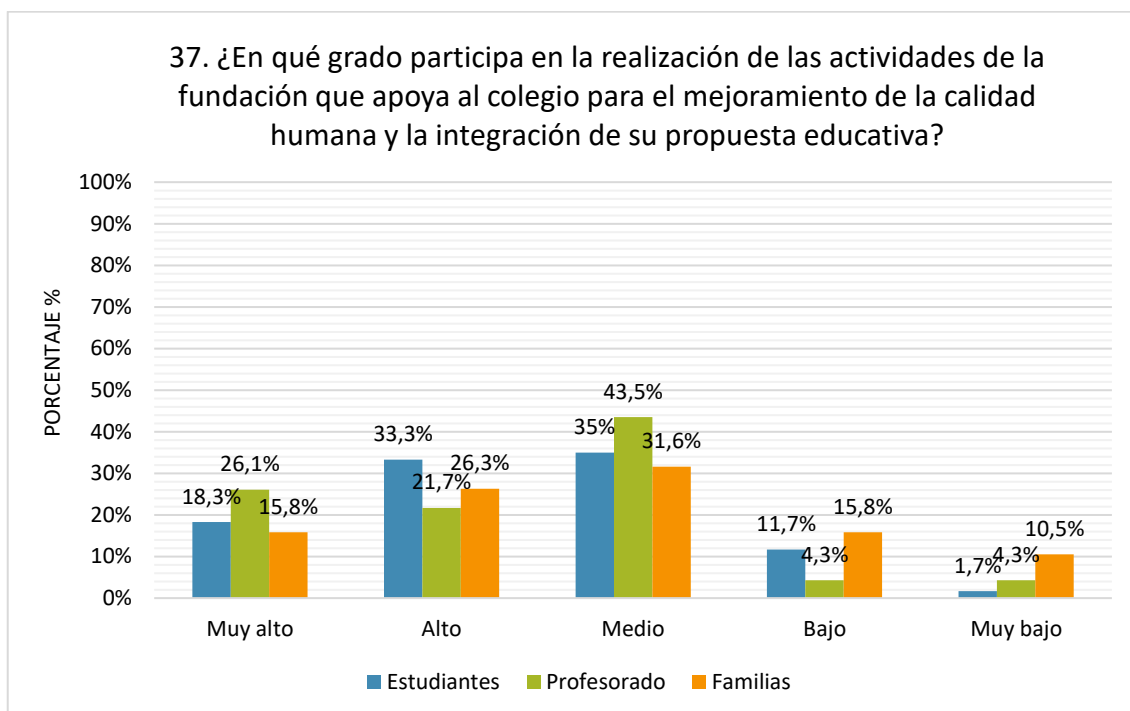


Gráfico 36. Grado de participación en las actividades de la propuesta educativa

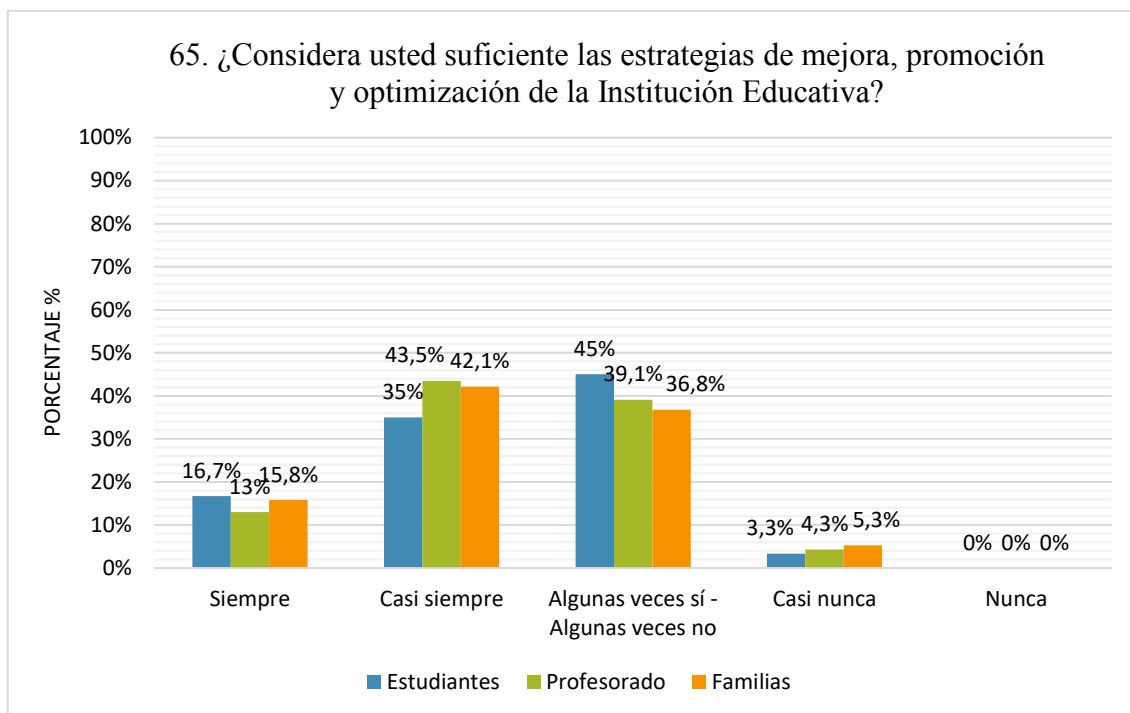


Gráfico 37. Suficiencia de las estrategias de mejora, promoción y optimización del centro educativo

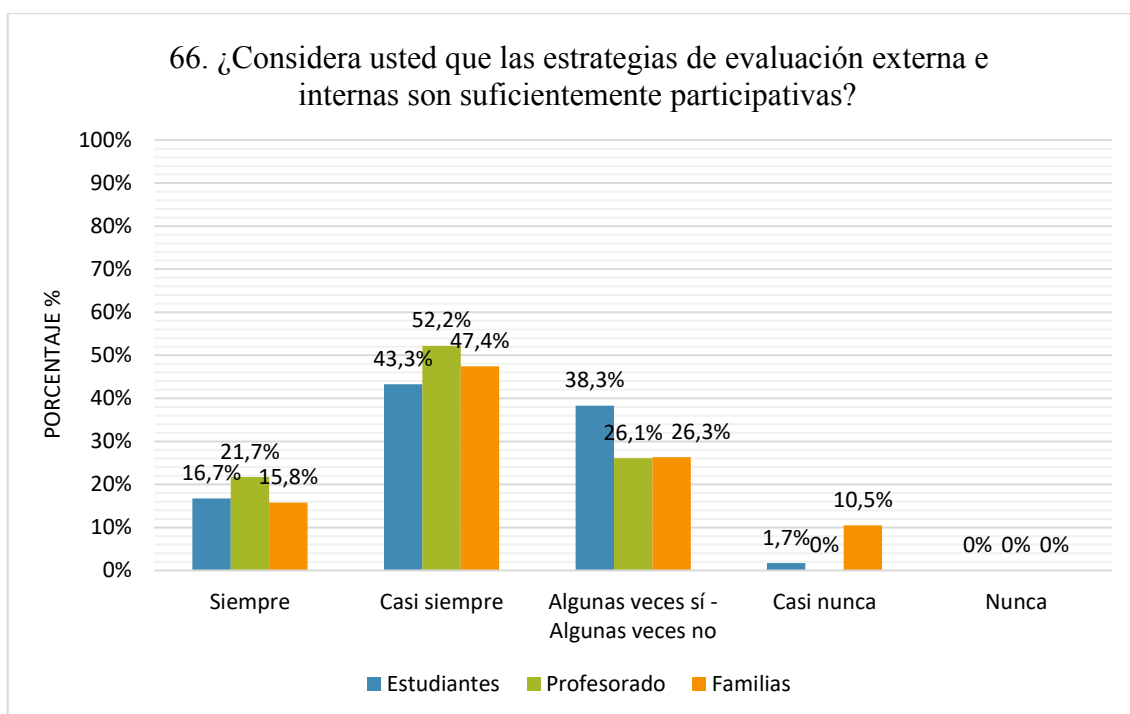


Gráfico 38. Suficiencia de las estrategias de evaluación externa e interna



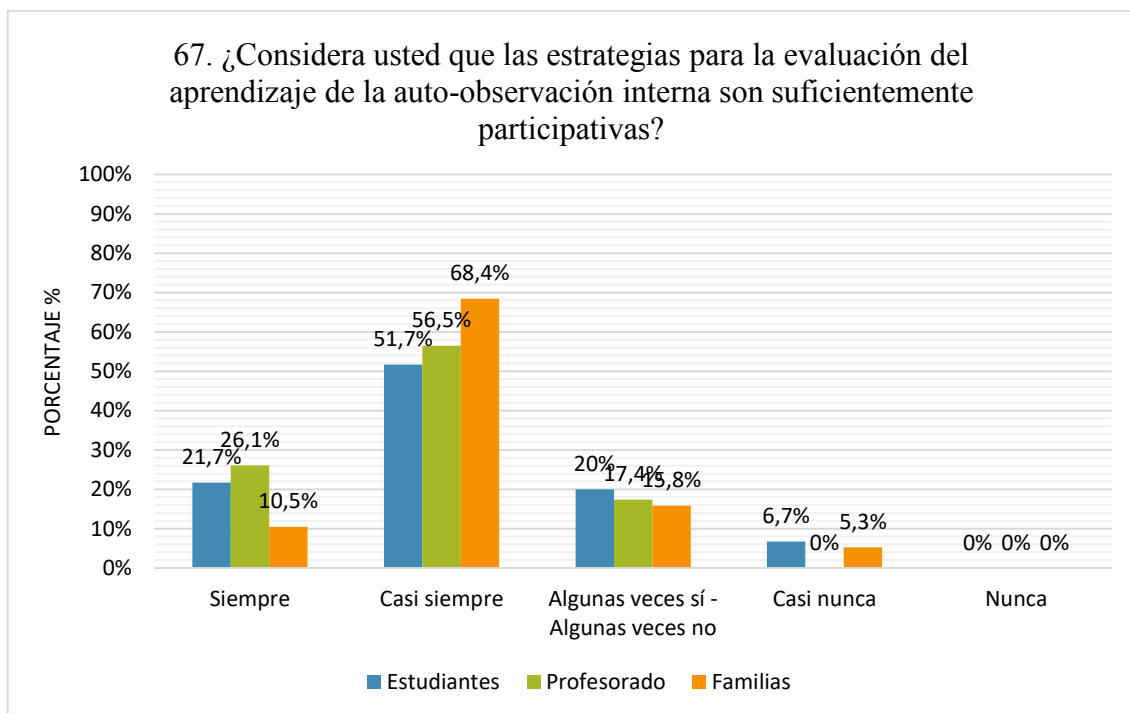


Gráfico 39. Consideración de las estrategias para la evaluación del aprendizaje

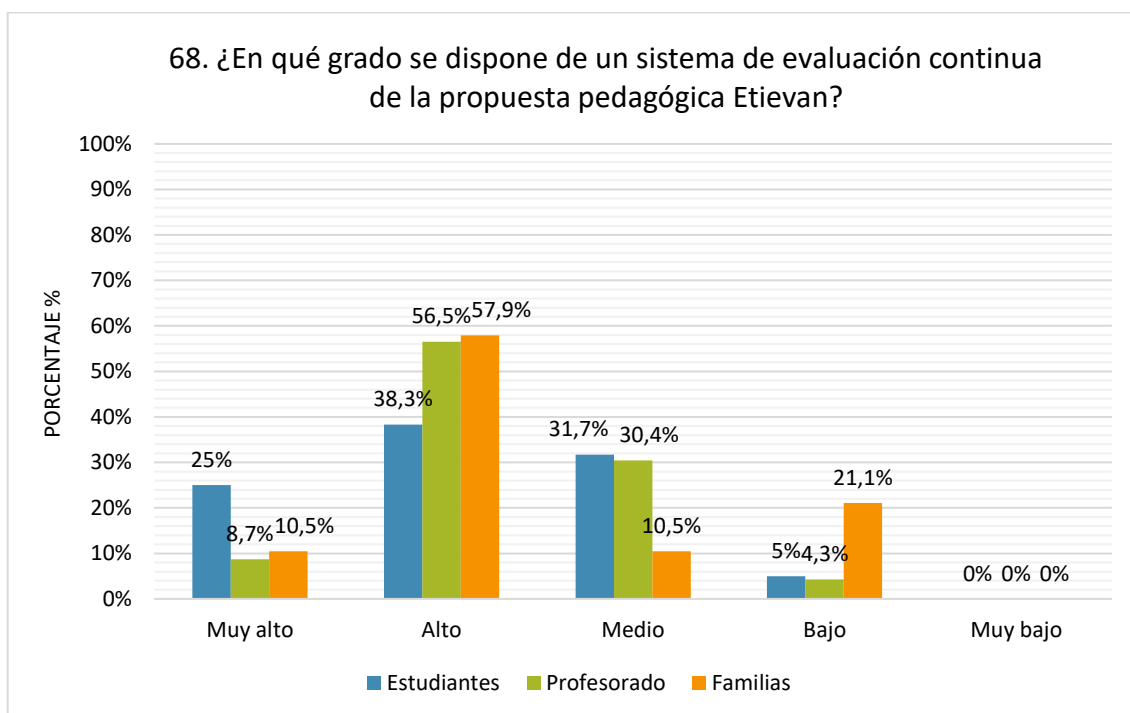


Gráfico 40. Grado de disponibilidad de un sistema de evaluación continua para el modelo Etievan

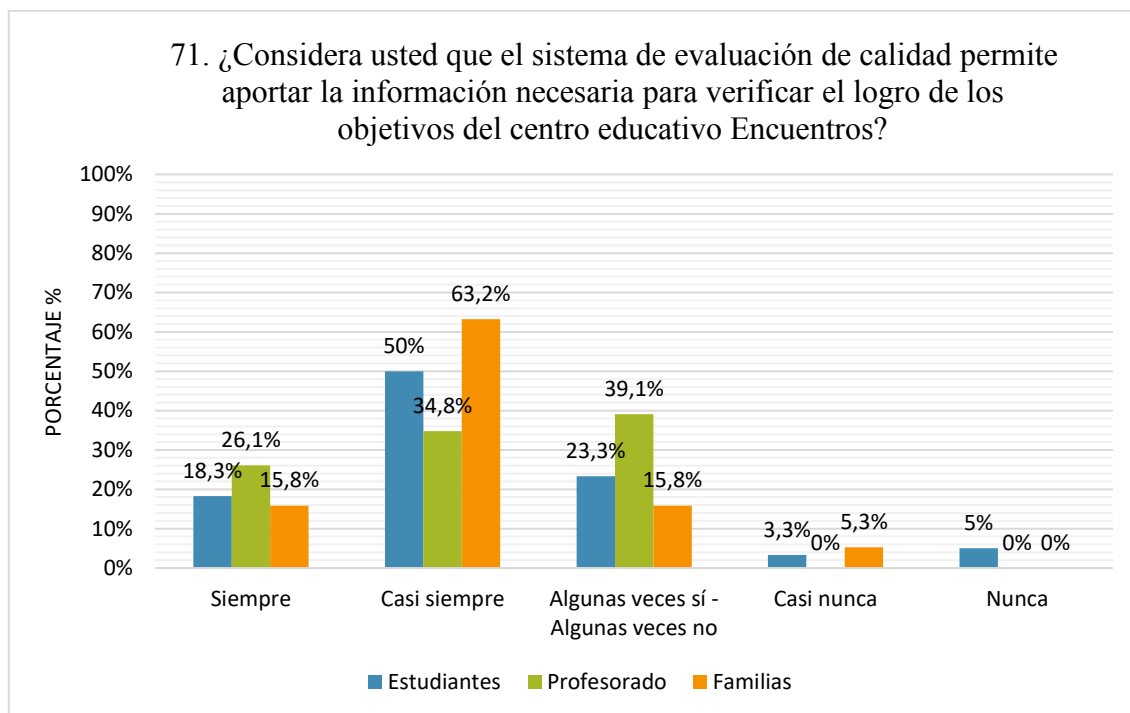


Gráfico 41. Nivel de información desde el sistema de evaluación del centro educativo

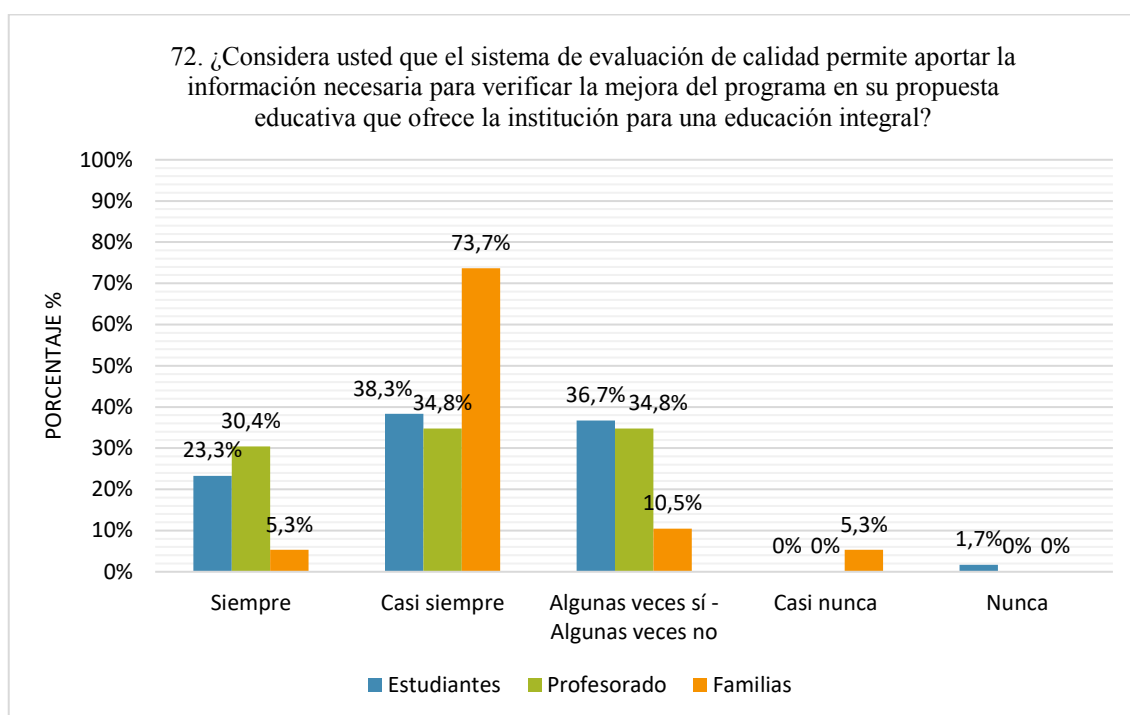


Gráfico 42. Aporte de información desde el sistema de evaluación para la mejora del programa

7.4.1.5.1. *Indicador: Contribución a las necesidades de la institución*

Como puede observarse, la población considera que contribuye a las necesidades que pueda presentar la institución educativa, ya que existe un nivel alto de implicación, sobre todo por parte de docentes y padres. Por su parte, estudiantes, profesorado y familias reconocen que el grado de satisfacción con la institución educativa es muy alto o alto.

Además, la población siente que sus intereses y necesidades para mejorar el programa pedagógico educativo se tienen en cuenta en su mayoría, pues indican que el grado es muy alto o alto cuando se les pregunta si este aspecto es tenido en consideración.

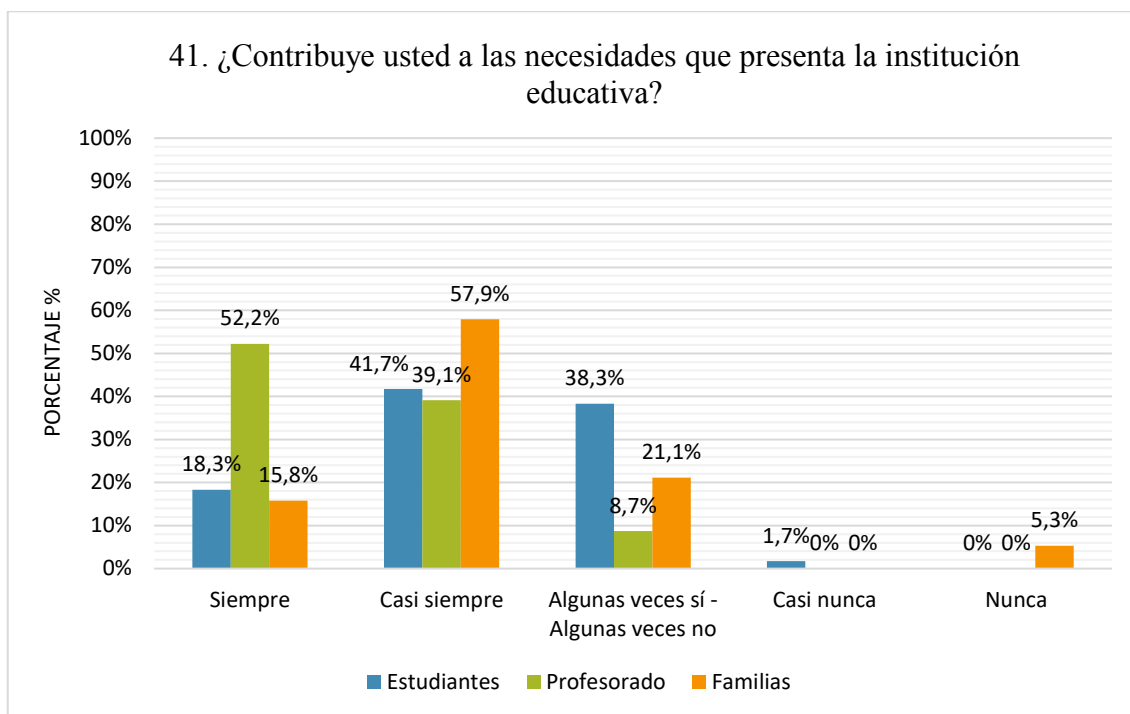


Gráfico 43. Contribución personal a las necesidades del centro educativo

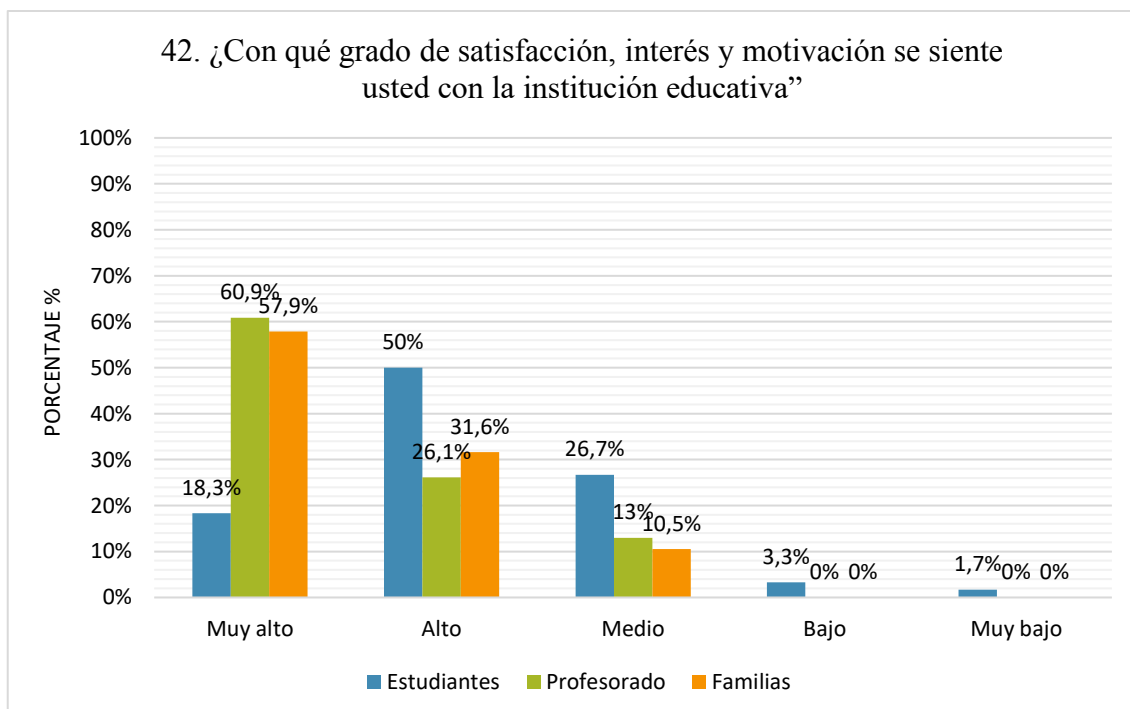


Gráfico 44. Grado de satisfacción, interés y motivación con el centro educativo

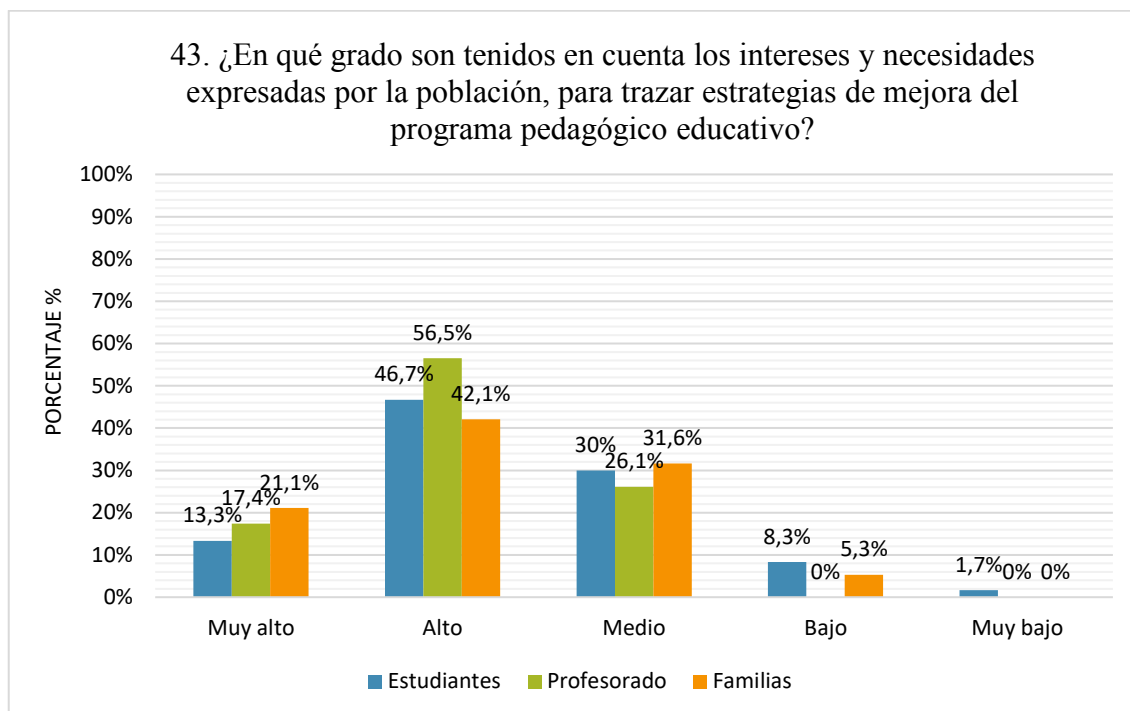


Gráfico 45. Grado de consideración de los intereses y necesidades de la población

La evaluación a la institución es vista por los docentes y directivos donde se debe buscar una mayor proyección en su entorno y ser más conocida, hacer más publicidad, dar a conocer sus prácticas para mejora de la calidad humana y que puede beneficiar a otras personas.

*Las citas correspondientes a esta subcategoría “Evaluación de la institución” de las entrevistas realizadas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

- “Somos un pequeño grupo de personas en un gran espacio físico y que tenemos la necesidad de expandirnos en dar a conocer lo que hacemos” (PEE1:15)
- “Se requiere otras fundaciones que ayuden y apuesten por esta educación. (PEE1:18)
- “Yo llevaría testimonios de padres, maestros, exalumnos a la comunidad caleña para dar a conocer nuestra propuesta” (PEE1:19)
- “Se requiere profesionales que sean la imagen de esta experiencia” (PEE1:20)
- “Y que se pueda mostrar esos puntos o esas ideas que son determinantes que den a conocer esta propuesta y que la información llegue clara a los demás, como capturar la atención no solo de padres, sino de profesionales del campo de la educación” (PEE1:21)

#### 7.4.1.5.2. Indicador: Carencias de la institución

- “Más formación de los maestros y de los padres” (PEE1:246)
- “Lo que limita también la expansión de esta propuesta educativa es que es un colegio privado donde el costo mensual es elevado y solo pueden acceder a él los que tienen dinero para pagar esta educación” (PEE1:16)
- “En 40 años aún no ha podido llegar a un equilibrio económico para que pueda enfocarse en su saber hacer y es atender al ser humano con una educación integral” (PEE1:17)
- “Es necesario esta claridad de qué es lo diferente de esta propuesta educativa porque competimos con el bilingüismo y la tecnología, debemos darle el lugar a la propuesta Etievan dentro de estas otras propuestas que desarrollan habilidades, pero no desarrollan la esencia del SER del humano” (PEE1:22)

#### **7.4.2. Categoría 2. Educación Integral: Centro mental, corporal y los sentimientos**

Como puede verse, el nivel de satisfacción con la propuesta Encuentros para una educación integral es muy elevado, pues casi toda la población se encuentra en un grado muy alto o alto. Similares datos encontramos cuando se les pregunta sobre si esta propuesta del Modelo Pedagógico Etievan enriquece la función formativa por parte del docente. Del mismo modo, estudiantes, profesorado y familias, por lo general, están muy de acuerdo o de acuerdo cuando consideran si las habilidades y destrezas desarrolladas mediante las asignaturas que tienen en cuenta los principios del Modelo Pedagógico Etievan son suficientes para la consecución de una educación integral. Por otro lado, la mayoría de las estudiantes, docentes y padres, consideran que el tiempo invertido para las asignaturas del Modelo Etievan es adecuado para el logro de una educación integral, aunque debemos tener en cuenta que un 30% de los estudiantes no están ni de acuerdo ni en desacuerdo en este aspecto. En lo que se refiere al sistema de evaluación para la educación integral, hay una mayoría de la población que muestra un grado de satisfacción muy alto o alto al considerarlo suficiente e idóneo, destacando docentes y padres, pues los alumnos presentan una justa mayoría, ya que un 38,3% de ellos han respondido que su grado de satisfacción es medio. Y respecto a valorar si el sistema de evaluación es adecuado para comprobar el logro de los objetivos de los principios educativos de la propuesta pedagógica Etievan, los docentes presentan un elevado porcentaje al responder que el grado de adecuación es muy alto o alto. El alumnado piensa que también es adecuado, pero de forma menos evidente debido al alto porcentaje (35%) que ha respondido que el nivel de satisfacción es medio. En cuanto a los padres, si bien presentan un grado alto en un 52,6%, es apropiado destacar que la mitad de ellos piensa que el sistema de evaluación es satisfactorio en un grado medio, bajo o muy bajo.

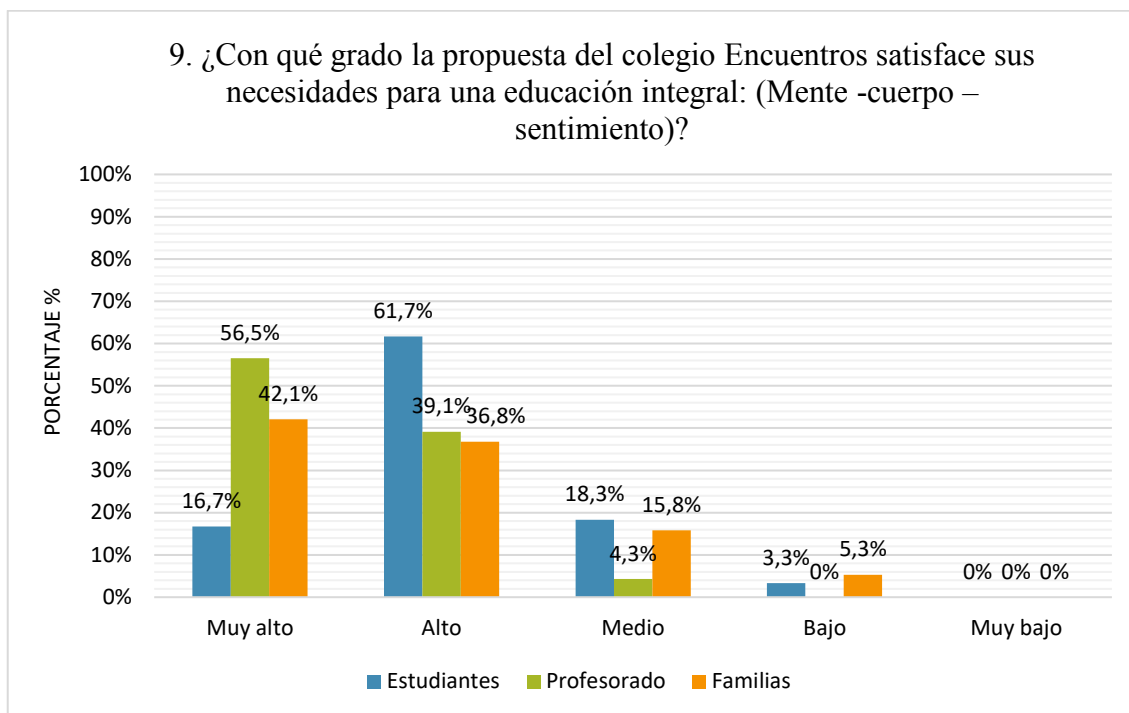


Gráfico 46. Grado de satisfacción personal en relación a las necesidades para una educación integral

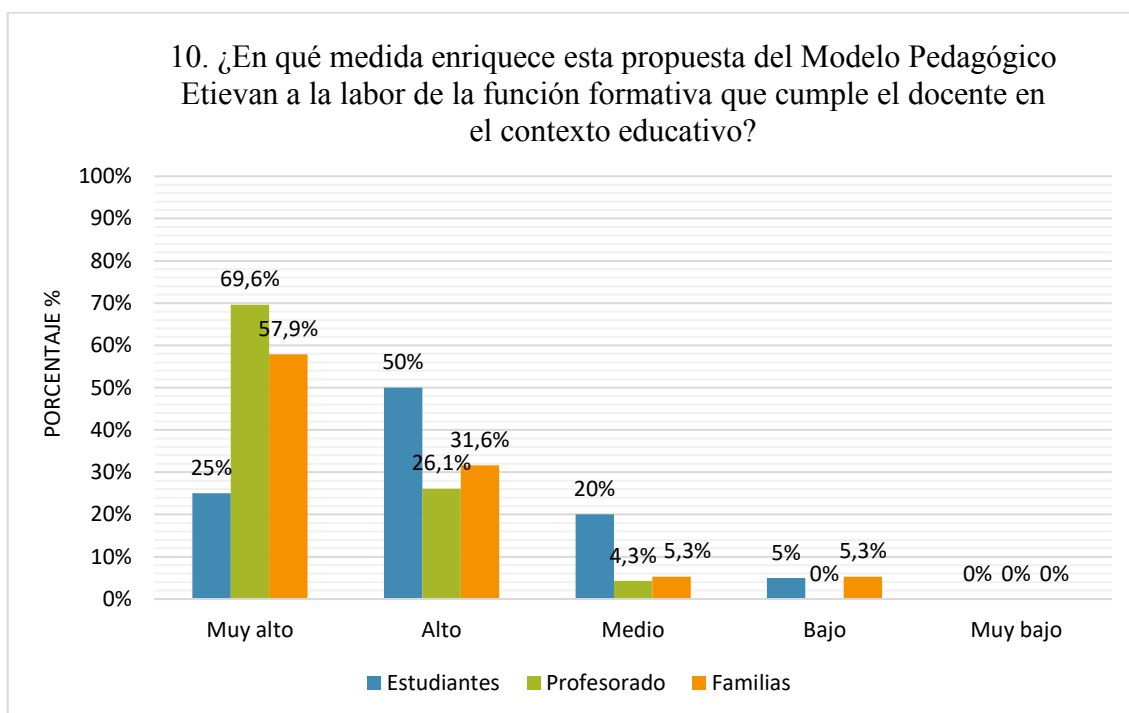


Gráfico 47. Nivel de enriquecimiento de la función formativa desde el modelo Etievan

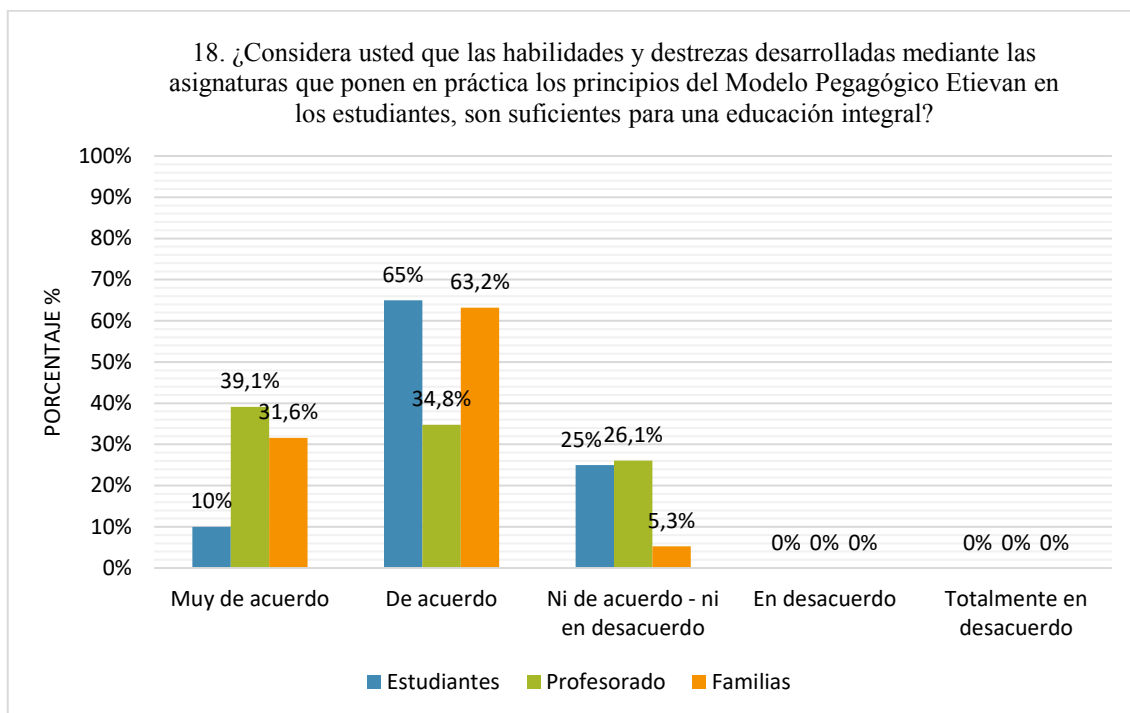


Gráfico 48. Suficiencia de las habilidades y destrezas sociales desarrolladas desde las asignaturas

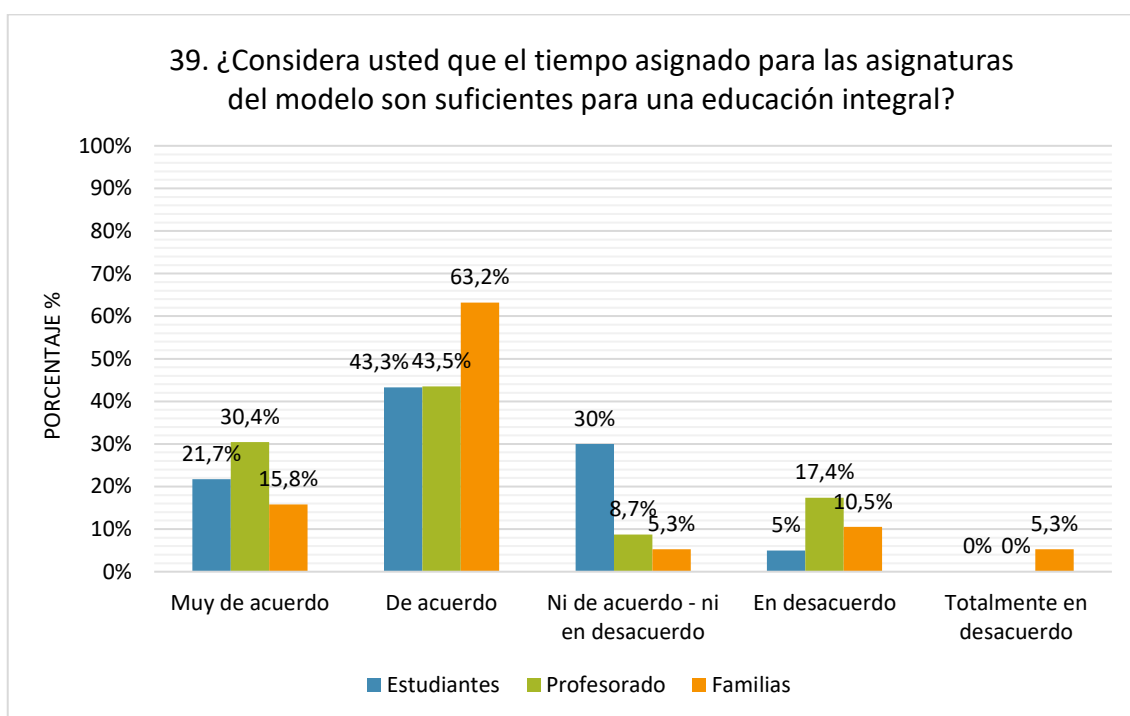


Gráfico 49. Suficiencia del tiempo asignado a las asignaturas del modelo Etievan

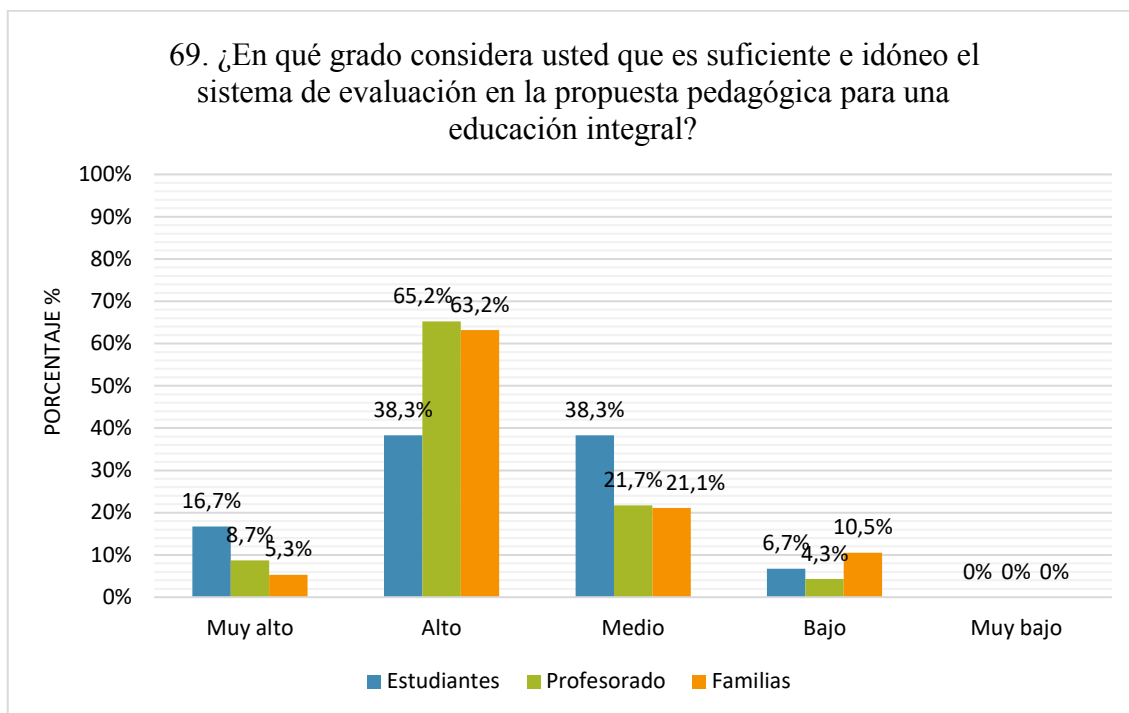


Gráfico 50. Suficiencia e idoneidad del sistema de evaluación de la propuesta pedagógica

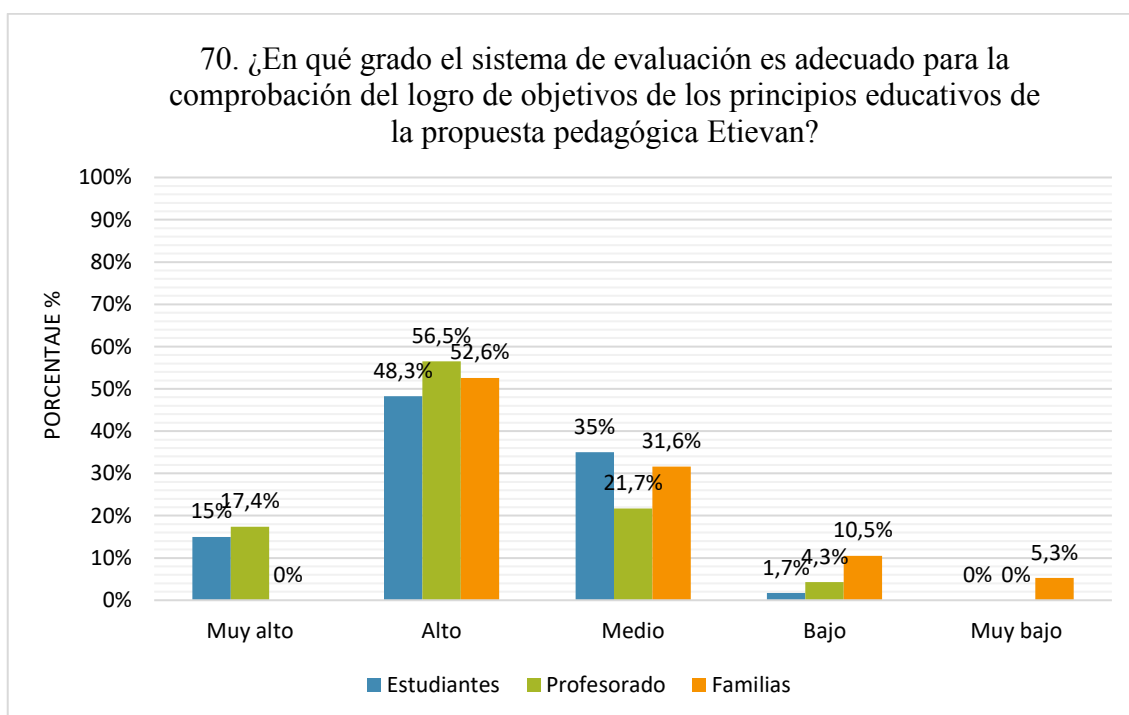


Gráfico 51. Idoneidad del sistema de evaluación para la consecución de los objetivos de la propuesta pedagógica



## Red Semántica: Categoría 2 - Educación Integral: Centro mental, Corporal y los Sentimientos.

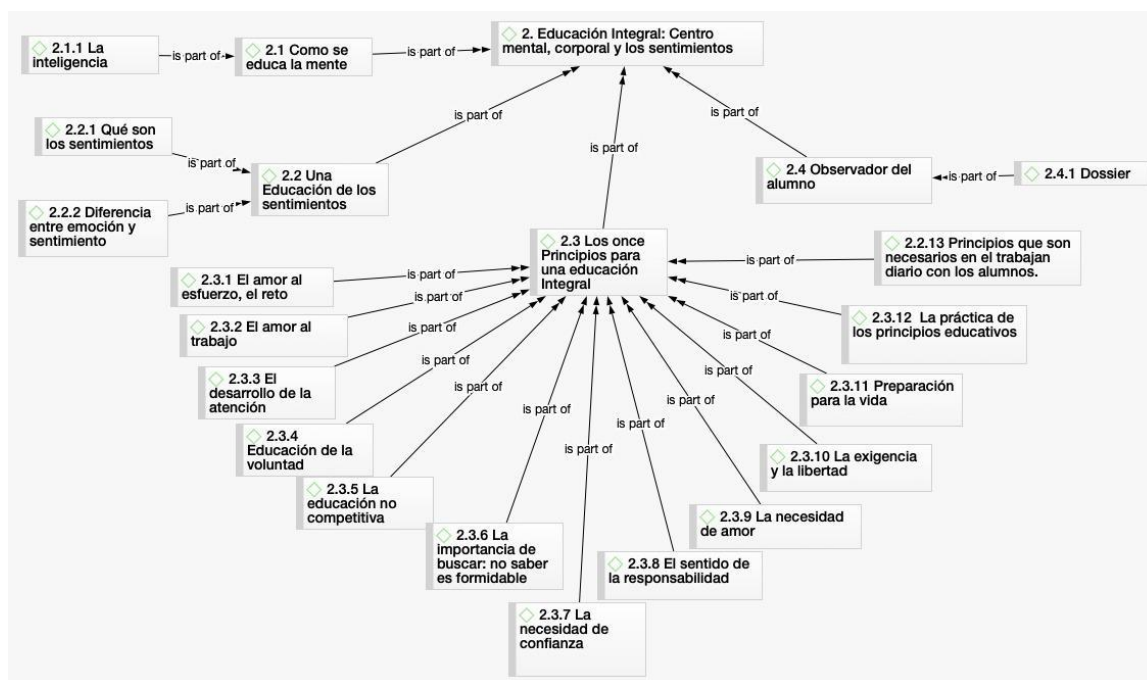


Gráfico 52. Educación Integral: Centro mental, corporal y los sentimientos (red semántica)

Se evidencia que la propuesta educativa del Colegio Encuentros sí da a sus estudiantes una Educación Integral, porque no solo atiende a los tres centros del ser humano, como lo podemos apreciar en las respuestas de las entrevistas a los docentes y directivos, quienes están preparados en la escuela de maestros para poder atender esta educación integral, sino que el aporte de esta preparación del docente llega más allá, ya que hay un desarrollo de la atención y de la consciencia como lo veremos en sus respuestas. El trabajo interno del conocimiento se centra en conocer si este ayuda a los estudiantes a conocer su cuerpo y a reconocer sus emociones. El alumno se descubre a sí mismo y le da confianza, despertando su interés y siendo acompañado en el esfuerzo, es decir, se explora a sí mismo a través de las asignaturas. Podemos decir que esta educación integral no solo atiende el hacer del estudiante sino también su Ser.

*Las respuestas a la entrevista correspondiente a esta categoría “Educación Integral” aplicada a maestros y directivos fueron:*

“Esta educación integral permite que la esencia es mi ser interior que casi no sale, que mantiene guardado, porque sale lo burdo, lo externo a resolver, lo que está afuera de mí. La mente nos tiene atrapados en otras cosas” (E12:378)

“Es una propuesta educativa muy diferente a las demás, porque se le brinda al niño una educación integral, donde se trabaja la parte emocional, lo cognitivo y corporal” (PEE1:96)

“Hablamos de educar esas tres partes del ser humano: El desarrollo de la mente, el cuerpo y los sentimientos. En esta institución los docentes no solo atendemos la parte cognitiva sino un desarrollo

integral de nuestros estudiantes y esto nos lo permiten las prácticas, las herramientas y los principios de la propuesta Educativa Etievan” (EI2:344)

“La importancia de esta institución es que aborda el cuerpo, la mente y los sentimientos, son pilares para una educación integral” (PEE1:42)

“Es una educación que trabaja enlazando en su propuesta educativa los tres centros del ser humano: Mente, cuerpo y sentimientos con un conocimiento sobre sí mismo” (PEE1:58)

“Una educación que no educa solo la mente, sino también el cuerpo y los sentimientos” (PEE1:122)

“Se propicia que haya un trabajo integral entre sus centros mente, cuerpo y emociones” (PEE1:36)

“El propósito de este trabajo es tener un equilibrio entre la mente, el cuerpo y los sentimientos, uno llega por momentos a ese equilibrio, para mí eso es lo máximo de ser humano, tener esas tres partes equilibradas” (EI2:379)

“Esta propuesta de educación integral de atender la mente, el cuerpo y los sentimientos, cómo van ligados al modelo pedagógico donde no se debe ignorar ninguno de ellos” (PEE1:63)

“Si educamos de manera integral vamos a ganar un mayor desarrollo de nuestros estudiantes” (PEE1:47)

“Que no sea un ser dividido, me dan la posibilidad de unir esas tres partes, mente, cuerpo y sentimientos y desde allí dar respuestas más coherentes conmigo mismo” (EI2:343)

“El acercamiento del niño a su mundo emocional” (PEE1:33)

“Esta propuesta educación forma nuestro carácter, nuestra personalidad, nuestros saberes” (PEE1:48)

“Este trabajo es integral, ese autocontrol visto desde el trabajo interior, que me permita conocerme a mí” (PEE1:115)

“Esta propuesta educativa te enseña a quererte a ti mismo, poder decir me equivoqué y asumo consecuencias, es prepararme para ser YO en la vida” (EI2:15)

“Este modelo es una filosofía que nos permite mostrarle a otra persona de forma experimental para que sea ella quien lo verifique, esta realidad de vivir una vida desde un sentimiento de más apertura. (EI2:212)

“El trabajo interior del conocimiento de sí, tiene un gran valor los niños aprenden a conocer su cuerpo, aprenden a reconocer las emociones que les genera situaciones que viven cotidianamente. (PEE1:114)

“No solo trabajamos el quehacer del estudiante, sino que atendemos su parte del Ser” (EI2:346)

“Esta educación más personal e integral que abarca el cuerpo, la mente y el sentimiento y que no se debe desligar la una de la otra. Porque si un alumno en un determinado momento se encuentra anímicamente mal, o tiene malestar en su cuerpo, está bajo de nota, emocionalmente no va a dar el 100 por ciento de lo que puede dar porque podríamos decir que está un 60% agobiado y sus capacidades se ven afectadas. La posibilidad de educar de esta manera integral nos daremos cuenta de que esta dificultad temporal afecta al estudiante y puede dársele otra oportunidad ayudando su necesidad. Pero no dar el valor cuantitativo ya que al conocer al alumno sabemos de sus capacidades” (PEE1:46)

“Es una educación del SER, por ejemplo, en este momento donde estamos viviendo esta educación virtual por la crisis. He creado un espacio para 5 estudiantes que son deportistas, estos alumnos tienen dificultad de atención y algunos también de relación con los otros compañeros de clase, en el plan lector para la clase deben leer rayuela de Julio Cortazar” (EI2:356)

“Este libro para los alumnos que no han creado un hábito de lectura le va a costar leer. Yo sabiendo la condición de estos 5 alumnos y la dificultad que me voy a encontrar es que no van a poder leer el libro solos, lancé para el grupo la propuesta de que el que quisiera hacer con la profe un club de lectura fuera de clase por zoom y leamos juntos el libro” (EI2:357)

“Y justo levantaron la mano los alumnos que yo había pensado y hemos abierto dos horarios, uno en la tarde que yo propuse y ellos mismos me propusieron una segunda hora en la noche” (EI2:358)

“Ponemos el pdf en la pantalla y juntos vamos leyendo y compartiendo lo que entendemos de la lectura y lo que he visto es entusiasmo, han ido integrando el libro, los veo animados y yo lo que les exijo es compromiso porque ese no es mi horario de trabajo” (EI2:359)

“Este ejemplo es lo que yo comprendo por educación integral, entender y darnos cuenta de que las situaciones y las capacidades de comprender el conocimiento es diferente para cada alumno, y que como docente debo de anticiparme a esas necesidades personales, de actitud, y emocional que surgen en cada estudiante para ofrecer alternativas para despertar en ellos y acompañar donde tienen su carencia, su dificultad” (EI2:360)

“Que el alumno se descubra a sí mismo y darle la confianza despertando el interés, acompañándolo para que haga esfuerzos en lo que le cuesta mayor dificultad” (EI2:361)

“Ese es el propósito de las asignaturas transversales de la propuesta Etievan que el alumno se explore a sí mismo a través de ellas” (EI2:362)

“A través de todas las actividades que estamos realizando con los niños estamos abriendo todos los sentidos de los niños, para que ellos puedan aprender y a experimentar todo lo que les rodea” (PEE1:7)

“El colegio Encuentros maneja un modelo que es único, que no se va a encontrar en otra institución” (PEE1:134)

“En ningún momento se sale del aprendizaje de lo que está estipulado dentro de la norma” (PEE1:135)  
 “Busca por medio de la disciplina, por medio de las asignaturas, que cada alumno tenga una formación integral” (PEE1:136)  
 “Se pierde ese equilibrio entre el ser y el saber, que es algo que la propuesta Etievan cuida y atiende en su institución” (PEE1:104)  
 “Al tener grupos pequeños se propicia un acercamiento para ayudarles y atenderles y recibir su agradecimiento lo nutre a uno como docente” (PEE1:105)

Educación de la consciencia: El desarrollo de la consciencia es fundamental en esta educación integral.

“Es una propuesta educativa que busca desarrollar la consciencia en el niño sobre sí mismo” (PEE1:31)  
 “Una educación que educa la consciencia de ser y estar que tiene que ver con la posibilidad de acceso, de conectar con algo más verdadero internamente”. (EI2:364)  
 “Educa la atención y la consciencia que te permite acceder a una realidad interna de lo humano, diferente a lo cotidiano”. (EI2:365)  
 “Vivimos la vida de forma mecánica y dormidos por los hábitos cotidianos”. (EI2:366)  
 “Vivimos en un mundo de mentiras, y este trabajo nos permite esa consciencia de darnos cuenta de nuestra propia mentira”. (EI2:367)  
 “La consciencia nos permite acceder a esa pequeña posibilidad de verdad interna de nosotros mismos”. (EI2:368)

Educación del Ser del Educador: Esta propuesta educativa resalta como prioridad que el docente debe ser reeducado, debe vivir en sí mismo esa experiencia de autoconocerse para poder saber cómo guiar el mundo interno de sus alumnos. Parte del trabajo del ser educador es recapitular sus experiencias paso a paso para ir fortaleciendo mediante un esfuerzo sostenido y constante su acción educativa. Esta constancia del ser del educador es apoyada mediante las prácticas diarias que reciben de la Escuela de Maestros.

“El trabajo en Encuentros se valora mucho, eso te da confianza como docente en hacer búsquedas para integrar experiencias nuevas dentro de tus asignaturas, te permite ser un buscador, esto te facilita explorar y aplicar nuevas prácticas para que las clases sean más agradables e interesantes para el alumno” (PEE1:100)  
 “En otras instituciones se cierran estas nuevas posibilidades porque la exigencia está solo en la academia” (PEE1:101)  
 “En otras instituciones lo que te exigen es datos, que cumplas con lo establecido de las asignaturas, notas evaluativas. Te exigen tanto que creen que uno es una máquina, no se dan cuenta que uno se cansa, se agota, que también tenemos otras funciones a que atender” (PEE1:84)  
 “Como el trabajo de unión de mis tres centros me ayudan a encontrar un espacio dentro de mí para ejercer como educador” (PEE1:60)  
 “Desde la comprensión de uno mismo como ser educador es que se crea la posibilidad de conocer a nuestros estudiantes en sus tres centros: Mente, cuerpo y sentimientos” (PEE1:78)  
 “Tener en cuenta estas tres partes del ser humano que se debe atender se me volvió un reto no solo como maestra, sino también como persona” (PEE1:127)  
 “El trabajo interior es algo que me llevo a mi vida, lo aplico a mi familia” (EI2:369)  
 “El modelo Etievan me aporta en el mejoramiento de las relaciones con mi familia” (EI2:370)  
 “Esto es una lucha incesante que se trata de conseguirla diariamente en contacto con uno mismo y con la oportunidad que tienes con los estudiantes, tratando al máximo de descubrir nuevas formas de llegar y de enseñar y transmitir conocimiento a los estudiantes integrando estas otras herramientas que recibimos en esta institución” (EI2:223)  
 “Comprendo cómo el guerrero tiene sus altas y bajas también, ese conocimiento interno permite que algo diferente se esté construyendo en ese tratar sostenido del parar, observar, darme cuenta, etc. Es algo que no está construido” (EI2:224)  
 “Poco a poco se vuelve un objetivo, más que el camino que hay que recorrer es la construcción de ese camino paso a paso, es un esfuerzo sostenido y constante para poder ver sus frutos” (EI2:225)

“Tiene que vivir experiencia para uno ir recogiendo esas vivencias para aprender de ellas para irse fortaleciendo” (EI2:226)

“Hay una frase que dice que “el verdadero guerrero cósmico es el que trabaja para descubrir que el sol que brilla en su interior”, esta frase me parece muy interesante porque apunta lo que es esta propuesta Etievan, ese guerrero habita en nosotros” (EI2:227)

“Ese guerrero está dentro de nosotros, pero tenemos que descubrirlo, tratando de unir de fusionar estos tres centros de la persona para que surja ese Ser Humano” (EI2:228)

“Las prácticas “*tareas diarias*” de esta propuesta Etievan, por ej. trazarnos una meta que tuviera que ver con el cuerpo, un día bailo, otro salgo a correr, otro me voy a un río, o canto, etc. La práctica de experimentar este pedido me permitió ligar en la experiencia la parte del cuerpo con el sentimiento” (EI2:229)

“Yo vivo solo y me tome esta tarea de permitirme bailar y cantar, y lo que esto fue evocando en mí fue recuerdo con mi madre, entonces me di cuenta de que la parte sensible empezó a moverse y de estos tres centros yo rescato la parte del sentimiento” (EI2:230)

“Cuando una emoción expresada desde un sentimiento profundo eso llega a los estudiantes y la educación se permea de algo que nos hemos protegido” (EI2:231)

“Por medio del sentimiento uno puede llegar más fácil al sentimiento, no estoy hablando de sensibilidad estoy hablando de sensible que tiene que ver con ese sentir, sentimiento” (EI2:232)

“Los alumnos sienten que lo que les está llegando esta permeado de las experiencias vividas de ese docente” (EI2:233)

“Es muy importante el lenguaje no verbal, corporal permite uno darse cuenta de muchas cosas en los estudiantes” (EI2:373)

“Tuve muchos momentos de frustración, y entender que es parte del aprendizaje, como enfrento el reto de la clase como maestra, cuando aún me siento aprendiendo esta propuesta educativa totalmente para mí” (PEE1:128)

“Esa formación sea mas amena y consciente de las capacidades que tiene cada persona” (PEE1:137)

“A mí me ha ayudado a ser más consciente de situaciones, de relaciones, de cómo te comunicas, hay momentos en que uno no se detiene a pensar, o a sentir o a comprender ciertas cosas que generalmente pasa por alto. Y cuando uno se detiene con este parar y observarse se abre otro espacio de esa realidad más íntima que todos llevamos dentro” (EI2:83)

“Es tratar de desarrollar esa capacidad en uno mismo de reconocerse y poder reconocer ciertos aspectos en los demás” (EI2:82)

“A veces llevamos a la normalidad muchas situaciones que cuando las atiende comprendes otros aspectos que antes no veía” (EI2:84)

Educar desde el ejemplo y la coherencia del educador es fundamental en esta propuesta educativa.

“Comprender que uno educa realmente con el ejemplo” (EI2:371)

“Educo con mi actitud con lo que hago frente a los estudiantes, esto tiene más fuerza que lo que uno habla” (EI2:372)

“Todo lo que hagas, hazlo con un cariño verdadero y además de cariño interés, dedicación, constancia, firmeza y seguridad en lo que hay que hacer” (EI2:374)

“Todo lo que hagas hacerlo con pasión” (EI2:375)

“El maestro tiene que concienciarse, observarse, prepararse, anticiparse” (EI2:376)

“En esas observaciones hacia el estudiante, te hace pensar que hacer frente a esas necesidades de los estudiantes y poder ayudarlos a través de la creatividad” (EI2:377)

Una propuesta educativa que les capacita en su relación con la sociedad, y ayuda a los jóvenes a tomar decisiones en la vida.

“El estudiante Etievan puede resaltar a nivel social por todos esos valores, están muy capacitados para afrontar cualquier situación que la vida le presente en su futuro” (PEE1:93)

“Esa diferencia ya se ve cuando llegan estudiantes nuevos, les cuesta respetar normas, seguir instrucciones, tienen dificultad para atender la naturaleza, etc. (PEE1:94)

“Es una educación más pensada desde la naturaleza y las relaciones con los otros. Esa parte del conocimiento de dar datos instruir y formar es algo que ya está en internet y podemos acceder a colocar en la nube información de las asignaturas que consideramos importante que los alumnos estudien e integren en horarios que ellos puedan dedicar desde sus casas” (PEE1:108)

“Tener en cuenta las relaciones con los otros, con la naturaleza, los animales, eso es importante por eso veo tan acertado esta propuesta Etievan” (PEE1:113)

“Educa jóvenes para tomar decisiones en su vida. Esto se ve en las profesiones que eligen cuando salen de esta institución, ellos salen sabiendo muy bien qué quieren elegir, conocen tanto sus debilidades como sus fortalezas” (PEE1:98)

“Terminan eligiendo carreras muy de acuerdo a lo que ellos conocen como sus fortalezas” (PEE1:99)

### Propuesta educativa transformadora y trascendente del Ser Humano.

“Una experiencia que me permite comprenderme como ser humano como tal” (PEE1:161)

“Esta propuesta te educa para ir adentro de ti mismo y conocer lo desconocido en ti” (PEE1:75)

“El aporte de los principios de esta propuesta es vital para el desarrollo del ser humano” (PEE1:76)

“La diferencia está en una propuesta educativa que se hace viva dentro de esta institución y es el conocimiento de uno mismo” (PEE1:77)

“Muchos de los alumnos que nos llegan en bachillerato, son jóvenes incomprendidos que no han encontrado ese lugar donde poder sentirse perteneciendo, sino que se sienten etiquetados y un número dentro de otros” (PEE1:81)

“Yo siento que hemos venido a dar algo y a no pasar desapercibidos, descubrir eso me parece muy importante. Esta propuesta educativa me acerca a irlo descubriendo” (PEE1:116)

“Una institución que tiene una filosofía de vida, y en el conocimiento del ser” (PEE1:121)

“Las relaciones en la necesidad de búsqueda y esfuerzo de desarrollo de capacidades del ser humano” (PEE1:174)

“No solo cómo se aplican estas herramientas para aprender unas asignaturas, sino que va más allá, y es cómo aplicar una pedagogía de autoconocimiento” (PEE1:62)

“Lo más importante es que el conocimiento de esta propuesta no está afuera, está en el interior de cada ser humano y la posibilidad de descubrir algo que ya está dentro de uno” (PEE1:64)

“La práctica, ejercicios, principios, te llevan a esa práctica y poder tener experiencia de la indagación de ¿Quién soy? Ya que todas las respuestas están en nosotros” (PEE1:65)

“Lo importante aquí es el camino de conexión para encontrar al Ser interno a nuestra esencia” (PEE1:66)

“Mi experiencia con esta propuesta es esa, ver el camino de retorno a mi esencia” (PEE1:67)

“Aquí es donde viene la metáfora que se usa que acompaña esta propuesta y es el “Camino del Guerrero”, es la lucha de la búsqueda de eso que no se, y nunca se queda maniatado, siempre está en constante movimiento de esa indagación hacia su mundo interno” (PEE1:68)

“Cuando un profesor llega nuevo, viene con muchas expectativas. Y lo que se les permite es que lo experimenten y que ellos vayan haciendo ese tejido en sí mismos. Tengan tiempo para que puedan interactuar con esta propuesta y se acerque a tener impresiones de su mundo interno” (PEE1:71)

“Son muchas las herramientas, pero cada uno necesita ir integrándolas a su vida. La persona misma sea la que experimente y no que se les de el discurso” (PEE1:72)

“Es una experiencia que se hace muy personal y debe fluir para generar ese contacto con lo íntimo de cada ser por eso hay que tener tacto y atención con cada ser humano, porque esta propuesta traspasa la persona hacia lo esencial y no es fácil ver lo que hemos guardado en nuestro interior para protegernos” (PEE1:73)

#### 7.4.2.1. Subcategoría: La Educación de la mente

“Se trabaja la parte cognitiva con los objetivos que se exige a nivel del ministerio para cada edad. Pero se integra en esta propuesta unos principios para que ese alumno tenga confianza en expresarse, que aprenda a ser asertivo frente a las situaciones que se le presentan en la vida” (EI2:347)

“Aceptar el error como una posibilidad de búsqueda para dar una mejor respuesta” (EI2:348)

“Estaba acostumbrado a ir a la parte cognitiva” (EI2:353)

7.4.2.2.Subcategoría. Una educación desde los sentimientos.

Para esta subcategoría, un elevado porcentaje total de media entre muy alto 27% y alto 43,5% entre estudiantes, profesores y familias consideran que es fundamental el desarrollo de sentimientos en los alumnos a través del Modelo Pedagógico Etievan. También es destacable que nadie de la población haya estimado que el grado de importancia para el desarrollo de sentimientos sea muy bajo.

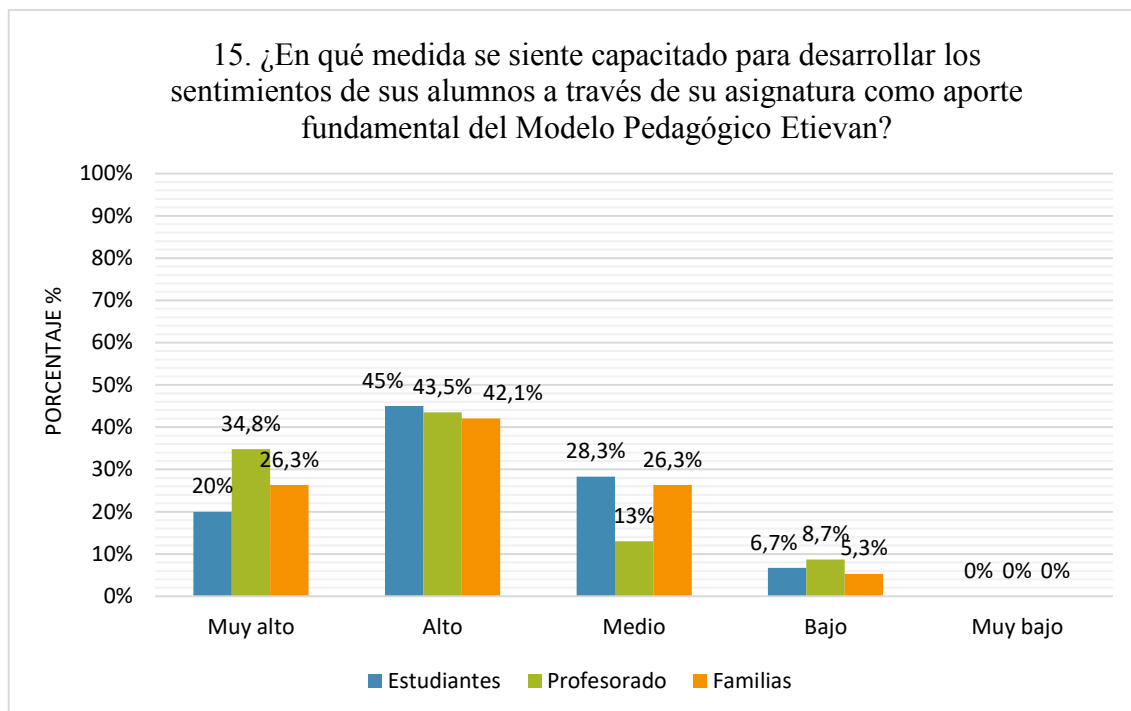


Gráfico 53. Nivel de capacitación para desarrollar sentimientos a través de las asignaturas

Una Educación desde los sentimientos: Es el espacio de coherencia interna que se manifiesta en una apertura tanto hacia sí mismo como hacia el otro, sean alumnos o compañeros; poderlos escuchar, poder sentir la necesidad del niño, crea la habilidad de mirar al otro sin etiquetas, mirar al otro desde un sentir diferente de afecto, podríamos decir que se desarrolla una mirada de amor tanto hacia sí mismo como a sus estudiantes. El sentimiento se desarrolla en los alumnos cuidándose a sí mismos, a los compañeros y a la naturaleza.

*Las respuestas a la entrevista correspondiente a esta categoría “La educación desde los sentimientos” aplicada a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Es una premisa de Nathalie, el sentimiento se puede educar y siempre me lo pregunto y no es fácil, pero veo que hay un punto de conjunción que creo es interesante y es cómo el Dios demiurgo que es la capacidad creadora y este punto tiene un punto de contacto en el que el artista como creador y Dios como creador también” (EI2:62)

“Sabe que eso que uno transmite les va a llegar de forma más positiva a los estudiantes. Los tres centros son muy importantes, pero para mí el más importante es el de los sentimientos. Los tres están ligados por eso tenemos que fortalecer mente y cuerpo juntos “El saber integrado al hacer”. Una educación sin esta integración es incompleta” (EI2:77)

“Esto es lo que permite que lo que se aprenda se pueda utilizar y aplicar en la vida” (EI2:78)

“El sentimiento se desarrolla con los alumnos cuidando la naturaleza, a los animales, cuidarse a sí mismo y también cuidar a mis compañeros” (EI2:80)

“Los niños pequeños son más sentimiento” (EM3:225)

“Los niños la tienen más, a flor de piel y que lo que se genera en ese ambiente social y familiar es ir perdiendo esa conexión con esa energía que la llamaremos la energía de la esencia” (EI2:90)

“Hace más justa las relaciones con los alumnos” (EI2:3)

“El sentimiento en los niños no ha sido entrenado” (EI2:4)

“Cuando hay un sentimiento con el alumno uno puede impactar en esa necesidad del alumno y a influir positivamente” (EI2:7)

“Para que haya ese sentimiento es necesario el parar para des-identificarme de la reacción” (EI2:8)

“Todas las prácticas van interactuando conjuntamente para atender esa presencia, esa energía más tranquila, más armoniosa consigo mismo” (EI2:9)

“Cuando uno le habla desde ese sentimiento con una firmeza el niño lo recibe y atiende al llamado, siente que ese llamado es justo para él” (EI2:21)

“Te permite entender cómo se sienten los alumnos en determinado momento” (EI2:15)

“Cuando se desarrolla ese sentimiento en el niño: Cuando uno es justo” (EI2:27)

“Cuando uno se dirige a ellos con atención y amor” (EI2:28)

“Cuando le expreso algo desde la calidez, pero con honestidad” (EI2:29)

“Cuando estoy en contacto con alguien, por ej. el dedicarle ese momento a escucharlo, el decirle de la mejor manera qué le conviene y qué no le conviene, es algo fundamental donde le expreso el sentimiento a otra persona sea niño, un joven o un adulto” (EI2:39)

“Un ejemplo de vida en este tema de los sentimientos: Poder compartir con un alumno en un momento dado donde él expresaba su rebeldía y el conflicto que tenía con su madre, ahí yo aproveche para contarle lo que había sido mi experiencia de perder a mi madre a los 11 años, mis lágrimas salieron y eso impactó tanto a ese joven ver llorar a su profesor, que me permitió tocar lo más profundo de su consciencia. Luego a través de su madre contarme el cambio que este joven hizo con ella, me preguntó que había hecho yo para que eso sucediera” (EI2:40)

“Yo solo me permití compartirle lo que era vivir sin la madre, ese momento fue mágico, ahí está el sentimiento, el vivirlo, sentirlo, expresarlo para poder transmitir una vivencia, para tocar la consciencia del joven. Hoy en día ese joven es ya un adulto empresario y cuando nos encontramos surge ese sentimiento entre los dos, es algo que se crea y prevalece en el tiempo” (EI2:41)

“Las experiencias que he tenido de reconocer, esta energía de los sentimientos con los niños, por ejemplo: cuando el niño llega al cole y me abraza y si yo estoy tranquila y estoy presente y me abro a recibir desde mi ser ese abrazo del niño, se genera un intercambio de algo que él me da pero que él me permite reconocerlo en mí y darlo también, es una sensación que no tiene palabras, porque es el lenguaje de las almas” (EI2:47)

“En esos abrazos puedo darme cuenta del estado interno del niño, si trae angustia, si está tranquilo, etc. Esto me permite hacer preguntas para indagar qué pasó, si lo he sentido triste, o con angustia o miedo” (EI2:48)

“El trabajo con esta edad es a través de proyectos, esto me permite crear un espacio para tocar el tema de las emociones que he percibido de algún niño y darle salida a esa necesidad del niño, que él pueda expresar esa situación que le ha generado ese estado emocional. Se abre la posibilidad a todo el grupo y que puedan expresar sobre el tema que se está tratando a nivel emocional” (EI2:49)

Para desarrollar los sentimientos es necesario atender las manifestaciones de las emociones, conocer la motivación que las genera y dar una respuesta nueva hacia el exterior desde el ser interno, se genera una conciliación entre el interno como externo, es un trabajo importante para el docente para poder guiar este proceso en sus alumnos.

“Cuando se expresan emociones de tristeza, miedo, angustia, en ese aspecto me siento limitado para atender este mundo en los niños” (EI2:16)

“Veo mucho apoyo para atender este mundo emocional de los niños” (EI2:17)

“Tuve una experiencia con un niño que era violento, y acudí al abrazo para comunicarme con él, hacerle sentir que yo estaba con él, brindarle y darle apego de seguridad. Le hablaba en ese momento de la emoción por ej. de enojo que tenía, yo le decía: Comprendo tu enojo, esto va a pasar, yo estoy aquí contigo y en ese momento, mi abrazo te va a permitir descargar ese enojo, en ese momento yo le transmitía mi estado de tranquilidad en ese abrazo que le brindaba” (EI2:50)

“Ese niño estaba desbordado por esa emoción de enojo que ya no podía controlar en él y le estaba haciendo mucho daño, la estrategia del abrazo le permitió encontrar un espacio para descargar y además encontrar en el abrazo de la profe ese sentimiento en descanso, tranquilidad y seguridad” (EI2:51)

“Yo como maestra me convierto en esa herramienta externa que ayuda a que ese niño descargue su angustia o tu temor, y que sienta mi amor que lo abraza, no lo juzga, no lo critica, no espera nada de él. Este momento es silencioso sin palabras, pero lleno de sensación” (EI2:52)

“Hemos limitado esa expresión de los sentimientos al miedo de desnudarnos ante el otro y sentirnos débiles y desprotegidos, por esto es importante crear este espacio neutro para que el SER se exprese, el SER es sensación que me abraza y puede abrazar al otro” (EI2:53)

“Atendemos al niño en su sentir a sus cambios emocionales” (EI2:345)

“No quedarse en la frustración sino ir más allá, exigirse un poco más” (EI2:349)

“Tanto nosotros, los maestros, como los estudiantes, aprendamos de nuestras emociones y eduquemos nuestros sentimientos para ser mejores personas y nos preparemos para la vida y poder atender los retos que me presente” (EI2:351)

“Lo trabajo en la clase, genera exaltar y suscitar emociones frente a ciertos temas históricos de la filosofía, cuando se despierta interés y motivación por investigar y profundizar esto lleva implícitos sentimientos, de querer aprender más” (EI2:66)

“Esta experiencia me ha permitido sentir a los estudiantes, sentir de pronto una tristeza que ellos están evadiendo pero que me doy cuenta que los está afectando en ese momento su atención” (EI2:85)

“Siento que se crea una energía de confianza, seguridad, que lo importante es hacer, experimentar, confianza de atreverse sin la preocupación de que lo voy a hacer mal. Es un ambiente de tranquilidad” (EI2:86)

“Es la parte del ser humano que participa de ese medio ambiente del que vives” (EI2:87)

“Constantemente le enviamos mensajes de creencias y límites que van inhibiendo esa exploración de ese niño con el mundo exterior. Ej. “no corras que te caes...etc.” (EI2:91)

“Por esa pérdida es que en la propuesta Etievan: “los sentimientos se educan por medio del conocimiento de nosotros mismos para generar respuestas al exterior desde ese “ser interno” (EI2:92)

“No se trata de controlar o inhibir o controlar la manifestación de la emoción, sino conocer la motivación que la genera y que se expresa hacia el exterior por una motivación interior que hay en el inconsciente” (EI2:93)

“Generando relaciones más asertivas con el otro” (EI2:94)

“Por este motivo es importante la reeducación del adulto que está acompañando el desarrollo, tanto de la esencia como de la personalidad de los niños y alumnos en general” (EI2:95)

#### 7.4.2.2.1. *Indicador: ¿Qué son los sentimientos?*

Los sentimientos dentro de esta filosofía de vida en esta Propuesta Educativa Etievan, es una energía que se genera con la práctica y ejercitación de la atención, una atención en sensación del cuerpo integrada a una atención del observador interno, esta unión de estos dos estados de la atención genera un estado de presencia, a lo que Nathalie de Etievan hacía mención en los encuentros con ella, que esta energía era como un imán, cuando está puesta en nuestro interior atrae, acompaña, siente, conecta con lo que está afuera. Ella decía, que este era el acto de dar profundidad a lo que sientes, creas, experimentas y comprendes de ti y de tus acciones, en resumen, de amarme y de amar.



*Las respuestas a la entrevista correspondiente a este indicador ¿Qué son los sentimientos? aplicada a maestros y directivos fueron las siguientes:*

- “Según Nathalie el sentimiento es el “Amor”, esta energía del amor se va quedando escondida o se va tapando con los traumas de la infancia, con esos mandatos limitantes de nuestra expresión natural del SER” (EI2:96)
- “Estamos hablando de una energía que podríamos decir es la semilla del ser humano” (EI2:97)
- “El sentimiento es esa energía que me hace llevar a la posibilidad única de una comprensión” (EI2:32)
- “El sentimiento es el amor, es una energía muy pura que me hace simplemente querer lograr, crear, experimentar, avanzar hacia lo que uno siente que lo nutre en la experiencia humana” (EI2:33)
- “Todo ser humano cuando señala dónde está el amor en su cuerpo va directamente a señalar el corazón” (EI2:98)
- “Cómo logra mi cuerpo y mi mente conectar con algo que se produce en mí” (EI2:36)
- “Es poner amor a las cosas, a lo que hago hacerlo con cariño” (EI2:37)
- “Que lo que yo haga, lo haga con amor” (EI2:38)
- “El sentimiento es algo que se accede a él, desde la sensación, se siente y uno sabe que está ahí, que aflora en esos momentos de equilibrio, es algo que necesitamos fortalecer en el ser humano” (EI2:18)
- “Cuando el sentimiento aflora tanto uno como el otro lo sienten, es el tesoro que tenemos en esa semilla de lo humano” (EI2:19)
- “El sentimiento es un sentirme aquí y ahora, es una sensación que aflora como un bálsamo que te abraza y abraza lo que te rodea, es lo que sientes cuando estás en la naturaleza” (EI2:20)
- “El sentimiento necesita un espacio especial honesto dentro de ti, un espacio neutro, para poder que él aflore” (EI2:23)
- “El sentimiento para mí tiene que ver con algo muy profundo, muy único, muy estable” (EI2:58)
- “El sentimiento es uno, y es estar como en un punto de silencio donde en ocasiones, yo diría, un momento privilegiado, uno puede contactar con algo sagrado. Podría decir experimentar la Divinidad en mí, y desde allí amar a todo y a todos incondicionalmente. Son momentos como chispazos” (EI2:59)
- “Mi pregunta es cómo hacer el camino para que eso pueda ser más frecuente o que por lo menos uno tenga la inquietud de llegar ahí” (EI2:60)
- “Esta actitud y posibilidad me va permitiendo una mayor fluidez en mi expresión, en mi actitud y sobre todo una tranquilidad interna de paz interior. Se vive la vida con más amor, se entrega más a lo que haces” (EI2:76)
- “Es algo que lo abarca todo, está inmerso en nuestro cuerpo y mente, me anima a hacer las cosas, me mantiene alerta, me hace más perceptible a las situaciones del mundo, de los alumnos, me hace más humano” (EI2:79)
- “Es la habilidad que yo puedo tener en el momento en que puedo sentirme a mí mismo como una persona que está en un contexto específico y que sus acciones pueden generar que haya un buen desempeño, un buen desarrollo, con las personas que comparto y también tener la capacidad de sentir percibir al otro, y que tratan a veces de proyectar pero que no lo dicen con palabras” (EI2:81)
- “Puedes acceder a una energía que está más profundamente dentro de cada ser humano” (EI2:89)

La expresión de los sentimientos: Cuando se ha trabajado esta cualidad en virtud hacia sí mismo, se genera y permite una relación más armoniosa con los demás, permite una apertura de comprensión hacia las diferentes opiniones, como también una apertura del sentimiento más elevado del ser humano y es la compasión hacia el sufrimiento humano.

- “Los sentimientos los relaciono con la parte anímica de los estudiantes” (EI2:355)
- “Lo hemos definido en algunas asignaturas como las actitudes, la disposición, el interés que yo tengo” (EI2:1)
- “Para mí el sentimiento tiene que ver con la relación que yo puedo hacer entre lo que ocurre en las relaciones con el otro, la capacidad mía desde el corazón en relación con ese otro. Esa relación de afecto con el otro y cuando esta relación existe desde este sentimiento me permite tener una relación más transparente pero también más comprensiva, es una relación más humana, más generoso porque comprendo esa diferencia y no invalido esa diferencia” (EI2:2)
- “No hemos recibido la dosis de amor, de comprensión que requerimos para vivir una vida nutriendo este sentimiento” (EI2:5)

“En la vida prevalece más la amargura, el egoísmo, la indiferencia o el ausentismo, se sienten inseguros, incapaces de contar con sus propios sentimientos” (EI2:6)  
“Está relacionado con el sentir, y poder expresar eso que yo siento, es algo más profundo pertenece al SER y que siempre está ahí, pero que no nos han enseñado a acercarnos a él, no somos conscientes y no sabemos realmente qué es lo que se siente” (EI2:11)  
“Desde el sentimiento yo me puedo dirigir al otro y el otro se abre a recibir lo que viene de mí y viceversa” (EI2:24)  
“Las palabras se quedan cortas para expresar ciertas sensaciones que se emanan de una parte muy íntima de uno mismo” (EI2:26)  
“Para definir el sentimiento para mí tiene que ver con el sentir” (EI2:30)  
“Expresar el sentimiento nos nutre como seres humanos: Expresar los valores que observo en ese otro, etc.” (EI2:42)  
“Es la posibilidad emocional que todos tenemos y en especial en los niños es puro y esencial” (EI2:43)  
“Pero acceder a un sentimiento real es cosa seria” (EI2:57)  
“El hecho de uno, no quedarse en lo banal de la vida” (EI2:61)

#### 7.4.2.2.2. *Indicador: Diferencia entre emoción y sentimientos*

Es necesario aclarar esta diferencia entre emoción y sentimiento, ya que son palabras que se usan indistintamente, sin embargo, como se ha ido describiendo en esta propuesta, son dos caras de la misma moneda. Las emociones son un conjunto de respuestas neuroquímicas y hormonales que nos predisponen a reaccionar de cierta manera ante un estímulo externo, algo que veo o escucho o un estímulo interno, ya sea un pensamiento de un recuerdo, etc. Las emociones se transforman en sentimientos cuando hay una mirada consciente de esas manifestaciones emocionales en la medida que tomamos consciencia de su expresión y motivación de la reacción, podríamos decir según esta filosofía de esta propuesta educativa que solo con un trabajo sobre sí mismo podemos elevar la manifestación reactiva de la emocionalidad que se da de forma mecánica y la expresión consciente atenta de sí mismo en la vida desde la manifestación del sentimiento.

*Las respuestas a la entrevista correspondiente a este indicador aplicado a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Un sentimiento está relacionado con la emoción, donde soy sensible a algo y eso te vuelve sensible pero algo pasa desde esa emoción que te lleva a la rabia o a la tristeza o la alegría, pero en ese momento donde tu introduces esa autoobservación y te das cuenta porque ha surgido esa emoción, la mirada se amplía y puede obtener en ese justo momento una perspectiva mucho más amplia de lo que está sucediendo en el interno con esa emoción que se despertó desde lo externo, este tercer elemento de para, observa, darte cuenta, introduce una nueva posibilidad de trasmutar esa manifestación donde te permite ver que hay un dolor o un miedo muy antiguo, permitiéndome autocompasión conmigo mismo y comprensión con ese otro que me disparó esa emoción. En este momento todo eso junto produce lo que yo llamo un sentimiento, es una energía abarcante de adentro hacia fuera, me permite ver mi vida y la vida con otra mirada. (EI2:75)  
“Para mí el sentimiento es algo más profundo que las emociones” (EI2:10)  
“El sentimiento nos hace conscientes de esas emociones que tenemos” (EI2:12)  
“Las emociones: están más presentes, son reacciones más externas” (EI2:13)  
“Los sentimientos es algo que se siente, primero uno y también al alumno” (EI2:14)  
“Las emociones, son reacciones esporádicas que cambian de acuerdo con las situaciones, son duales, tienen polaridad, en cambio el sentimiento es neutro y te nutre. Por eso es necesario el parar, aquietar la máquina, des identificarse del hábito, para poder que el sentimiento aflore” (EI2:22)  
“Cuando pongo emoción estoy colocando la persona, en cambio el sentimiento es la expresión de mi Ser esencial. Podríamos decir que vienen de partes diferentes, uno es más externa que es la emoción y la otra de una parte más interna que es el sentimiento” (EI2:25)  
**2:31** Diría que las emociones son la caricatura del sentimiento, en contraste. (EI2:31)

“Por medio de las matemáticas me ha permitido crear ese sentimiento con los números porque te retan, te exige hacer esfuerzo con la mente, y la satisfacción cuando encuentras el resultado. Te permiten vivenciar todos los pasos de los principios Etievan” (EI2:34)

“El sentimiento lo veo que es algo aparte de las emociones” (EI2:35)

“Es la posibilidad que todos tenemos de expresarnos como seres emocionales y no poner una barrera a ese sentimiento que sentimos y que generalmente nos cuesta expresarlo” (EI2:44)

“No solo es conectarse con su parte emocional, sino también darle la posibilidad al niño de expresar lo que siente no solo de manera verbal, sino también con sus actitudes, con tomar decisiones también” (EI2:45)

“Yo diría que es la sensibilidad por las cosas, por la naturaleza” (EI2:54)

“Las emociones son más reactivos están a flor de piel” (EI2:55)

“Es un campo complicado para mí misma ya que me cuesta acceder a ese campo del sentimiento, generalmente tenemos acceso al mundo emocional” (EI2:56)

“La emoción es algo momentáneo, pero se puede volver un sentimiento en la medida que sigo cultivando esa emoción, es más pasajera” (EI2:64)

“El sentimiento ya es más estable, más permanente” (EI2:65)

“Las emociones son generadas por el sistema límbico, un conjunto de estructuras que se encuentran en el cerebro y cuya función está relacionada con el aprendizaje, la atención, la memoria y las respuestas emocionales” (EI2:68)

“Una emoción es un conjunto de respuestas neuroquímicas y hormonales que nos predisponen a reaccionar de cierta manera ante un estímulo externo” (EI2:69)

“Son procesos fisiológicos primarios, instintivos e involuntarios” (EI2:70)

“Sirven para la supervivencia” (EI2:71)

“Las emociones son energía que se mueve a través de nuestro cuerpo y que sólo se estanca si las reprimimos” (EI2:72)

“El sentimiento es la suma de emoción y pensamiento, es el resultado de las emociones” (EI2:73)

“Una emoción se transforma en sentimiento en la medida que uno toma consciencia de ella” (EI2:74)

“El primer paso es conocer las emociones, estar afluyente de esas emociones” (EI2:88)

#### 7.4.2.3. Subcategoría. Los once Principios para una educación integral.

El tiempo dedicado a reuniones y actividades con las que capacitarse en los principios del Modelo Etievan parecen ser suficientes especialmente para los estudiantes y ese grado de alto con un 58,3%. Profesorado y Familias tienen un buen conocimiento del contenido de los principios del Modelo Etievan. Cabe destacar la caída que sufren los estudiantes donde sólo un 10% dicen conocerlos siempre, lo que explica ese 11,7% de alumnos que reconocen no tener conocimiento de estos casi nunca. Paridad y proporcionalidad en los porcentajes hallados en relación con el conocimiento de la resolución de problemas de convivencia entre estudiantes del colegio. Más o menos se sigue el mismo patrón de consenso en referencia a las contribuciones a modo de experiencia aplicando los principios pedagógicos para la mejora de la comunidad, resaltando al 60,9% del profesorado que siempre contribuye en este aspecto. De igual modo, las habilidades y destrezas desarrolladas en los estudiantes a la hora de la resolución de conflictos están con ellos de acuerdo en la gran mayoría de los casos. Los objetivos de cada uno de los principios son pertinentes y suficientes para toda la comunidad educativa y especialmente valorados por el profesorado en un 65,2% indicando que siempre lo son. Finalmente, la integración de los principios educativos en el área del conocimiento se lleva a cabo en un grado alto y medio para la mayoría de los encuestados.

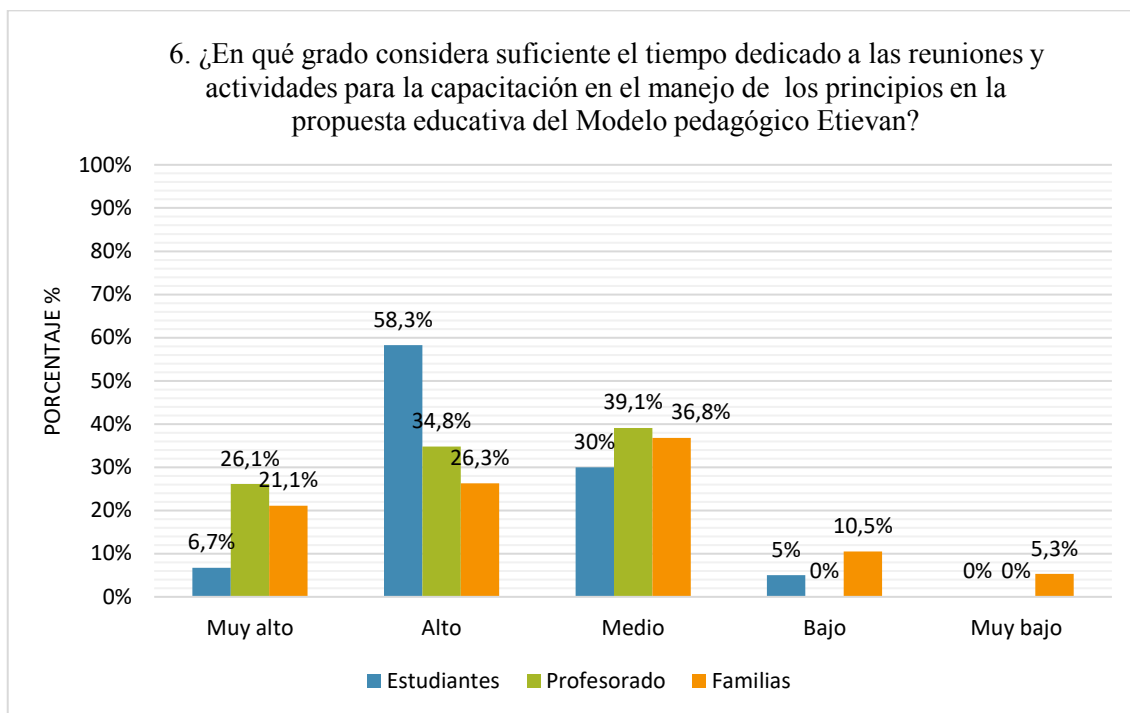


Gráfico 54. Suficiencia del tiempo dedicado a reuniones y actividades de la propuesta pedagógica.

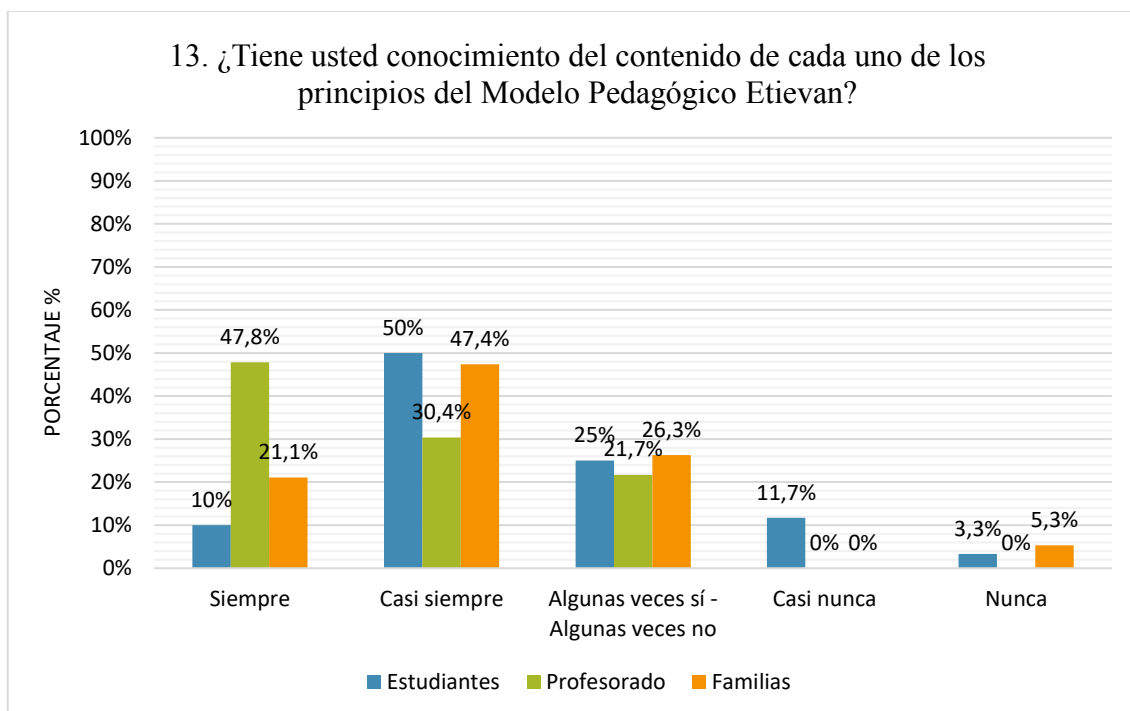


Gráfico 55. Conocimiento del contenido del modelo Etievan

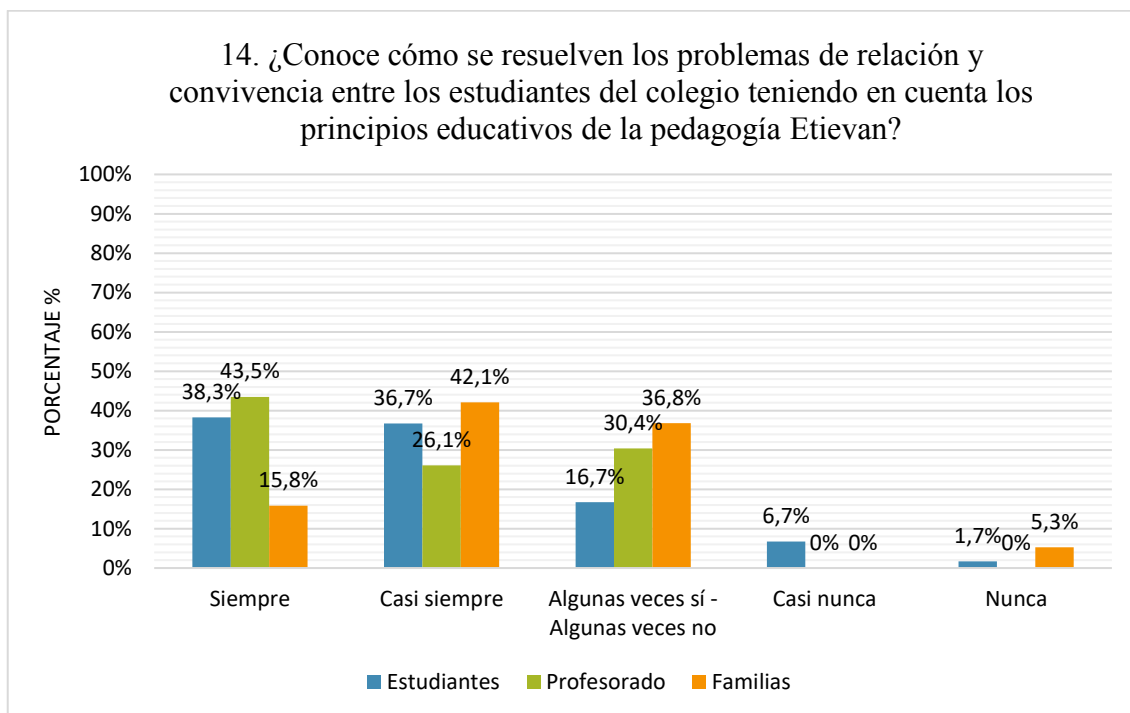


Gráfico 56. Conocimiento de las técnicas de resolución de problemas entre los estudiantes

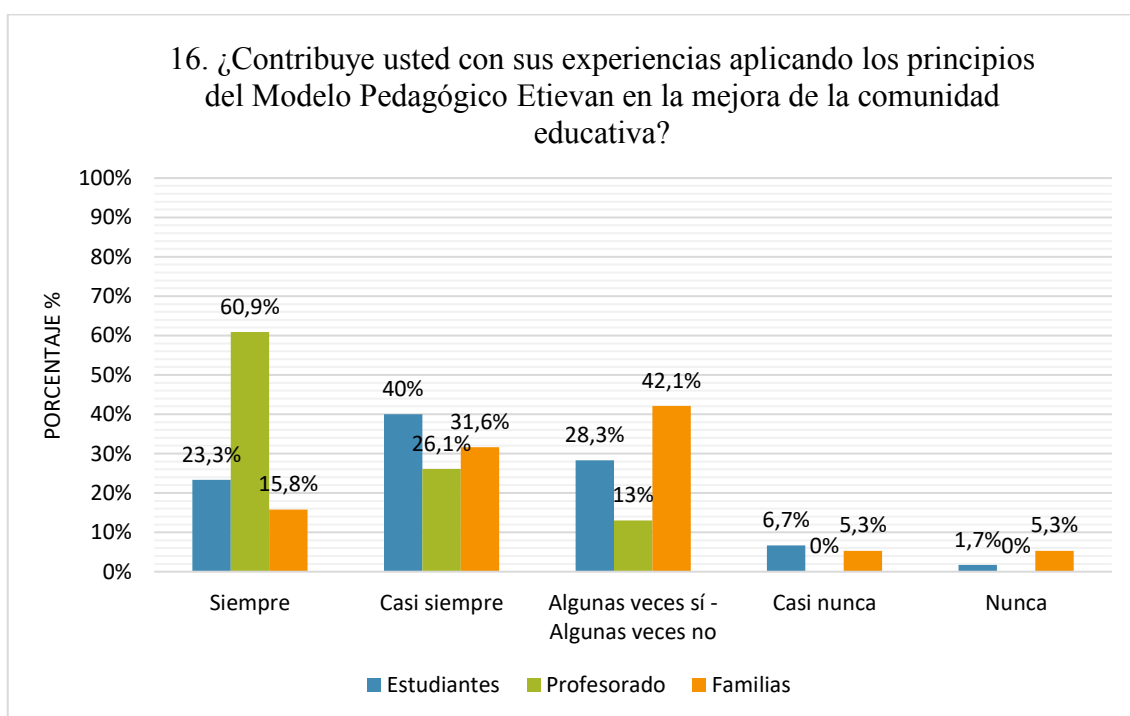


Gráfico 57. Contribución personal de experiencias para la mejora de la comunidad educativa

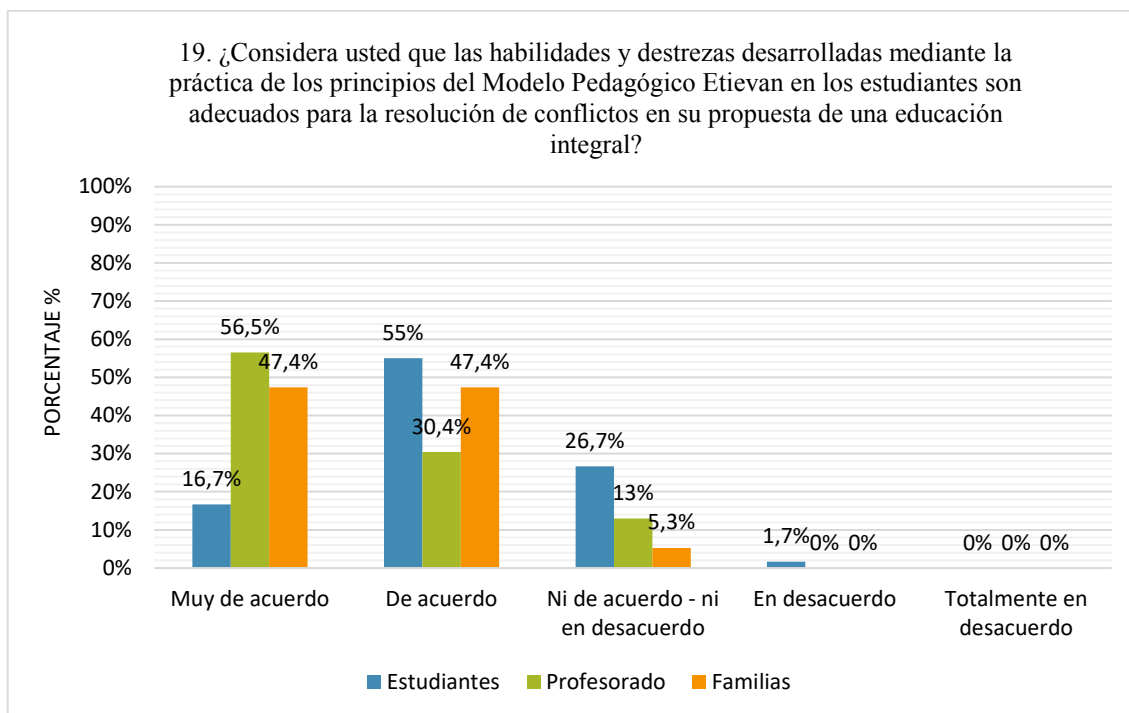


Gráfico 58. Consideración de la idoneidad de las habilidades y destrezas desarrolladas en la resolución de conflictos entre estudiantes

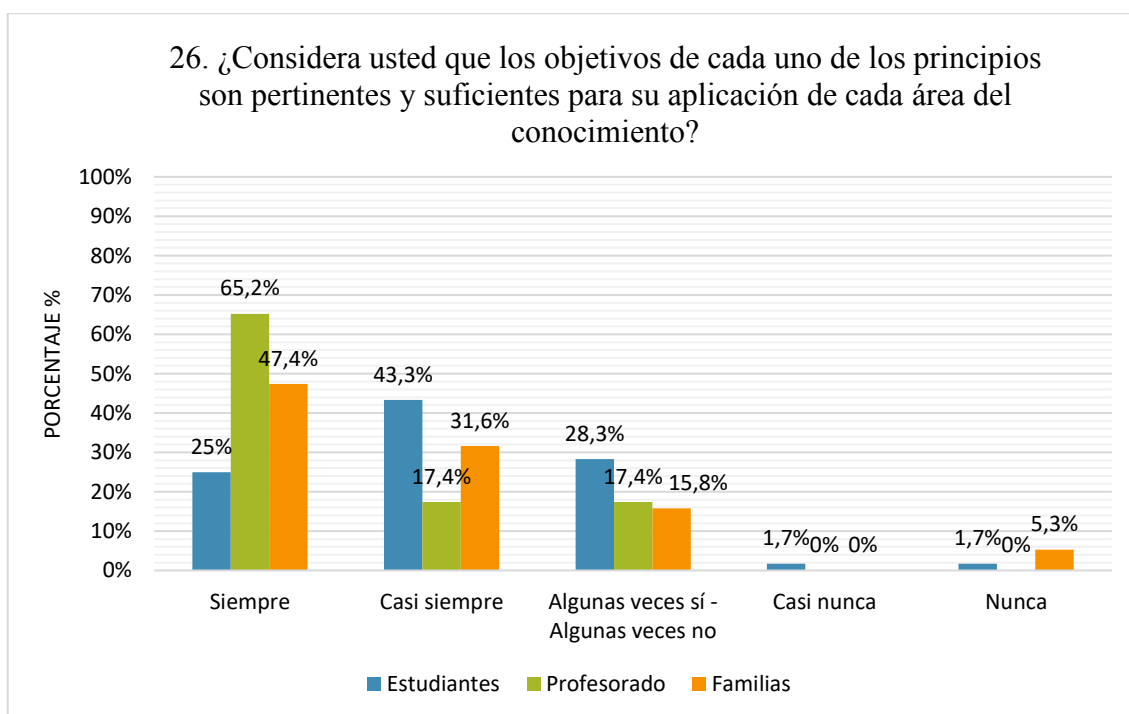
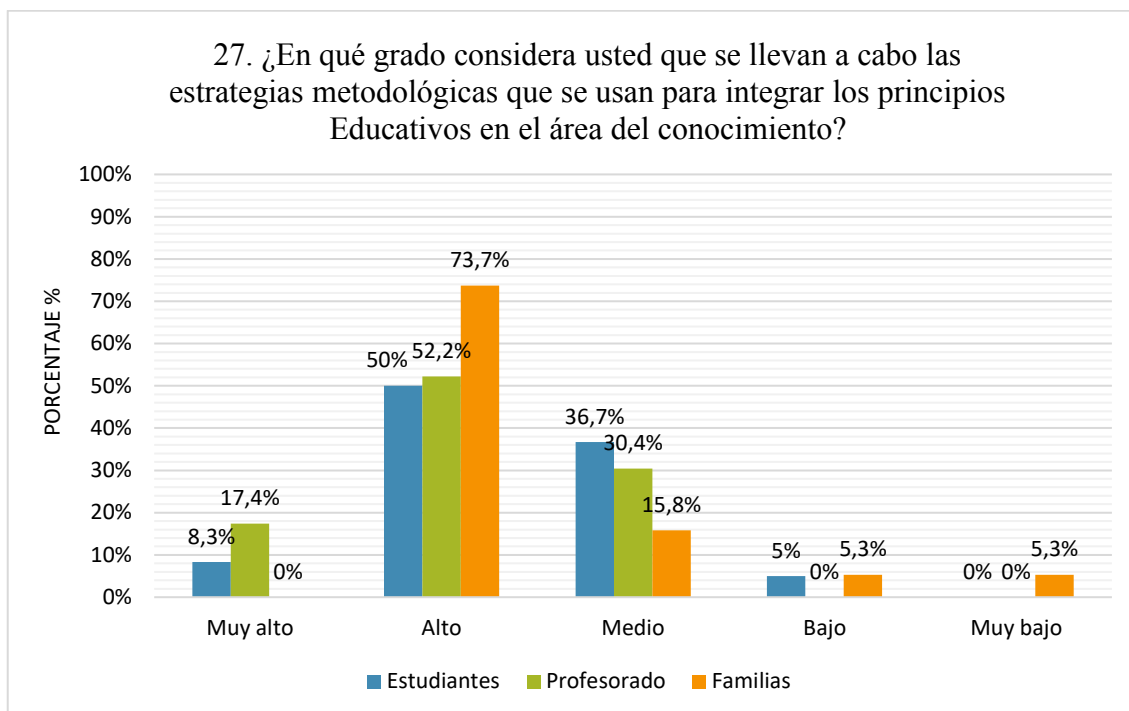


Gráfico 59. Suficiencia y pertinencia de los principios del Modelo Etievan



*Gráfico 60. Grado de aplicabilidad de las estrategias metodológicas*

Según la respuesta de los profesores y directivos en las entrevistas, los 11 principios que dan sustento a la Educación integral dentro de esta propuesta educativa del Colegio Encuentros son los pilares fundamentales para la aplicabilidad y desarrollo de una educación integral como los pasos que guían la preparación del docente en esta escuela de maestros “Modelo Etievan”. Permiten desarrollar tanto la esencia como la consciencia tanto del maestro como de sus alumnos, así mismo la voluntad que es una fuerza interna que hay que desarrollar y la atención que es una función de la expresión de la consciencia. Estos 11 principios muestran el camino del trabajo hacia el saber, como el trabajo que hay que realizar hacia el Ser interno. Además, son los medios propuestos por el Modelo Etievan para generar las cuatro relaciones esenciales: Consigo mismo, con los otros, con la familia y el entorno.

“Los principios son el medio que te permite el “Conocerse a sí mismo” y ayudan a las 4 relaciones propuestas en este Modelo Etievan: Consigo mismo, con los otros, la familia y el entorno” (EI2:187)

“Los principios me permiten ganar algo más interno y en la medida que reconozco la ganancia de hacer esfuerzos, sostener una atención y ganar tener una voluntad, solo trabajando en esta dirección interna, es cuando realmente me hago responsable de mí mismo, de auto-cuidarme, de respetar ese otro alimento que aprendo con estos principios” (EI2:195)

“Los principios me permiten tener éxito en mi labor como docente, son el vínculo, la llave para mostrarle al otro el camino hacia su ser interno” (EI2:200)

“Desarrolla capacidad de las relaciones interpersonales en los trabajos en grupo, debates, exposiciones, los foros, rondas de preguntas” (EI2:198)

“Ayudan a crear un entorno, que sea agradable, cambiar de espacios que no sea solo el aula” (EI2:199)

“Los principios van muy de la mano, la exigencia desde el amor” (EI2:202)

“Estos principios hacen que esta propuesta educativa se evidencie. Esta propuesta de este modelo Etievan para que funcione hay que vivenciarlo en uno mismo, permitirse ponerlo en práctica hacia uno mismo y dirigirlo también a nivel práctico hacia los niños” (EI2:10)  
“Los principios son los medios para combatir la comodidad del mínimo esfuerzo, la pereza, el miedo, las reacciones negativas” (EI2:22)

Es responsabilidad y compromiso del docente tomar consciencia de que se encuentra laborando en una institución no tradicional, donde si no se compromete con su trabajo interno no es posible aplicar e integrar estas prácticas con sus alumnos. El docente debe ver el verdadero significado, ver el espíritu y no la letra de los principios.

“En manos de cada profesor está la responsabilidad de que los alumnos comprendan el verdadero significado en la aplicabilidad de los principios, hay que estar atento a ello. Porque se puede confundir que con hacer un mínimo esfuerzo ya estoy cumpliendo con el principio” (EI2:188)  
“He visto que ese acercamiento del alumno con uno como docente ha sido un factor importante para mejorar el trabajo en la asignatura, esa confianza depositada en ellos ha emergido mayor compromiso, mayor esfuerzo, y mayor atención en su hacer” (EI2:192)  
“Cuando uno vive y respira el modelo Etievan, eso se transmite a los niños” (EI2:11)  
“Una propuesta de un trabajo sobre sí mismo donde necesitas ser guiado, ser acompañado en ese camino hacia el interior mientras que tu mismo aprendas a desarrollar esa voluntad por medio de esfuerzos y atención en lo que haces, aprendas a buscar y a conocer en tu interior y a ponerte retos para profundizar en esa búsqueda de tu propio potencial” (EI2:13)  
“Estar abierto a que hay muchas cosas que desconoces, y que te permiten ir a eso desconocido creando nuevas búsquedas, permitirme equivocarte y empezar de nuevo” (EI2:14)  
“Los estudiantes reconocen tu honestidad, en no se esta respuesta, busquemos, hágamelos juntos, esa sinceridad interna se refleja exteriormente y es un valor muy grande, da una coherencia y un descanso interior, ser maestro se ha vuelto un privilegio y un regalo para mi” (EI2:201)  
“Ese acercamiento en confianza con los estudiantes, esa atención ha surgido en ellos. (EI2:191)

#### 7.4.2.3.1. Indicador: Principio “El amor al esfuerzo y al reto”

Este primer principio es el comienzo de esta propuesta educativa, la cual, nos indica que para poder hacer un cambio desde la reacción mecánica e instintiva, ante estímulos de sentirnos atacados, juzgados, criticados, etc., y dirigir la atención para dar luz en consciencia a nuestros viejos hábitos, hay que hacer esfuerzos conscientes dirigidos hacia el conocimiento de nosotros mismos, salir de los hábitos mecánicos de viejas ideas y creencias limitantes que han sido mandatos que hemos adquirido de la familia y del sistema educativo tradicional, que se quedan ocultos en nuestro inconsciente y que son ellos los que van creando nuestra realidad, llevándonos a la desarmonía de lo que somos en esencia. El esfuerzo es superar los retos que cuestan dificultad, lo que permite afianzar un valor interno.

*Las citas correspondientes a este principio en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“Hacer esfuerzos es algo que te invita a ir más allá de lo que deseas y amar lo que haces y hacerlo con calidad dando lo mejor de si, los alumnos captan esto y se enamoran de esas asignaturas que los invita a desarrollarlas y a experimentarlas” (EM3:182)  
“El hacer esfuerzos: Es otra herramienta de los principios que permite que los alumnos sostengan ese esfuerzo ante los retos que les pongo en la asignatura, es ayudarlo a superar y a que reconozcan los errores frente al conocimiento y superarlos. (EM3:218)  
“Propicia un reto que nos da más de lo que esperamos” (EI2:100)



“Nathalie decía que desde que nacemos tenemos un deseo permanente por conocer el mundo que nos rodea” (EI2:101)

“Ese deseo se va cristalizando en la medida que el adulto ya no tiene más respuestas para el niño... Esto no lo puedes conocer, esto no lo puedes hacer” (EI2:102)

“A todos los seres humanos nos gusta tener retos en la vida, en una energía que estimula ese potencial que traemos como seres humanos” (EI2:103)

“Nos gusta abrirnos a nuevas posibilidades con el objetivo de buscar” (EI2:104)

“Por eso se ha utilizado siempre la metáfora que el ser busca lo que olvidó en la caída del paraíso. “La vida como un camino... del buscador que busca lo que perdió” (EI2:105)

“El superar retos que le cuestan dificultad le permiten un valor interno frente a lo externo” (EI2:108)

“Con estos niños el acompañamiento es todo el tiempo. Hay que darle los elementos para que él comprenda y haga progresos, que cuando llega a la meta celebramos ese resolver, el hacer el logro, así ellos se motivan y aprenden para que más adelante camine solo” (EI2:243)

“Entonces en mi clase podía trabajar el hacer esfuerzo y a la vez prestar atención en lo que hacía y darme cuenta dónde me equivocaba y trascender el error para lograr la meta de ese momento” (EI2:254)

“Si estoy frente a una ecuación matemática primero debo crear el interés, hacer esfuerzos, estar atento a esos pasos que me van a llevar a resolver la ecuación y eso me permite llegar a ese otro principio que es el desarrollo de una voluntad” (EI2:261)

“Ese esfuerzo y ese proponerse retos te involucra en ese mundo emocional y darme cuenta de que si de verdad anhelo algo, esto me cuesta sostener internamente eso que deseo” (EI2:279)

#### 7.4.2.3.2. *Indicador: Principio “El amor al trabajo”*

Una de las máximas de esta propuesta educativa es despertar el interés, la motivación en cada persona sea profesor, alumno, administrativo o directivo para que su hacer se realice desde un lugar más interno, reconociendo que es la expresión de todo lo que manifestamos y creamos en el exterior. La expresión externa es una expresión de lo interno. El amor al trabajo es producir en el alumno la satisfacción del hacer, de demostrarle que es capaz y de que puede superar dificultades.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“Está relacionado con el “hacer” cuando tenemos la posibilidad de hacer algo que nos cuesta trabajo y el superar el reto de la dificultad que me genera el “Hacer” me da una sensación de satisfacción... de superar retos conmigo mismo” (EI2:106)

“El niño está abierto a explorar y hacer porque le permite descubrirse a sí mismo, le permite verse a sí mismo a través del hacer. (EI2:107)

“Los niños y en general todos nos aburrirnos ante lo repetitivo y mecánico porque necesitamos de esa energía que se produce frente al reto del hacer” (EI2:109)

“Esos retos que necesita el niño frente al trabajo que realiza, para no desfallecer frente a las dificultades que le genera requiere de ese otro, de ese maestro que lo motive, que le dé el impulso de valoración diciendo “Tú puedes...” (EI2:110)

#### 7.4.2.3.3. *Indicador: Principio “El desarrollo de la Atención”.*

La atención podríamos decir que es la práctica, la ejercitación de un músculo interno como lo llamaba la autora de esta propuesta, un músculo que debemos ejercitar en muchos momentos durante el día; Etievan, (1989) decía: es como poner puntos cada vez más cercano uno de otro, para que se pueda ir creando una línea, una franja de un espacio en el tiempo donde podamos sostener la atención en presencia en el ahora.

Al desarrollar la atención se elimina la dispersión del alumno, el cual aprende a dirigir su atención y enfocarla a lo que él quiera ya sea interno o externo.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

- “Otro principio fundamental es el desarrollo de la atención, es algo muy válido de esta propuesta educativa” (EI2:220)
- “La atención va en dos direcciones: una cuando yo pongo atención en el otro, doy ese espacio para que ese otro sea atendido desde mi disponibilidad, es un acto de amor. Y la otra dirección en el mismo instante es la atención a mí misma, es estar en el instante sintiéndome, observándome dónde y con quién estoy, esto para mí también es un acto de amor conmigo misma” (EI2:221)
- “Lo que se trata en esta asignatura (rítmica) es entrenar la atención de los niños para que a la vez la dividan y la dirijan voluntariamente: Hacia su interior como al exterior. (Una práctica que facilita que el sujeto se vuelva objeto de auto-observación). (EI2:120)
- “Este ejercitar estos dos músculos: “El logro de cualquier meta depende de sí mismo” (EI2:121)
- “Aprendo a dirigirme hacia el llamado externo que nutra al Ser de lo humano” (EI2:122)
- “La atención es como ese deseo a esa confianza que el alumno adquiere y cómo la pueden explotar para mejorar la capacidad interna que se expresa en un interés, por su aprender” (EI2:194)
- “Yo aprovecho este principio (de atención) para indagar en los alumnos en la clase de filosofía si ellos conocen cómo aprende, y que cada uno se dé cuenta de su manera de aprender, de entender lo que estudia de manera más fácil, que reconozcan si son más visuales, que dramaticen, usar imágenes” (EI2:196)
- “Es importante que ellos descubran su mejor manera y estilo de cómo adquieren su aprendizaje: hay alumnos que son muy buenos lectores” (EI2:197)
- “El desarrollo de la Atención es otro principio que me permitió constatar que había en mí una energía que estaba dispersa, pero que podía recogerse, primero lo constate y que podía trabajar mi atención que era algo que se podía desarrollar. (EI2:253)
- “El desarrollo de la Atención es algo que me parece muy importante a destacar porque me permite acercarme y conocer mucho más a mis estudiantes” (EI2:281)
- “La atención en esta edad la trabajo con posturas, utilizando diferentes formas de relajar el cuerpo en movimiento y en quietud, en silencio, con música, etc.” (EI2:246)

#### 7.4.2.3.4. Indicador: Principio “Educación de la voluntad”

Este principio va de la mano del principio de la atención. Siguiendo con las palabras de Etievan (1989), la voluntad es un músculo interno que tenemos que desarrollar para salir de la mecanicidad y automatismo que nos encontramos, solo es posible cambiar hábitos internos y externos que van en oposición al desarrollo de una personalidad estable y de nuestra esencia, si desarrollamos y ejercitamos la atención y la voluntad. La voluntad es lo que hace posible sostener esos puntos en atención para volverse líneas, las líneas son la franja de una voluntad sostenida, en esfuerzo y motivación en el hacer, en el trabajo que realizas. La voluntad es básica para desbloquear al alumno y que busque su recompensa en la satisfacción del deber cumplido y en la experiencia de su fuerza interna.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

- “Otros principios que me costó entender fue la atención y la voluntad, ver a los estudiantes desmotivados en las matemáticas, inicié tratando de motivarlos, pero me di cuenta de que también en ellos debía de haber una motivación para atender y comprender las matemáticas, esto me generó una búsqueda desde donde empecé a crear un lazo de confianza y que puedan expresar cuando no entiende”. (EI2:190)
- “Para mí esto ha sido un descubrimiento, muchas de las barreras que se crean es porque las matemáticas tienen unas exigencias que fácilmente pueden bloquear al alumno y coger ventaja cuando este no expresa su dificultad. (EI2:193)

“La verdadera fuerza de voluntad no busca un premio o una recompensa” (EI2:111)  
 “Viene de un profundo sentimiento del cumplimiento del deber” (EI2:112)  
 “Trae consigo la justa satisfacción del deber cumplido” (EI2:113)  
 “Trae consigo una impresión de integración y satisfacción personal” (EI2:114)  
 “Te da una sensación interna de fuerza” (EI2:115)  
 “Cuando hablamos de atención y voluntad estamos hablando de energía” (EI2:116)  
 “Nathalie decía: que eran 2 músculos internos que la semilla de lo humano debe de desarrollar en esta realidad donde habita” (EI2:117)  
 “Son dos músculos que necesitan ser entrenados para poder ser sostenidos tanto interna como externamente” (EI2:118)  
 “También ser dividido por eso se la rítmica en esta Propuesta Educativa. Dividir las partes del cuerpo por medio del ejercicio de disociación para desarrollar a través de ello la energía para el desarrollo de estos dos músculos internos” (EI2:119)  
 “Por eso decimos “...Usted no tiene fuerza de voluntad: Porque es realmente una fuerza que se desarrolló a nivel interno” (EI2:123)  
 “Esta fuerza está relacionada con una templanza: que se requiere en el cuerpo a nivel de huesos y músculos para que todos sus sistemas se coloquen en sus sitios que les corresponde, está relacionada con la toxicidad muscular” (EI2:124)  
 “Nuestra voluntad la podemos ver más claramente en nuestra actitud cuando estamos frente al deber” (EI2:125)  
 “Esa fuerza en el cuerpo del instinto: es ese impulso instintivo de una fuerza de un impulso que te empuja a ir hacia adelante, a hacer, a ir hacia un reto, a colocarse metas, etc.” (EI2:126)  
 “A dirigir ese impulso en dirección de algo que tu deseas” (EI2:127)  
 “A este impulso lo llamo el impulso de ese ser creador que emana de la semilla de la esencia que da vida a lo humano” (EI2:128)  
 “La voluntad hay que entrenarla todos los días” (EI2:129)  
 “El desarrollo de la voluntad en esta edad, ellos solo quieren ir a jugar, el necesita ser acompañado para cumplir con ciertos deberes y cuando estos estén hechos vamos a jugar. Con mi ejemplo lo dirijo en ellos” (EI2:245)  
 “Otro principio que veo importante es el desarrollo de la voluntad, hoy en día es difícil cada vez están muy sumergidos en los video juegos y hacen que ellos encuentren el placer muy rápido y las respuestas en todo” (EI2:313)

#### 7.4.2.3.5. *Indicador: Principio de “La educación no competitiva”*

Un principio y un paso más del camino que nos indica esta propuesta educativa con la “Pedagogía Etievan”; cuando vamos desarrollando y ejercitando ese trabajo de conocimiento de sí mismos, cada principio nos va guiando en la ruta del camino hacia nuestro interior, con ello vamos integrando y comprendiendo que la competencia es conmigo mismo, con esa parte de nosotros mecánica y robotizada que quiere el mínimo esfuerzo, que se acomoda fácilmente y que nos hace vulnerables entregando nuestro poder interno a cualquier circunstancia que nos llega del exterior. El desarrollar el observador interior nos permite darnos cuenta de nuestras tendencias, de nuestras carencias internas, nos damos la posibilidad de volvernos más competentes desarrollando y ejercitando nuestra expresión en el actuar, en el hacer y en el Ser.

Esta sociedad fomenta el estar compitiendo y comparándose, por eso es necesario la reeducación y toma de consciencia del maestro para poder formar a los alumnos de esta propuesta de educación no competitiva, no basada en la comparación con el otro. Esta propuesta hace personas competentes, no competitivas.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“La educación no competitiva que propone este modelo Etievan va en contra de lo que genera este sistema y es el ponernos a competir con las cualidades y habilidades del otro y no es así. Cada ser humano nace con unas fortalezas que puede potenciar y una debilidad que se requiere desarrollar y aquí está el trabajo de acompañamiento que debe hacer el maestro a los niños cuando van al colegio. Por eso se requiere reeducar al docente y terminarlo de formar como maestro, es la propuesta Etievan” (EI2:269)

“Toda la propuesta del modelo es interna, no es externa esto es importante aclararlo, no es competitivo, comparativo con el otro. Este modelo me invita a ser competitivo conmigo, eso me sensibiliza más a trabajar por esa integralidad de la dualidad” (EI2:273)

“Estamos en una sociedad que fomenta estar compitiendo” (EI2:154)

“Cada ser humano nace con unas habilidades con fortalezas y virtudes, no podemos ponernos a competir unos con otros, generar el “Yo soy mejor que el otro” (EI2:155)

“Estamos en una sociedad y en un sistema que nos ha inducido como parte de ese programa condicionado de creencias y límites esa competencia con el otro, volver al otro mi rival” (EI2:156)

“La competencia hace parte del fortalecimiento del ego de una falsa personalidad. Demostrando afuera para ser validado, para recibir un valor” (EI2:157)

“En esta propuesta Educativa, la competencia es consigo mismo, con mis propias dificultades y eso me hace “competente y no competitivo”. Yo no puedo competir con las habilidades que el otro tiene, porque cada uno nace con las suyas, la habilidad que tiene el otro no tiene por qué volverse como una amenaza” (EI2:158)

“Esta estimulación hacia la competitividad genera vanidad va a encontrar de los dones que cada ser trae para beneficiarse a sí mismo, como para dar y enseñar esa habilidad a otros que no la tienen. La vanidad limita al Ser y alimenta al Ego” (EI2:159)

“A los alumnos se les da un valor a los esfuerzos que cada uno realiza. Ellos empiezan a reconocer desde pequeños cuáles son sus dificultades, donde ellos deben hacer más esfuerzos como también a reconocer cuáles son sus virtudes y fortalezas tanto hacer como en los valores que ya trae o valores que han sido orientados y educados en él” (EI2:160)

“Este valor cualitativo como también cuantitativo se da en sus calificaciones que se presentan al ministerio de educación” (EI2:161)

“Por eso es importante las observaciones que cada maestro realiza en el “Dossier” de cada alumno, así se ve más claro, cuáles son las dificultades que trae cada niño y fortalecerlas como también cuáles son esas habilidades y potenciarlas” (EI2:162)

“Podríamos decir que todos los seres humanos traemos unas habilidades desarrolladas y otras por desarrollar. Es como si dijéramos metafóricamente que nacemos con asignaturas que ya hemos superado y otras asignaturas que traemos pendientes a desarrollar” (EI2:163)

“La competencia genera barreras conmigo y con los otros” (EI2:164)

#### 7.4.2.3.6. *Indicador: Principio “La importancia de buscar: no saber es formidable”*

En palabras de Etievan (1989), ser un buscador enriquece nuestras experiencias diarias, creer que ya sabe, y que ya ha aprendido lo suficiente en la vida, es la muerte esencial del ser humano, el buscar, ella lo relaciona con el aprender algo nuevo cada día, ella decía: Si no te has ocupado de aprender algo nuevo cada día, eso tiene un mal sabor... el interés por buscar y aprender tiene despierta la curiosidad del niño, así ya seamos adultos es algo que no debemos dejar morir en nuestro interior. He de reconocer que no sé, es la posibilidad de aprenderlo. El maestro tiene que estar preparado para eliminar condicionamientos y creencias, para gestionar este impulso de saber y de indagar y así los alumnos aprendan a abrirse a nuevas posibilidades.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Otro es la importancia de buscar, si no me lo permito no es posible abrirme a los demás. En el permitirme ver y hacer lo que se me está indicando me ha permitido valorar un esfuerzo de ir a ese conocimiento interno. (EI2:04)

“En el momento que me permito reconocer que no se algo, tengo la posibilidad de aprenderlo” (EI2:130)

“Cuando creo que todo lo sé, que tengo acceso a todo que soy tan inteligente. Me estoy negando la posibilidad de aprender algo nuevo” (EI2:131)

“Si nos damos cuenta hemos creado unos mecanismos de creencias condicionales que nos han cerrado el campo, que llamamos hoy en día” (EI2:132)

“Ese mecanismo de condicionamiento nos cierra el campo de posibilidades, el campo del “Ser creador” hemos aprendido por lo tanto a negarnos posibilidades que tenemos a nuestro alcance y es a: Crear para sentirnos seres en abundancia” (EI2:133)

“O sea que el sistema introduce en el humano mecanismos para que el mismo sea el que cierre el potencial de ese ser creador con el que se nace” (EI2:134)

“¿Nos han enseñado que seamos nosotros mismos los que sigamos enseñando ese mecanismo, por eso es el momento de darnos cuenta “A que estamos sirviendo...? no importa el campo profesional o humano donde me mueva” (EI2:135)

“En la búsqueda de ese movimiento hacia el conocimiento de ese impulso de saber ¿Quién soy? Es que hoy en día podemos acceder a conocer y saber cómo se desarrollan esos cuerpos sutiles para esa “Trascendencia de ser personas, sujetos de una sociedad, para reconocer el Ser que habita en lo humano” (EI2:136)

“Ese impulso nos ha permitido comprender cada vez más y acceder al conocimiento de las tradiciones antiguas y que ellas se han ocupado de cuidar esa verdad de lo humano” (EI2:137)

“La máxima de Nathalie de “No saber es formidable” de esta propuesta Educativa siento por mi vivencia y por mi experiencia que da respuesta a la pregunta de otras dos máximas de Sócrates que es “Conócete a ti mismo” y “solo sé que nada se” (EI2:277)

“Porque el que cree que sabe mucho no sabe nada, lo importante de esta propuesta es que todos los días te lleva a aprender, a conocer, a experimentar algo nuevo, todo lo que te está llegando del exterior cuando uno lo interioriza sale algo nuevo, por eso la importancia de la apertura de dejar un espacio a ese no saber, si uno no sabe, uno está abierto a recibir a aprender” (EI2:278)

#### 7.4.2.3.7. *Indicador: Principio “La necesidad de confianza”*

Conectando los principios anteriores llegamos a la confianza que se crea cuando practicamos la atención en nosotros con lo que así podemos dar atención a lo que nos rodea. Esa mirada desde el campo que se abre de mi atención dirigida adentro y afuera de mi, quita etiquetas y da la posibilidad de escucha al otro, generando una apertura de confianza y aceptación de la expresión de los demás. Así, el otro, en este caso los alumnos, se sienten escuchados y atendidos por sus maestros, no lo que sucede cuando estamos en el automático, que genera etiquetas, reacción, rechazo y no aceptación de las diferentes opiniones de los otros. Dar seguridad, confianza, construir autoestima, hacer sentir al alumno que está acompañado, etc., son cualidades que el maestro debe tenerlas antes, para poder generarlas en el alumno y este saber que es capaz, que puede superar retos y dificultades.

*Las citas correspondientes a este principio en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

- “La confianza en sí mismo lo veo fundamental en los niños pequeños, darles esa seguridad y esa confianza les va a generar en su futuro una alta autoestima” (EI2:05)
- “Porque es más fácil tumbar ego, pero construir autoestima es más difícil” (EI2:06)
- “Primero el adulto necesita tener confianza en sí mismo y generar esa confianza en el alumno que uno confía en él, que eso no se ve, pero se siente, y cuando el adulto la desarrolla le ayuda al niño a reconocerla, esto le permite desarrollar autoestima” (EI2:07)
- “Desarrollar esa confianza en sí mismo porque tenemos una tendencia de decirle al niño no, un no constante que lo limita en ese impulso que trae consigo y es el de hacer, crear y moverse, y esto no va a generar dependencia del niño, entonces cómo voy a desarrollar la autonomía” (EI2:08)
- “La confianza está relacionada con lo que siento y sé que puedo hacer bien hecho con calidad” (EI2:138)
- “Se puede verificar en situaciones donde tengo que asumir la responsabilidad de la sobrevivencia consigo mismo (Independencia de los padres)” (EI2:139)
- “Se puede verificar constantemente con las pruebas que me da la vida: Y en esas respuestas de confianza en diferentes parcelas de la vida me puedo dar cuenta, de la confianza que tengo de mí mismo a nivel del hacer, a nivel del mundo emocional y a nivel de resolución de problemas mentales” (EI2:140)
- “Esta confianza en sí mismo está relacionada con el conducir un coche, saber qué hacer si falla. Saber responder en defensa propio de un ataque físico que me puede generar otra persona (robar, etc.)” (EI2:141)
- “Situaciones que son de la vida cotidiana que van dando confianza: Esta confianza de lo cotidiano es el propósito de las asignaturas transversales que se enseñan a los alumnos de esta educación Etievan” (EI2:142)
- “Ese “Yo soy capaz de...” como también me doy cuenta de “que no sé ...”: Me da la posibilidad de aprender” (EI2:143)
- “Por ej. Si un niño tiene miedo de subirse a un árbol...la tendencia generalmente es que ya está condicionado o limitado por los progenitores...que tienen miedo a que le pase algo al hijo” (EI2:144)
- “Por eso en esta Institución la planta física debe propiciar espacios con la naturaleza para que los niños desarrollen de forma natura su propia naturaleza, empezando por el desarrollo de las habilidades del cuerpo motor” (EI2:145)
- “Tener la posibilidad que el maestro que acompaña al niño le enseñe cómo subir, pueda brindar apoyo y la confianza para que adquiera la seguridad ante el reto, en este ejemplo de trepar en los árboles” (EI2:146)
- “Que el niño sienta que el maestro lo acompaña cuando baja también del árbol porque es más difícil bajar que subir” (EI2:147)
- “Esto permita a tener confianza en sí mismo y a enseñar a otros cuando se dé la posibilidad” (EI2:148)
- “Ese es el sentido que los niños de esta institución alienten y cuiden tanto las plantas como los animales, se relacionen de forma natural con ellos y superar miedos externos” (EI2:149)
- “Otra manera de ver este desarrollo de la confianza es a nivel interno: La exposición a través del arte, teatro, hacer obras de teatro y hacerlas ante público, exponer temas, proyectos en público, les permite trascender miedos emocionales” (EI2:150)
- “Se realizan de cierre de año una obra de teatro donde participan todos los alumnos del colegio sin excepción. Esto afianza más el trabajo durante las asignaturas y le da confianza que se genera en sí mismo y con su entorno. Dando un valor de reconocer a los padres el esfuerzo por sus hijos: Cantan, bailan, hacen monólogos, tocar instrumentos musicales, etc.” (EI2:151)
- “Este trabajo de la “Confianza” está conectado con el principio de hacer “Esfuerzos”. Porque para un alumno será fácil aprenderse el papel para la obra de teatro, para otro eso puede ser fácil porque tiene más capacidad de memoria. Pero ese que tiene capacidad de memoria puede serle más difícil exponerse en público” (EI2:152)
- “Estas actividades en estas asignaturas de estos espacios: arte, teatro, culinaria, arte marcial, natación, etc. fortalecen lo que cada ser necesita de forma individual. Permitiendo a cada uno desarrollar y fortalecer internamente lo que le hace falta” (EI2:153)
- “Siento que he ganado confianza y que no es necesario mentirme para demostrar algo que no se, al contrario, eso me da una posibilidad de indagar y conocer algo nuevo, esto es recíproco tanto hacia el conocimiento interno como externo” (EI2:292)
- “Frente a la dificultad darle la confianza al niño que él sí puede hacerlo, enseñarle a dirigir la atención a comprender lo que lee, a hacer lo que entiende, a arriesgarse y si no encuentra el resultado o la respuesta, vamos a buscar juntos el error para que vuelva a hacerlo” (EI2:242)

#### 7.4.2.3.8. *Indicador: Principio “El sentido de la responsabilidad”*

La responsabilidad es un principio que se da cuando encuentra el sentido de coherencia en lo que hacemos, esto se lleva a cabo en todo momento del proceso educativo.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“Otro principio que tiene que ver con el desarrollo de la responsabilidad, lo trabajo desde la honestidad con el alumno” (EI2:189)  
 “Se propicia que el niño se haga responsable de sus acciones” (PEE1:35)  
 “Otro principio que considero importante que va ligado a esta parte del esfuerzo y el reto es el sentido de la responsabilidad y ellos van ligados a esa parte de preparación para la vida y esto es muy importante, porque esta propuesta no es ajena a las vivencias de la vida cotidiana independiente de mi trabajo” (EI2:274)

#### 7.4.2.3.9. *Indicador: Principio “La necesidad de amor”*

Este principio integra cada uno de los anteriores, ya que tiene que ver con el autocuidado que vamos teniendo en la medida que comprendemos el sentido de nuestra experiencia como seres humanos. Cuando somos educados en cada uno de estos principios se fortalece nuestra personalidad, y a través de ella puede emerger lo esencial que hay en cada uno de nosotros, lo esencial proyecta nuestras virtudes y atributos y ese es un acto de amor hacia nosotros mismos que podemos expresar también a los demás.

Ya no exigimos ni reclamamos cariño o atención de otros porque nos lo damos a nosotros mismos. El niño interioriza esa necesidad de amar, de acercarse a los sentimientos y necesidad de los demás, de reflexionar antes de actuar, se le hace ver que siempre hay otro camino ante un conflicto o una situación. También tiene la tranquilidad y la libertad de saber que no va a ser juzgado.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“El amor que trasmite cada uno de estos 11 principios te van guiando a ese camino de encontrarse con ese amor hacia sí mismo y hacia los demás” (EI2:16)  
 “El amor hacia mí mismo es poder reconocermé en todas mis facetas internas y ser compasivo con mis propios traumas, sufrimientos, experiencias que me dan un aprendizaje para trascender” (EI2:17)  
 “Los principios que más practico son el amor al esfuerzo, el reto, el no saber es formidable, porque me permite decir yo no sé, pero me interesa aprender y saber”. (EI2:18)  
 “Tener la libertad y la tranquilidad de que no voy a ser juzgada por no saber. Esto te da una apertura, tranquilidad y coherencia consigo mismo” (EI2:19)  
 “Es el acercamiento hacia ese sentimiento profundo que ya hemos dicho que todos los seres humanos tenemos y lo importante que es acercarse al niño a que él lo reconozca dentro de sí mismo” (EI2:165)  
 “Es como hacerle recordar que existe en cada uno un camino que él puede recorrer y que está por encima de cualquier situación que pueda presentarse en la vida. Poner ese sentimiento cuando hay una discusión o una confrontación difícil, no atacar a la persona, enseñar a reflexionar sobre las acciones o actitudes que chocan y generan conflicto con ese otro” (EI2:166)  
 “Por eso cuando se presente un conflicto es necesario darles voz a todos los protagonistas del conflicto, y cuando se saca sobre la mesa cada versión de la situación, se genera una perspectiva más amplia de qué aportó cada uno al conflicto. Permitiendo poner por encima los sentimientos hacia sí mismo y hacia el otro” (EI2:167)  
 “Muchos de los conflictos son por decir o hacer algo que no sabemos que le van a afectar al otro. Son acciones mecánicas, automáticas, respuestas reactivas, etc.” (EI2:168)

“Y después de analizar, reflexionar y asumir consecuencias poder pedir disculpas y continuar la vida” (EI2:169)  
“Este trato de respeto y cuidado también se hace con los animales y plantas, ese cuidado y atención hace que se alimente y se nutran los sentimientos” (EI2:170)  
“Las responsabilidades de cuidado a esos otros seres, me aprendo a cuidar a mí mismo” (EI2:171)  
“El niño aprende a acercarse a esos sentimientos que son reales y que están en nosotros y que igualmente es una energía que necesito atender para fortalecer” (EI2:172)  
“Siento que he tenido una tendencia de necesitar de ese amor, que es un principio Etievan, y que yo lo que he hecho para compensar esa carencia es demostrar que sé muchas cosas, por eso investigo, estudio, etc. Pero ahora me doy cuenta de que este otro centro de los sentimientos que puedo acceder a él y darme mi propia valía, reconocer y darme estima a mí misma. Que no solo valgo por lo que sé, sino que valgo por lo que soy como persona” (EI2:293)

#### 7.4.2.3.10. Indicador: Principio “La exigencia y la libertad”

Integrar este principio en exigencia de sí mismo, integrando el ser coherente en el pensar, hacer y sentir, conectas con un estado de libertad de Ser, exiges a otros lo que ya has aprendido a exigirte a ti mismo. El sacarle maestro observa y ayuda a las capacidades de cada uno porque sabe lo que puede exigir a cada niño y su fuerza interior. Hacerle ver que puede ir un poco más allá, que no se conforme con el esfuerzo mínimo, que cumpla metas y logros. Que experimente su auto exigencia en libertad.

Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:

“Siento que el más importante conmigo tiene que ver con la exigencia y la libertad, han sido fundamentales en mi vida” (EI2:203)  
“Todos los principios, como nos hemos dado cuenta, están conectados entre sí” (EI2:173)  
“La exigencia también tiene que ver con el reto cuando yo le pido al niño una mayor exigencia de aquello que él siente que es suficiente, es pedirle al niño o al alumno ir un poco más allá, no dejarlo que se conforme con hacer mínimos esfuerzos” (EI2:174)  
“Motivar al niño para que se experimente en ampliar su auto exigencia: Tu puedes aprender a coser y puedes terminar la meta de realizar la pintura, la escultura, y puedes hacer otra que tú quieres a tu gusto” (EI2:175)  
“Es ayudarlo a cumplir metas y proponerse pequeñas metas sostenidas, para que pueda experimentar la sensación de logro del deber de la meta cumplida” (EI2:176)  
“Porque así le será facilitar hacia la consecución de logros para expandir su ser creador” (EI2:177)  
“Hoy en día la tendencia es a acomodarse en el mínimo esfuerzo” (EI2:178)  
“Este genera que los músculos internos que sostienen al SER no tengan la fuerza necesaria para lograr sus objetivos de vida” (EI2:179)  
“Cuando se le exige al niño o al joven ir más allá o dar más de lo que él considera que puede, es porque el adulto, en este caso el maestro que acompaña, sabe que está preparado y tiene el conocimiento para dar más” (EI2:180)  
“El Maestro representa el motivador de la voluntad del niño” (EI2:181)  
“El Maestro le ayuda a desarrollar esos músculos internos de acuerdo a las capacidades que uno observa y que sabe hasta dónde cada alumno puede dar” (EI2:182)  
“La capacidad de observación que desarrolla el Maestro le permite ver claramente hasta dónde puede exigir a cada niño para fortalecer sus músculos internos, para que el Ser pueda manifestarse y dirigir de adentro hacia afuera su fuerza interior” (EI2:183)  
“Esto permite que ellos se den cuenta en qué asignaturas deben hacer mayores esfuerzos por qué les cuesta más...encuentran el apoyo del maestro que confía en el...y ese es el motor que le va a permitir su propia auto-exigencia” (EI2:184)



7.4.2.3.11. *Indicador. Principio “Preparación para la vida”*

La preparación para la vida obtiene sus porcentajes más altos en un grado alto tanto para estudiantes, profesorado y familias en cuanto a que el logro de los objetivos ayuda y prepara al alumnado para afrontar las exigencias de la vida actual. Un caso similar lo obtenemos también con la pregunta 20 y el alto grado que obtienen las actividades complementarias y extraescolares en su intento por facilitar la integración en la vida social cotidiana. Los contenidos de la pedagogía Etievan son relevantes en un grado de muy de acuerdo, de acuerdo y ni de acuerdo – ni en desacuerdo, sin haber obtenido representación las categorías relativas a en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Predomina un alto grado de respuestas en relación a la utilidad de los contenidos de las asignaturas para el logro de la aplicabilidad de los principios del Modelo Etievan. También destacan los grados muy altos, altos y medios en cuanto a que las actividades realizadas son suficientes para lograr una buena preparación para la inserción en la vida social y laboral. Se obtienen los porcentajes más relevantes en los niveles muy altos, altos y también en el medio por parte de los estudiantes, en referencia a que la propuesta Etievan es suficiente en relación a los conflictos sociales actuales. Que los objetivos son satisfactorios en cuanto a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes, lo son en un nivel de siempre y casi siempre con un destacado porcentaje de las familias de un 63,2%.

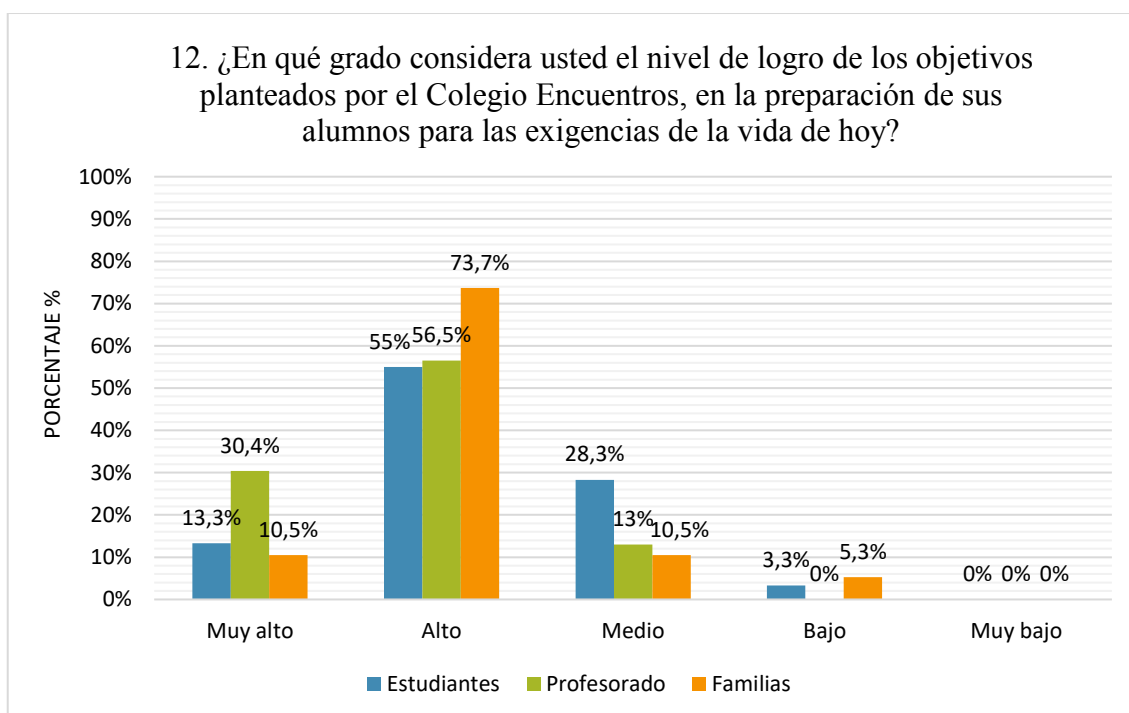


Gráfico 61. Nivel de logro de los objetivos planteados por el centro educativo

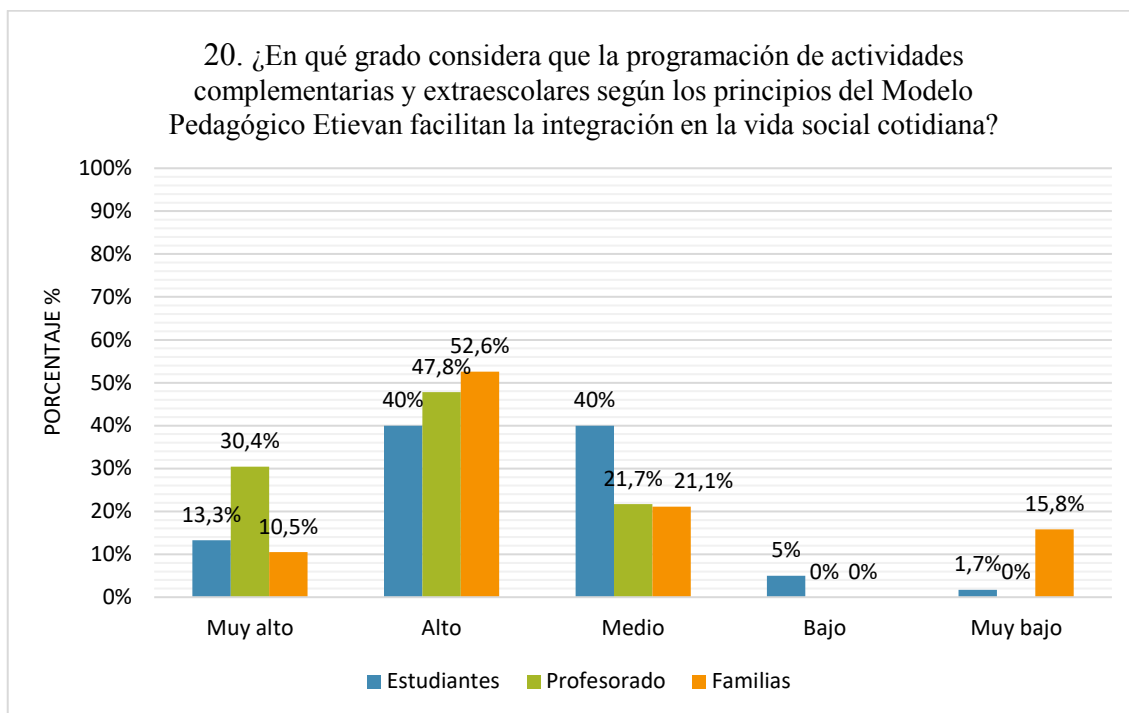


Gráfico 62. Grado en que se facilita la integración en la vida social mediante actividades complementarias y extraescolares

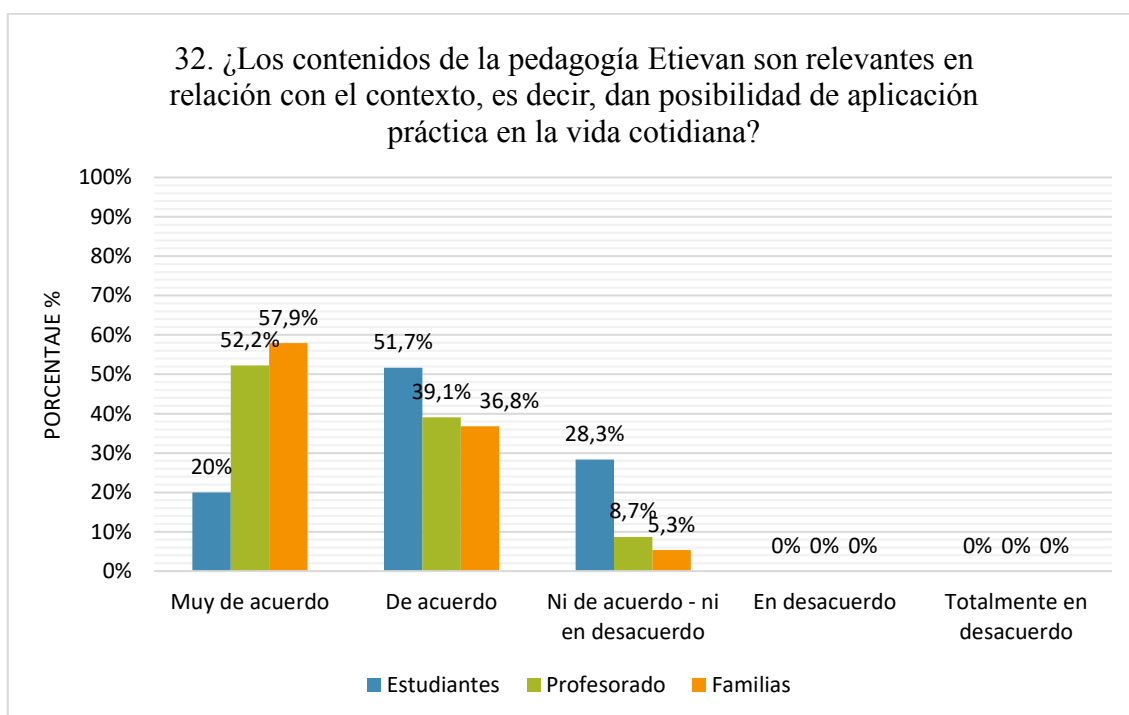


Gráfico 63. Relevancia de los contenidos del modelo Etievan y su aplicación en la vida cotidiana

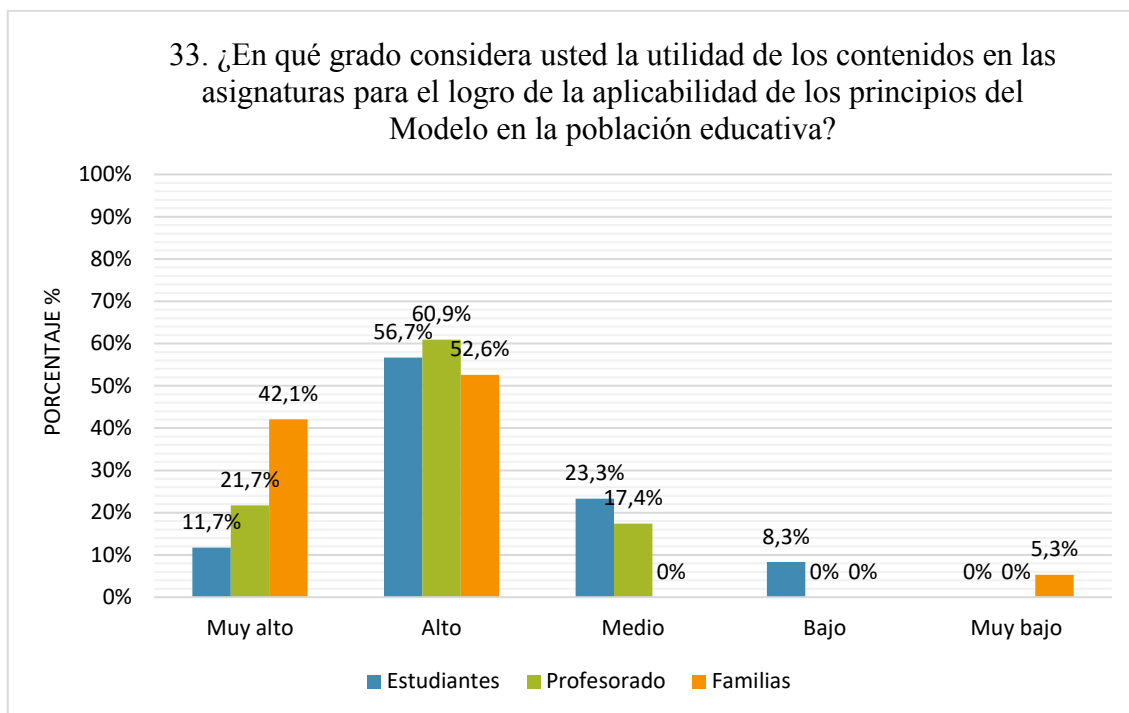


Gráfico 64. Grado de utilidad de los contenidos de las asignaturas para la población educativa

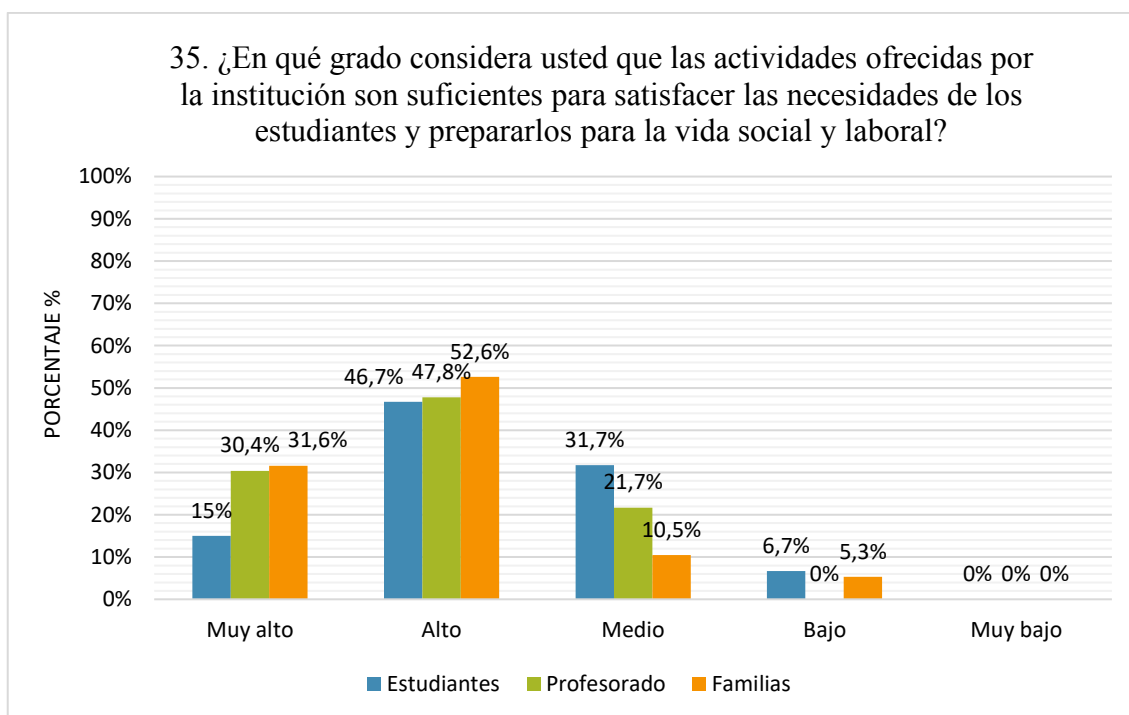


Gráfico 65. Suficiencia de las actividades en relación con las necesidades de los estudiantes

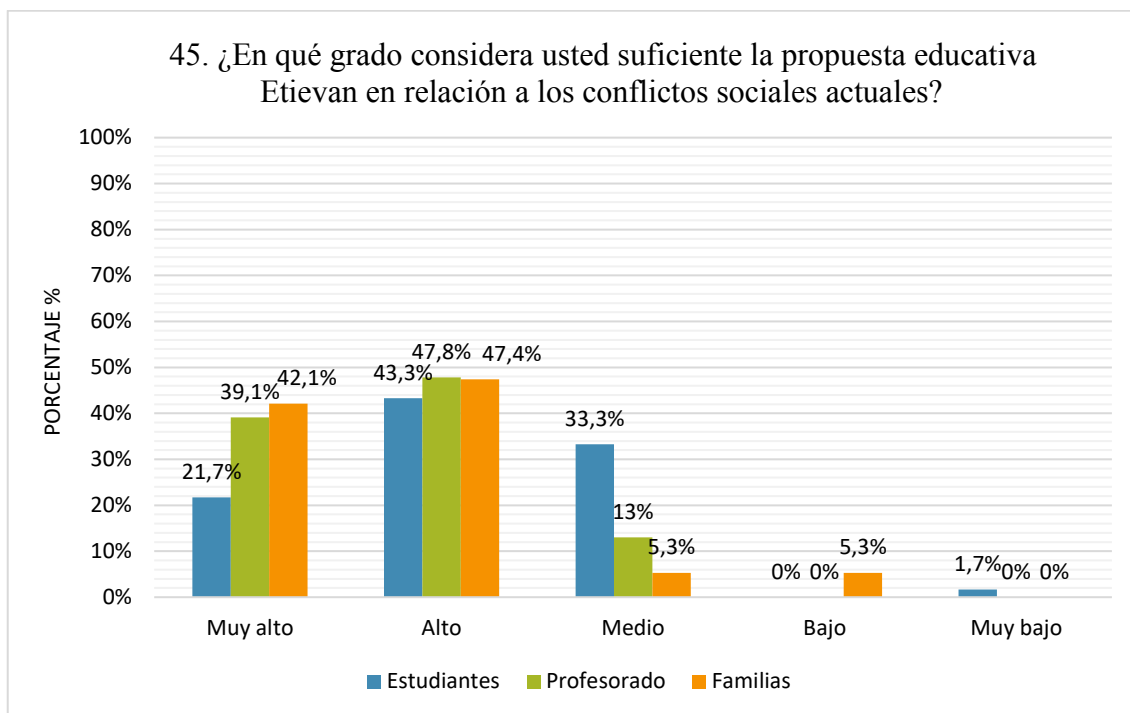


Gráfico 66. Suficiencia de la propuesta Etievan en relación con conflictos sociales

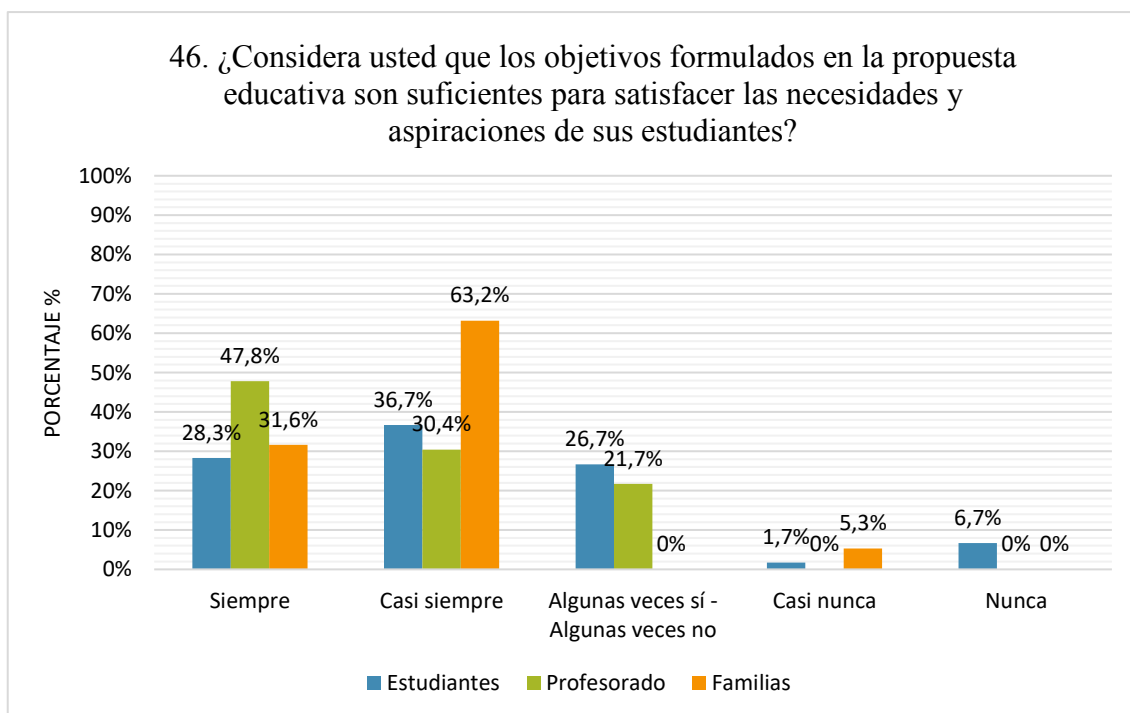


Gráfico 67. Suficiencia de los objetivos en relación con las necesidades y aspiraciones de los estudiantes

Las respuestas del principio “preparación para la vida” obtenidas tanto en las entrevistas a los maestros, directivos, padres de familia, alumnos, exalumnos, todos están de acuerdo que la educación que se recibe en esta institución educativa Colegio Encuentro ofreciendo una educación integral a sus estudiantes, fortalecido este trabajo con la escuela de maestros, dan la posibilidad de desarrollar una personalidad estable en un porcentaje alto

a sus estudiantes, esto se observa en los exalumnos, ya que son emprendedores, competentes, y muchos otros valores que los mismos exalumnos dan cuenta de ello.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Una de las formas de aprender es haciendo” (EI2:185)  
 “Todos los espacios creados tanto físicos como espacios con las asignaturas que facilitan la expresión de adquirir destreza para la vida y expandir en seguridad y confianza de sí mismo, manifestándose y creando en la vida” (EI2:186)  
 “Este es otro objetivo del modelo y es que todo lo que se aprenda sea útil para la vida, y es lo que nos permita conocernos a nosotros mismos, es un camino de vida, no podemos decir que tiene un tiempo límite, es conocimiento de nosotros mismos. Es largo, complejo y difícil. Porque tenemos que crear un cuerpo que sería una personalidad estable donde lo esencial se pueda proyectar” (EI2:34)  
 “Otro principio era la preparación para la vida, esto me llevó a cuestionar, esto de las matemáticas, de qué va a servir en la vida. (EI2:258)  
 “Lo que encontré es que el prepararme para la matemática no me iba a llevar a resolver cosas matemáticas en la vida, pero sí me iba a preparar para cualquier evento que me surgiera. (EI2:259)

#### 7.4.2.3.12. Indicador “La práctica de los once principios”

La práctica de los 11 principios, como ya lo hemos ido describiendo desde las respuestas de las entrevistas a los profesores, son un apoyo en la práctica diaria, les permite indagar necesidades de los estudiantes, fortalecer carencias, etc. Al maestro y al alumno le son relevantes unos principios más que otros según la circunstancia, su estado de desarrollo o lo que necesiten en ese momento, pero todo el tiempo se van acompañando con ellos y aplicando en cada caso. El maestro tiene un crecimiento paralelo al ir propiciando la aplicabilidad de estos principios al desarrollo del ser de los estudiantes. Aprenden con el estudiante y descubren con el estudiante. Cuando son interiorizados el resultado es global, hay otra conexión interior y por lo tanto otra forma de ser y estar en el mundo. Por eso los egresados siguen visitando la institución y sienten cariño por ella, no la olvidan sea la que sea la profesión o actividad que desempeñen en la vida o el país en el que vivan.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“Se propicia la solidaridad en los niños aprovechando las situaciones difíciles para educar en los principios” (PEE1:32)  
 “Los niños de esta educación desde pequeños quieren jugar mucho, es una etapa de descubrimiento y qué más interesante que descubrimos jugando” (EI2:239)  
 “Combinar el juego con otros fundamentos que el niño necesita para la vida. Crear momentos de atención con la escucha y dar dirección a que cada uno puede tener su cuerpo tranquilo mientras recibo las instrucciones o el conocimiento del tema a ver en ese momento” (EI2:240)  
 “En estos cambios es que puedo trabajar ese hacer esfuerzo desde diferentes posturas que puedo tomar con mi cuerpo” (EI2:241)  
 “La celebración es ver todo el proceso que él ha realizado para llegar a la meta, tener el sabor de que el logro es por mí mismo y ese es lo que le va a servir para la vida” (EI2:244)  
 “El seguimiento a las normas, que les permita ser dirigidos a desarrollar procesos tanto internos con los principios acompañando las actividades del aprendizaje de los objetivos para esa edad” (EI2:247)  
 “Estos principios me llevaban a tocar otra realidad tanto de mí mismo como el de los adultos y que a través de estos principios podía darles herramientas y apoyos que construyen esa identidad de ese futuro adulto” (EI2:248)  
 “Los principios más importantes que inicié trabajando en mí mismo fue el amor a hacer esfuerzos, como matemático los alumnos se enfrentan a esta situación ante un ejercicio que no saben cómo

resolverlo, en las matemáticas hacer esos esfuerzos superando esas dificultades y retos permite hacer tangible la experiencia con este principio” (EI2:249)

“Las matemáticas como lenguaje tienen unas normas y principios que si los conozco da la posibilidad de realizar el proceso y encontrar las respuestas” (EI2:250)

“Ese reto constante los motivaba a descubrir los procesos para llegar a ese resultado” (EI2:251)

“Lo que siento importante es el crecimiento paralelo con estos principios tanto como maestro como propiciar en los estudiantes la aplicabilidad en el hacer frente al desarrollo de Ser” (EI2:252)

“Algo también fundamental que me dio este trabajo con los principios era la forma de entrar y de iniciar la clase”. (EI2:255)

“Iniciaba la clase recogiendo la atención de los estudiantes y a la vez la mía propia que me permitía soltar tensiones de mi cuerpo, posturas, etc.”. (EI2:256)

“Cuando iniciaba la temática ya había algo en el estudiante dispuesto, se había creado una alegría”. (EI2:257)

“Es decir, tenía una situación en matemáticas y debía desglosarla, debía comprenderla y debía solucionarla y eso es lo que me ha dado la vida, cualquier situación yo la debo enfrentar con las herramientas adquiridas y no mirar que si me colocan una ecuación matemática necesito una destreza para resolverla, me va a ejercitar los pasos que me lleva a encontrar esas soluciones”. (EI2:260)

“Se despierta un interés, porque hay una serie de pasos no implícitos al nivel del docente que me lleva a resolver esas ecuaciones matemáticas” (EI2:262)

“El objetivo es desarrollar una variable y hay unos pasos en las matemáticas y unas normas, hay normativas que no puedo saltarme” (EI2:263)

“Hay un costo que debemos pagar para llegar a esa respuesta, ahí entra a conjugar la actitud o y la postura frene a la dificultad y al reto de solucionar en el que es puesto el alumno” (EI2:264)

“Todos los principios están asociados al sentimiento, yo diría que está muy ligado con el hacer esfuerzos, tener retos, el desarrollo de la atención” (EI2:270)

“Cuando trabajamos la atención se despierta una emoción, hay una parte sensible que se mueve dentro de nosotros. Diría que todos los principios están concatenados” (EI2:271)

“Todos los principios los mueve el hacer esfuerzos y el reto constante, diría que desde aquí se parte” (EI2:272)

“Esta propuesta te educa para vivir la vida desde una realidad diferente, muy aparte de lo que puede ser convencional” (EI2:275)

“Yo diría que de esos principios que estos tres a los que he hecho mención dan la base de los otros” (EI2:276)

“El reto nos confronta con el ego, porque aquí no es lo que crees que ya sabes, no es lo que le vas a enseñar al alumno, en realidad es que vas a prender junto a él o cómo juntos van a descubrir cómo uno y el otro aprenden juntos” (EI2:280)

“Muchos de los estudiantes que llegan a encuentros no encajan en ese sistema educativo donde solo se tiene en cuenta el saber y evaluar ese saber de los estudiantes muchos de ellos se pierden en esta educación tradicional. Siendo frecuente encontrar las etiquetas de problemas de aprendizaje, problemas de hábitos de estudio, déficit de la atención, etc.” (EI2:282)

“En su efecto tiene problemas emocionales que no les permite atender y desarrollarse. Son muchos los alumnos que uno ve que sufren en este sistema educativo. No evolucionan en su parte cognitiva, como tampoco en la parte emocional” (EI2:283)

“Y desde este desconocimiento de no saber cómo atender el Ser esencial primeramente de uno mismo, lo que acabamos repitiendo desde la ignorancia es ser un juez, que enjuicia las actitudes de sus alumnos, dando calificativos y etiquetas” (EI2:284)

“Lo que generamos y seguimos alimentando es el sufrimiento de no poder llegar a esos estándares de valor del sistema educativo” (EI2:285)

“Esta propuesta de reeducar al ser humano, me permite ver reflejado parte de mi interno que no quiero ver, los alumnos me lo hacen ver y si puedo darme cuenta de que esos aspectos que me molestan de ese alumno es algo que está en mí, y esto es algo muy valioso, darme cuenta de ese efecto del reflejo mío en el otro. Porque he ido aprendiendo a acoger esa parte de mi desde el sentimiento, y si yo puedo atenderme sin juzgarme es ahí donde aprendo a cómo ayudarle al alumno. Si no me trabajo yo como maestro primero difícilmente puedo ayudar a otro” (EI2:286)

“La clase de rítmica: me costó mucho porque mi tendencia era a racionalizar esas prácticas con el cuerpo. Hasta que poco a poco a través de la experiencia me ha permitido conectar a través de posturas con algo que es sutil e interno, que podría decir me permite conectarme a través de los esfuerzos, la confianza en mí e ir superando pequeños retos, me permite ir entrando a capas más internas conectando yo diría que con el sentimiento de mí” (EI2:287)

“Me conecta con el sentir, conectarme con ese yo que está muy profundo, que hemos estado en ese mundo de yoes que atienden al automático de nosotros” (EI2:288)

“Siento que esta preparación de la escuela de maestros me permite introducir historias de mi vida donde he trascendido miedos, logros, etc. para motivar a mis alumnos” (EI2:289)

“Siento que he dejado de tener miedo a no saber la respuesta de alguna pregunta que los estudiantes me hacen, he perdido el miedo a ser vulnerable frente a mis alumnos, y dejar que mis lágrimas afloren frente a alguna situación que me toque internamente, al contrario, lo aprovecho para tocar los sentimientos de los alumnos y que puedan ser tocados por el sufrimiento que cargamos los seres humanos” (EI2:290)

“Siento que he ido aprendiendo a SER una educadora que se deja permear por la vida misma” (EI2:291)

“Estas prácticas te llevan a cuestionarte, a confrontarte, mi experiencia con estratos bajo económico me había motivado en trabajar con población vulnerable en la parte material en la vida y creer que eran los más necesitados y donde yo debía estar para ayudar” (EI2:294)

“Pero esta institución donde hay niños con situación económica muy buena tienen de todo, me ha permitido comprender que el sufrimiento humano es igual. Que la necesidad interna no depende solo de lo material” (EI2:295)

“Que esos niños que venían a contarme de sus viajes, de las cosas materiales que tenían, me permitió ver detrás de todo eso que lo que había era una gran carencia afectiva” (EI2:296)

“Y que estas necesidades afectivas y de baja autoestima afectan considerablemente su rendimiento, su falta de atención y falta de dedicación a los que ellos necesitaban aprender, para desarrollar y reconocer tanto su potencial como sus necesidades” (EI2:297)

“Me di cuenta en ese efecto espejo que ese adolescente que me retaba, en sus actitudes, que todo era una continua reacción y confrontación, lo que buscaban era una respuesta o un límite, porque su pelea estaba en ese mundo inconsciente, una rabia con sus padres y yo representaba de alguna manera ese lugar para él en el colegio, ubicarlos dentro del contexto, ayudarles a poner palabras a esa rabia que sienten a sentirse acogido y atendidos y vistos con compasión le permite conectar con esa vulnerabilidad del niño que reclama afecto” (EI2:298)

“Un ejemplo como directora de grupo donde tuve dos alumnos donde todo el tiempo estaba buscando pelea y atacando toda propuesta. El atenderlos desde otro lugar con cariño y acogiéndolos, fue muy difícil y un reto como titular de adolescente de los últimos años. Cuando estos jóvenes se graduaron se permitieron expresarme en gratitud toda la atención que ellos sintieron como una madre que no habían tenido, y estas son las experiencias que uno recibe y que corrobora este trabajo de esta propuesta educativa y es aprovechar esta oportunidad de permitir que germine lo esencial del ser humano” (EI2:299)

“Comprender el no tomarse nada personal, que lo que le afecta al otro nada tiene que ver conmigo, eso es muy importante para el ser del educador” (EI2:300)

“En ocasiones los alumnos cuando no han recibido esta educación creen que darle un espacio para que se expresen y reconozcan, que sean sinceros...la confusión es que creen que uno es permisivo. Ellos empiezan a comprender la importancia de ser escuchados, dan sus frutos y lo ven más claramente cuando se hacen egresados” (EI2:301)

“Los egresados siguen visitándonos, sienten un cariño por la institución”. (EI2:302)

“Nosotros recibimos esos frutos cuando ya son exalumnos y nos dejan escuchar de su propia experiencia lo que recibieron”. (EI2:303)

“Dentro de mi clase que es la educación física y la natación se trabaja mucho este principio del esfuerzo, la atención, los retos frente a exigencias corporales para que el alumno vaya teniendo más consciencia de su corporalidad, del sí mismo”. (EI2:304)

“La competencia, pero dando la posibilidad al niño que aprenda no solo a ganar, sino también a perder”. (EI2:305)

“A tener voluntad en cuanto al hacer las prácticas y ejercicios”. (EI2:306)

“Todo este trabajo se ve reflejado en la parte física, cuando trabajas tu cuerpo, es exigida también la parte mental y evolutiva, que te ayuda a ir un poco más allá”. (EI2:307)

“Los principios los integro en la clase y esto permite que se expongan y que ejerciten ese amor por el esfuerzo, los lleva a arriesgarse, y a darse cuenta de que esto les va permitiendo perder el miedo que han tenido”. (EI2:308)

“En esta institución los alumnos tienen que pasar por todas las artes, y hay alumnos que insisten que no son buenos para música, o pintura, pero lo que se les aclara es que no están en estas clases por buenos sino para desarrollar otras capacidades y fortalezas que cada uno trae y que es necesario explorarlas, a través de cada una de estas asignaturas hay algo más que podemos descubrir de nosotros mismos”. (EI2:309)

“Y si me cuesta pues es la oportunidad para hacer esfuerzos y poner más atención y desarrollar la voluntad, principios fundamentales que necesitan ser desarrollados para la vida” (EI2:310)

“Es algo que está en el ambiente, y esperan que uno como maestro que lo que vaya a darles les genere placer ya y que sea súper fantástico, esperan que uno los vislumbre en lo que van a vivir en la clase.

Esa adrenalina que viven con los video juegos hace que cada vez sea más difícil llevarlos a sostener esfuerzos, sostener la atención y desarrollar una voluntad” (EI2:314)  
“Les cuesta entender que todo tiene unos tiempos por eso veo tan importante esta posibilidad de las artes en este colegio” (EI2:315)  
“Hacerse responsable de sus actos, tener respeto hacia los animales, plantas, como también el respeto a sus compañeros. (EI2:318)  
“Para mí siento que el principio fundamental es el amor y de allí parten muchos otros principios. (EI2:319)  
“Siento que de este principio de la necesidad de amor parten todos los otros” (EI2:320)

7.4.2.3.13. *Indicador “Principios que son necesarios en la práctica diaria con los alumnos”*

Esta pregunta se realizó en la entrevista con el propósito de conocer cuáles eran esos principios que los docentes daban prioridad como necesidad diaria a ser fortalecido tanto en ellos mismos como en los estudiantes.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“Se trabajan todos, pero escogemos algunos principios para hacer énfasis en la práctica, pero en realidad todos los principios están conectados” (EI2:317)  
“Los que más trabajo son el amor al esfuerzo y la preparación para la vida, realizando lo que deben hacer, poner atención y calidad en su hacer” (EI2:316)  
“Primero destacaría el “amor a hacer esfuerzos” (EI2:321)  
“Porque yo siempre tengo que trabajar mi esfuerzo, cada vez tengo que vencer algo externo e interno poco a poco. Y a la par hacer un esfuerzo como ir un poco más allá” (EI2:322)  
“Dos sería desarrollar una voluntad: Proponerme a dónde quiero ir o qué hacer” (EI2:323)  
“Tercero para mí sería la confianza en mí mismo. Confiar en el adulto en el que está, en mi caso confiar en lo que se y poderlo transmitir, como es la natación donde da mucho miedo cuando no se sabe nadar, es el caso de muchos niños” (EI2:324)  
“Si tengo confianza en mí ese niño se va a sentir seguro y va a confiar que está protegida conmigo y esto le permite dar el salto y arriesgarse, pierde el miedo que yo no le voy a dejar que se ahogue” (EI2:325)  
“Con esa confianza que les doy se arriesgan a ir más allá” (EI2:326)  
“El no saber qué me puede pasar, esto no lo sé, pero esto me sirve para mi vida, como es el caso de la natación, es algo que hay que hacerlo y tener confianza en mí y en ese adulto que me enseña y puedo aprender” (EI2:328)  
“Esta actitud me prepara para aprender otras cosas, por eso esta propuesta de esa posibilidad de aprender arte, escultura, música, arte marcial, etc.” (EI2:329)  
“Para que el niño aprenda otras cosas no solo lo académico” (EI2:330)  
“Lo que hay de fondo es hacer esfuerzos desde una mirada diferente” (EI2:332)  
“Uno puede ver los miedos y dificultades que los niños tienen, el arte y la música permiten que ellos se vayan tranquilizando y en la medida que uno los acompaña ellos van superando y atreviéndose a expresarse” (EI2:333)  
“Darle confianza al niño, no quiere decir que es decirle al niño qué bonito te quedó o lo bien que te quedó, sino ayudarlo que vaya un poco más allá en la calidad en lo que hace, darle confianza que él puede lograr hacer lo que se proponga” (EI2:334)  
“Los Principios que más trabajo en preescolar son: la atención, la voluntad, la confianza en sí mismo, el no saber es formidable, preparación para la vida, la educación no competitiva y la necesidad de amor” (EI2:335)  
“En los niños que tengo que son de 5 a 6 años le enseño a que reconozcan estos principios tanto por su nombre como también el cómo los llevamos a la práctica en el día a día” (EI2:336)  
“El ambiente campestre que tenemos nos facilita con los niños a trabajar todos los principios, por ej. la confianza en sí mismos, la practicamos a trascender temores que los niños ya traen, miedo a los animales, miedo a trepar un árbol, acercarse a una vaca, ven a su maestra hacerlo y ven a sus compañeros que no tienen ese miedo, y esto les permite trascender esos miedos de forma más natural, acariciar una oveja, darle de comer. Ellos terminan teniendo confianza y seguridad de su entorno” (EI2:337)



“Los niños tienen el impulso esencial del hacer, el adulto es que limita ese impulso y por eso es por lo que cuando están más grandes tenemos que ayudarles a sostener esfuerzos porque hemos limitado ese impulso del hacer con miedo a moverse” (EI2:338)  
 “Luego nos quejamos como adultos que ese niño es perezoso” (EI2:339)  
 “Todos estos principios van de la mano, van ligados” (EI2:327)  
 “Los 11 principios están en su conjunto y se conectan en la parte práctica en la medida en que se asumen los retos” (EI2:331)

7.4.2.3.14. *Indicador. Dossier*

El Dossier es considerado por gran parte del profesorado y familias como un instrumento necesario para la realización de observaciones, mientras que para el alumnado no le resulta tan relevante. Del mismo modo, existe concordancia entre profesorado y familias en que dichas observaciones sean compartidas con la comunidad educativa. No así en el caso de los estudiantes donde un porcentaje mayor no estaría interesado en compartir estas observaciones.

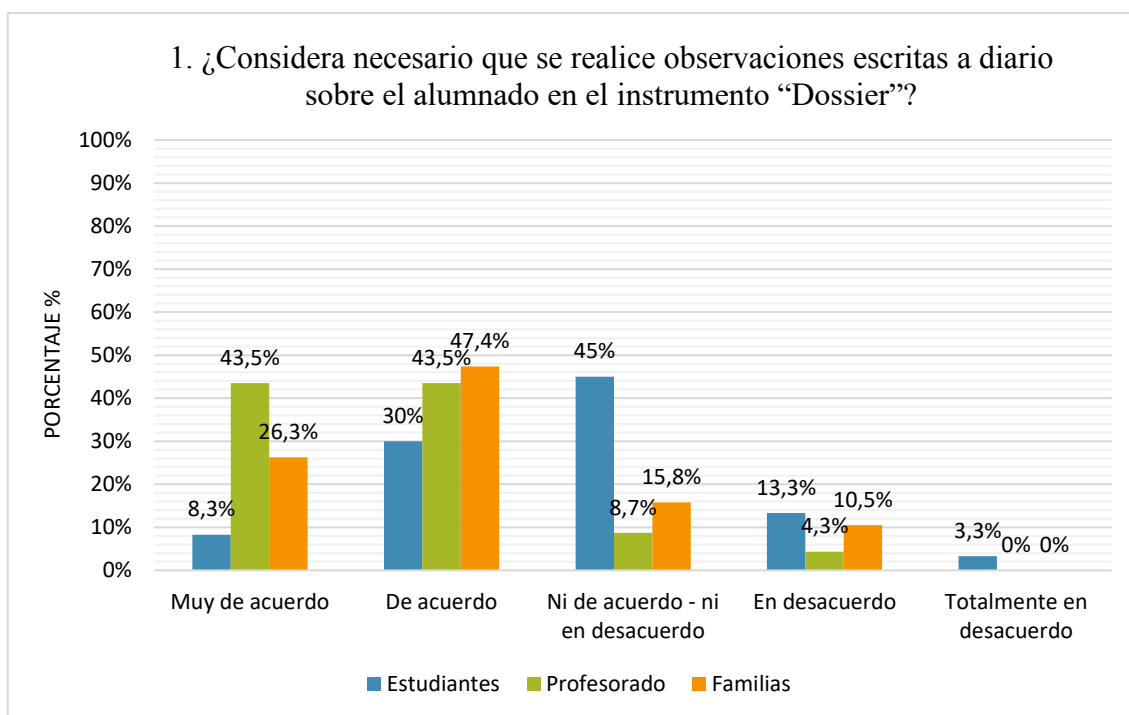


Gráfico 68. Necesidad diaria del uso del Dossier para realizar observaciones

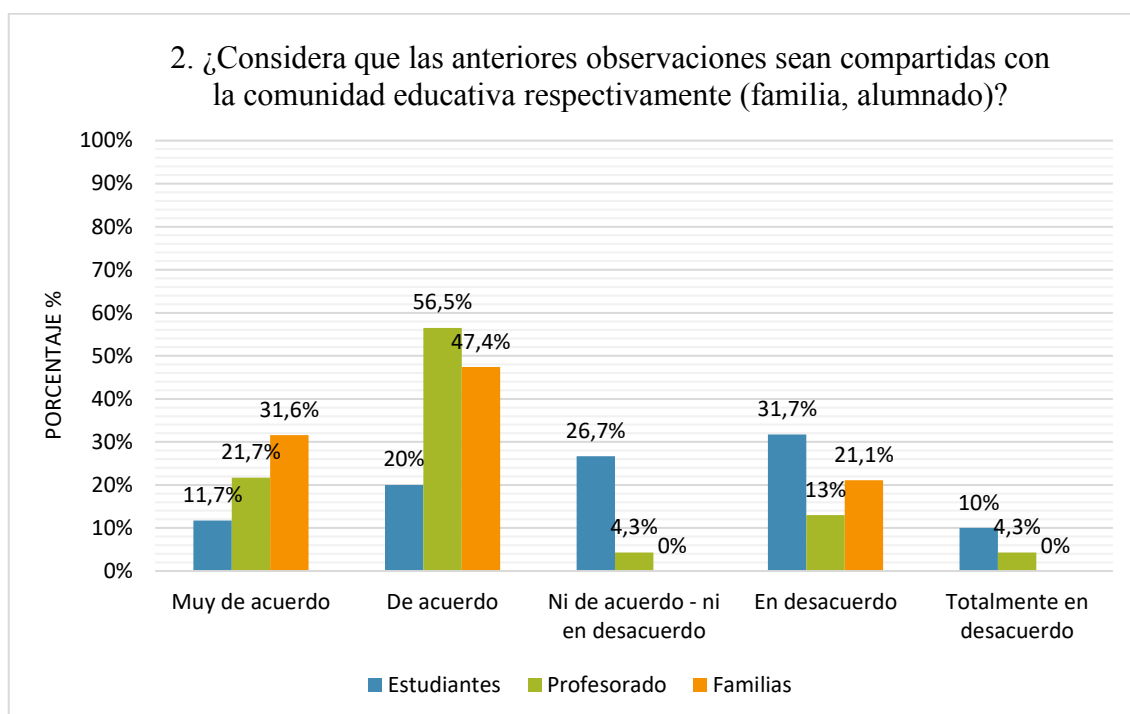


Gráfico 69. Consideración de compartir las observaciones con la comunidad educativa.

El “Dossier”, nombre que se le da al observador del alumno, es un libro que se tiene en cada grado y donde cada profesor va realizando observaciones de los alumnos. Estas observaciones son de fortalezas para darnos cuenta de las cualidades de los estudiantes y potenciarlas, y describir las necesidades para ser atendidas, también se escriben las estrategias que utiliza el docente cuando atiende las necesidades de los estudiantes. Por esto, la coordinadora o psicóloga revisan estas observaciones y cada mes se hace una reunión con todos los profesores donde se selecciona las prioridades de aquellos niños que requieren una atención especial del grupo de docentes para fortalecer su necesidad.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

- “Te permite observar ciertos aspectos del estudiante que a veces pasan desapercibidos” (EI2:340)
- “Da la posibilidad de conocer más al alumno por las observaciones de otros profesores y esa mirada conjunta permite encontrar la ayuda justa para atender su necesidad” (EI2:341)
- “Desarrolla en el docente la capacidad de describir de forma objetiva lo observado del alumno” (EI2:342)

### 7.4.3. Categoría 3. Escuela de Maestros “Modelo Etievan”

El nivel de compromiso con el Modelo Etievan queda patente con un 69,6% del profesorado en un grado muy alto y con un 60% y 63,2% en un grado alto por parte de estudiantes y familias, respectivamente. El aporte al papel del docente por parte del Modelo Etievan es suficiente en unos grados muy alto, alto y medio en opinión de la comunidad educativa. Reparto más dispar en cuanto al estudio del libro de la autora de la propuesta Etievan. De mayor importancia para el profesorado destacando el muy de

acuerdo del 60,9% del profesorado y destacando los grados de ni de acuerdo- ni en desacuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo por parte de los estudiantes con unos porcentajes de 46,7%, 11,7% y 8,3%, respectivamente. El estudio colectivo de las ideas del libro presenta también disparidad de opiniones, aunque cabe destacar la ínfima presencia en el grado muy alto (solo un 6,7% de estudiantes así lo consideran) frente a, por ejemplo, las familias con un grado medio el 68,4% de ellas y también con un 10,5% en un grado muy bajo. Son los estudiantes y el profesorado los que más contribuyen a la mejora metodológica de la propuesta pues las familias presentan unos grados medio, bajo y muy bajo con unos valores de 26,3%, 15,8% y 15,8%, respectivamente. La información que se recibe de la pedagogía Etievan no parece llegar tanto a las familias como demuestran los grados medio y muy bajo con unos valores de 57,9% y 10,5%, respectivamente. Porcentajes similares y compensados entre las categorías siempre, casi siempre y algunas veces sí – algunas veces no para responder a la contribución con actividades para una mayor integración y aplicabilidad de los objetivos. La suficiencia en cuanto a la motivación y estrategias para el desarrollo del papel del alumnado encuentra variedad de respuestas y porcentajes, pero resalta por encima de todos, el grado de acuerdo con los principales valores por la comunidad educativa.

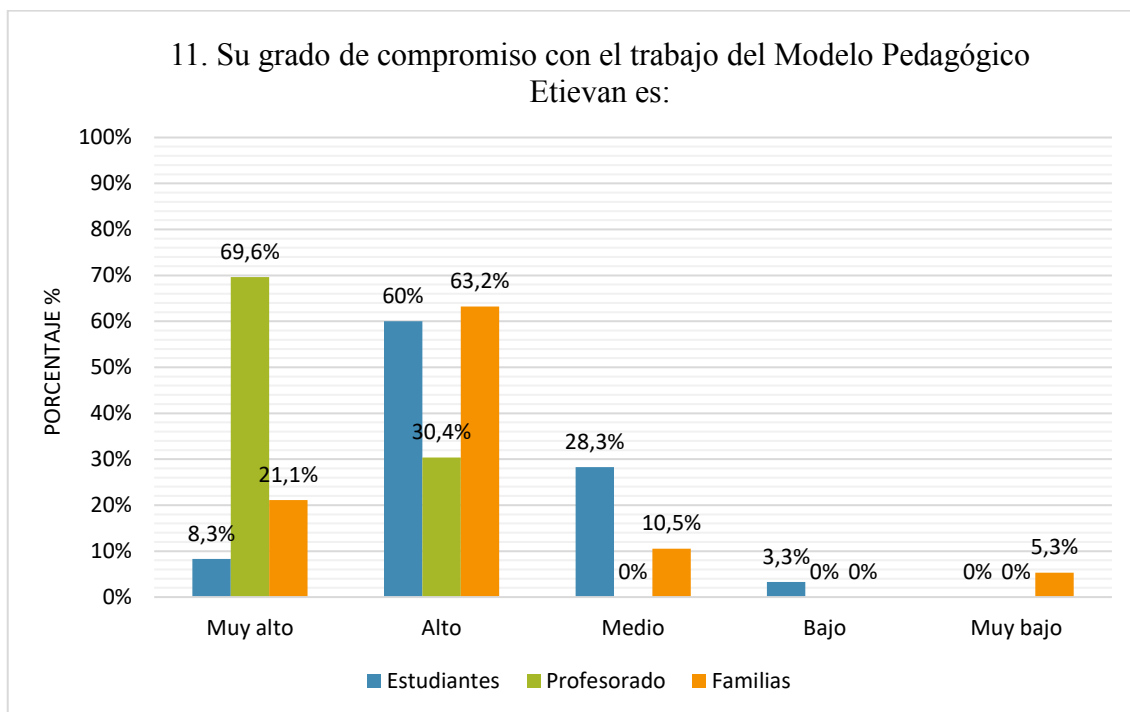


Gráfico 70. Grado de compromiso con el modelo Etievan

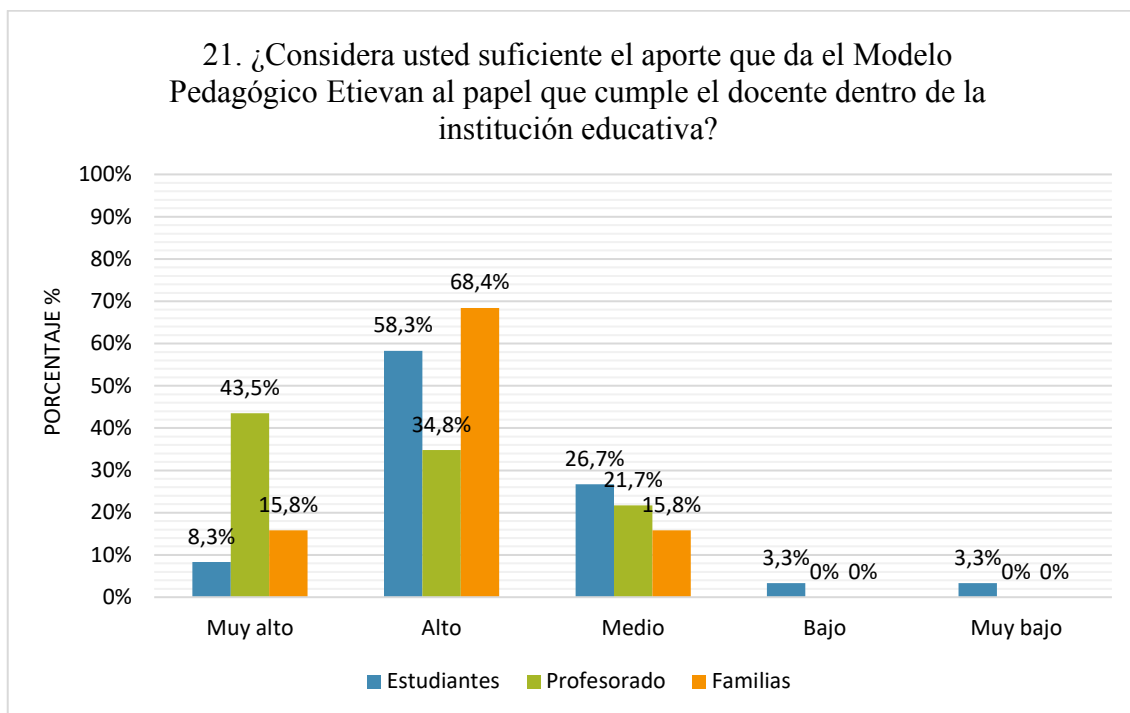


Gráfico 71. Suficiencia del Modelo Etievan y su aporte al papel docente

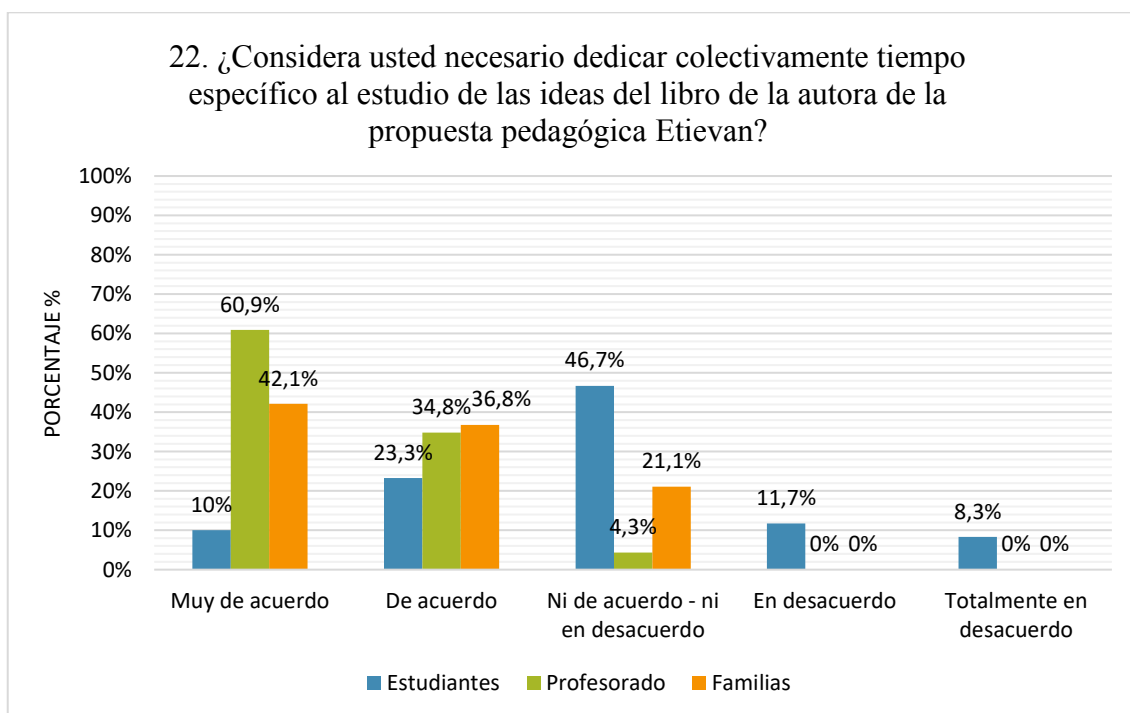


Gráfico 72. Necesidad de estudio del libro de la autora de la propuesta Etievan

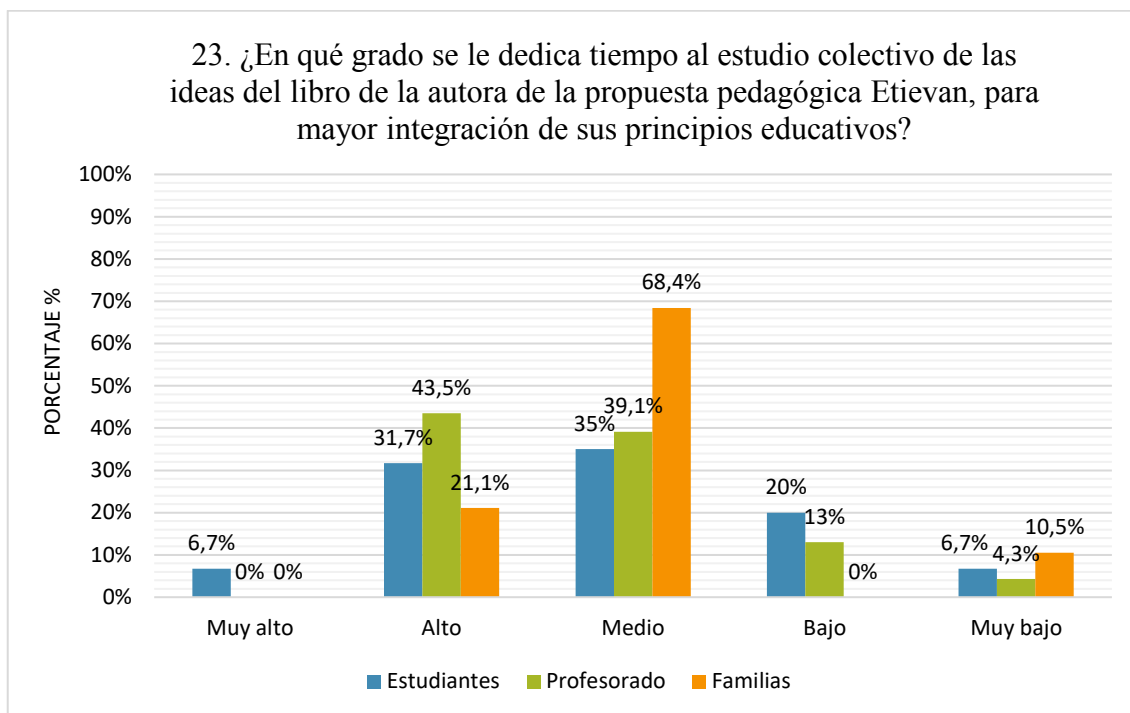


Gráfico 73. Tiempo dedicado al estudio del libro de la autora de la propuesta Etievan

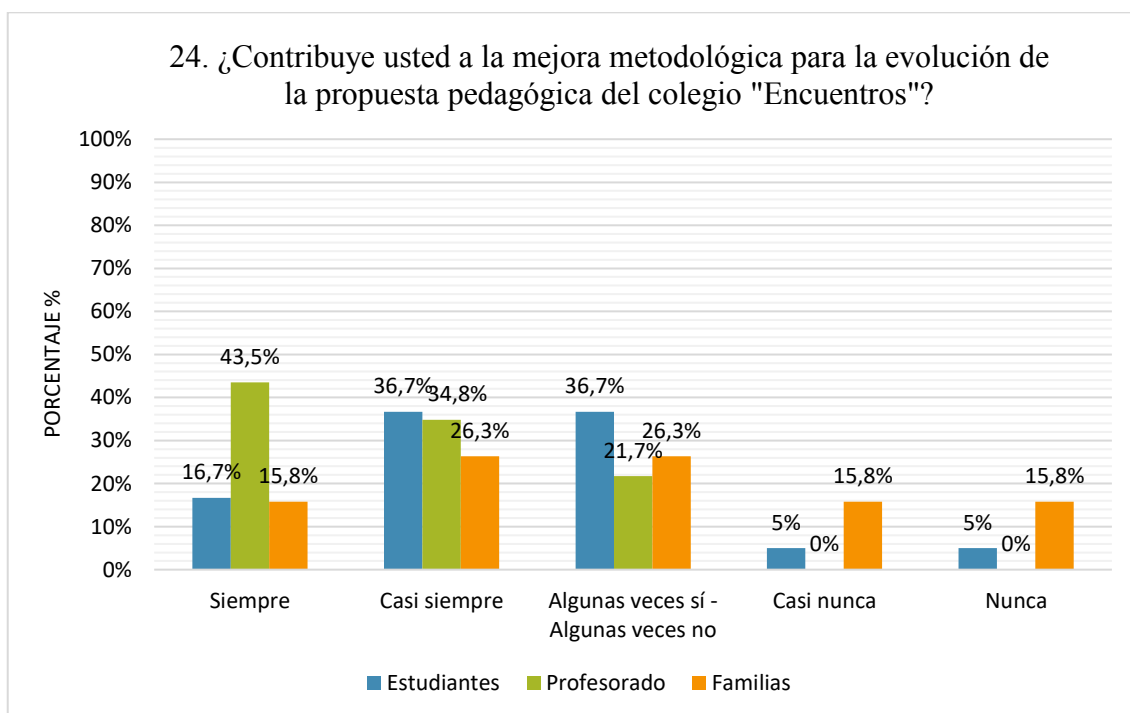


Gráfico 74. Contribución a la mejora metodológica para la evolución del modelo en el centro educativo.

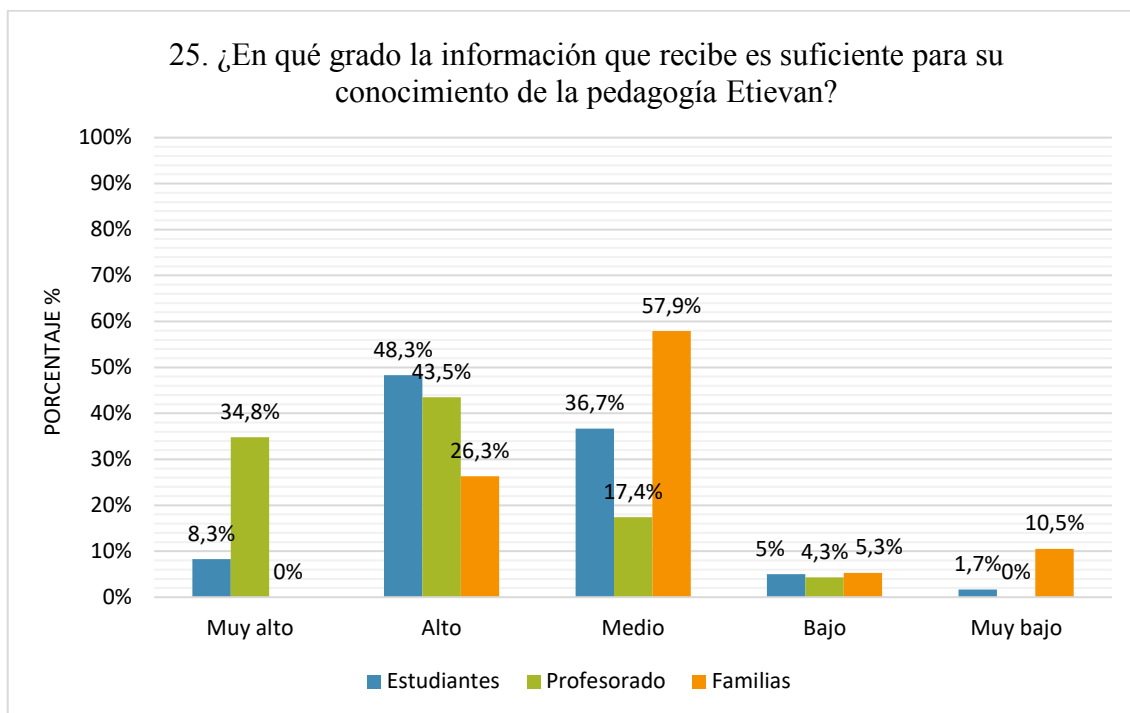


Gráfico 75. Suficiencia de la información recibida para conocer la pedagogía Etievan

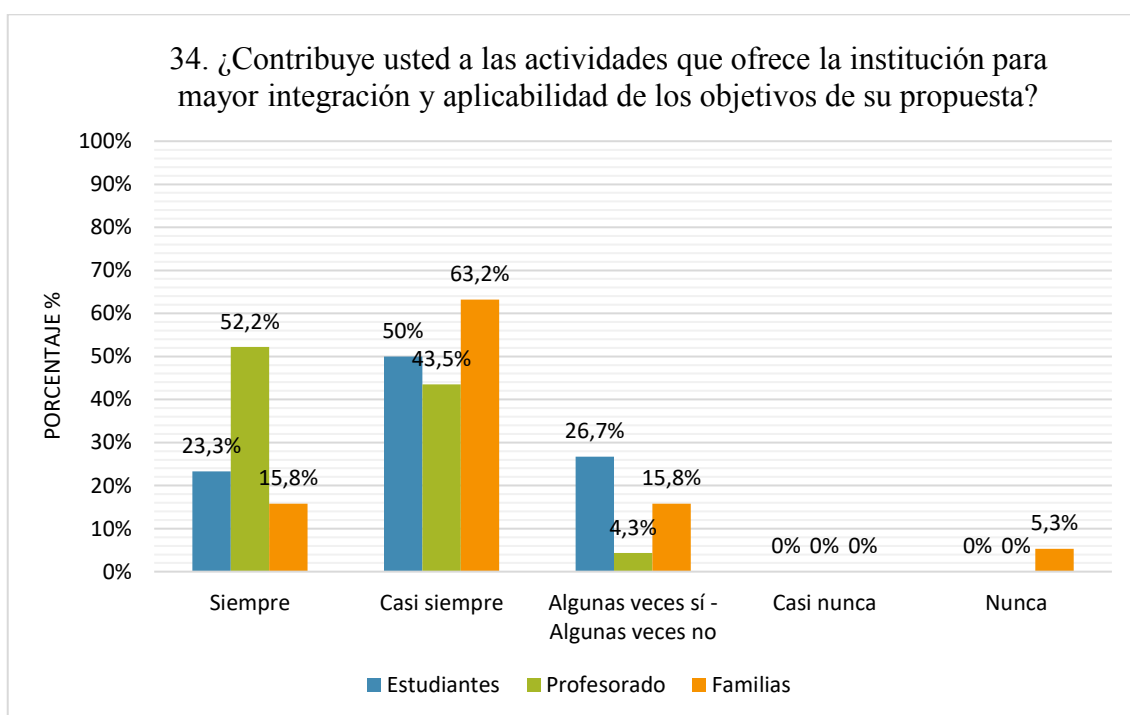


Gráfico 76. Contribución a las actividades ofrecidas por el centro educativo

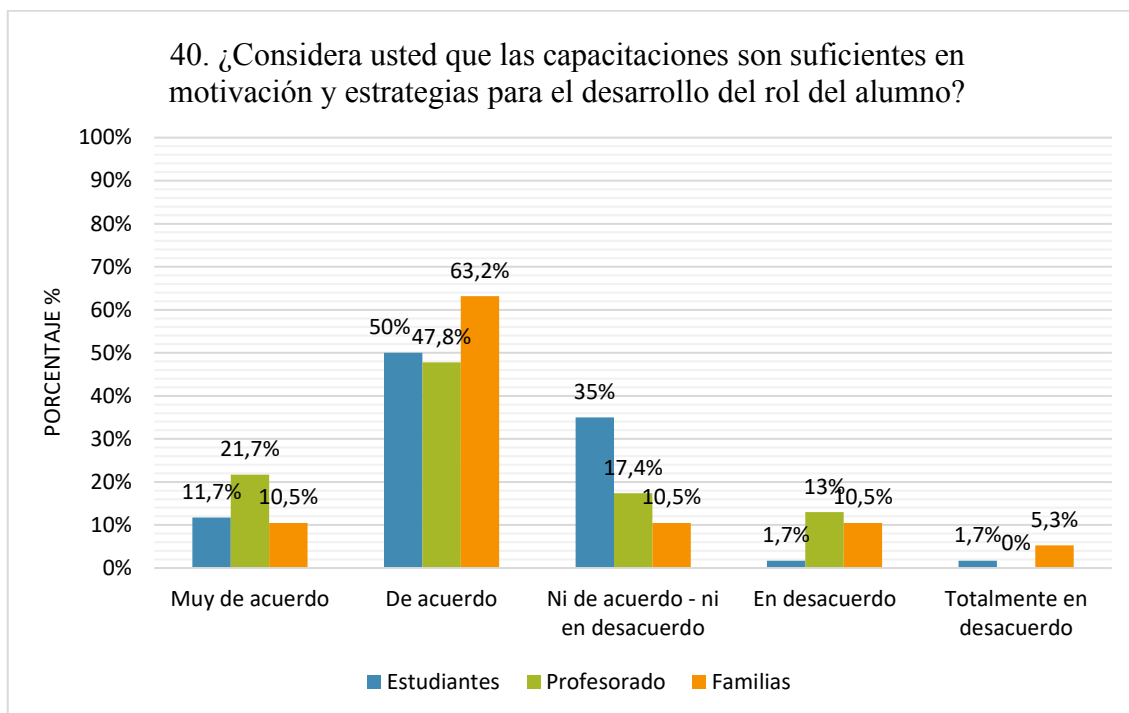


Gráfico 77. Suficiencia de las capacitaciones en motivación y estrategias en relación con el alumnado

### Red Semántica: Categoría 3 - Escuela de Maestros “Modelo Etievan”

La prioridad de esta propuesta educativa es el trabajo sobre sí mismo de los docentes; como decía la autora de esta pedagogía Etievan, un maestro que no se conozca a sí mismo no podrá guiar almas humanas, no podrá despertar la consciencia en el humano. Un maestro Etievan debe tener interés de búsqueda a indagar, a conocer su mundo interno. Para que surja una institución educativa Etievan, primero tiene que surgir la escuela de “Maestros Modelo Etievan”. En el Modelo Etievan el maestro está dentro del Modelo Educativo y tiene que estar formándose y renovándose continuamente, para ser maestro en todo momento y no que caer en la rutina y poder transmitir la información de los principios del modelo en vivencia y escucha con los alumnos. Para ello la escuela tiene recursos para el trabajo personal con los compañeros docentes, las familias y los alumnos.

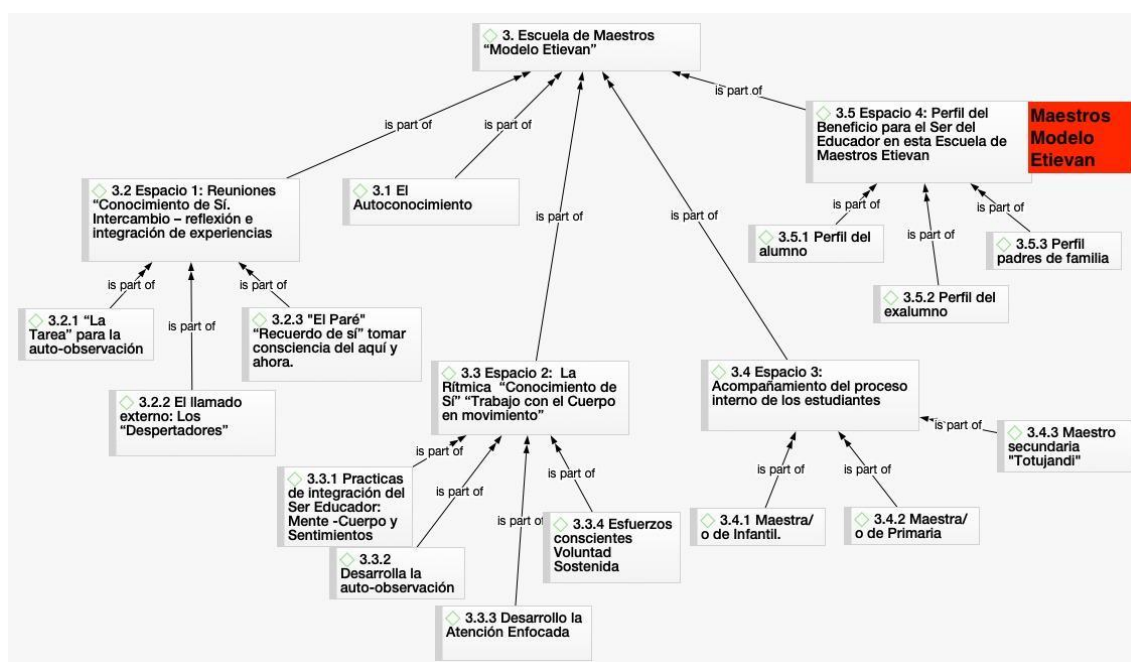


Gráfico 78. Escuela de Maestros “Modelo Etievan” (red semántica)

*Las citas correspondientes a esta categoría en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

- “La escuela de maestros lo que te permite es estudiarte a tí mismo en ese medio educativo, es un medio de naturaleza, con recursos para que uno comprenda todo este mundo interno de lo humano” (EME3:1)
- “También les diría que estén abiertos a todo lo que nos ofrece la educación, no solamente en el colegio sino en este momento donde nos encontramos, estar abierto que todo el tiempo está la posibilidad de aprender algo nuevo, yo no me las se todas” (EME3:4)
- “Todo acto que genera el maestro hacia el alumno debe ser dirigido a fortalecer cada centro ya sea su mente, su cuerpo y sus sentimientos” (PEE1:30)
- “La escuela de maestros nos invita a acercarnos a nosotros mismos” (EME3:2)
- “Esta formación tiene que ver con el desarrollo de lo Humano” (EME3:14)
- “Siento que este tratar en un profesor, en otro y en otro, es lo que se genera como un egregor dentro de estas instalaciones de la institución, donde muchas personas ajenas llegan a él, lo expresan como sensaciones gratas que reciben” (EME3:47)
- “El trabajo que realizamos en la escuela de maestros lo va trabajando a uno no solo como maestro, sino también con los compañeros y con nuestra familia, permea toda nuestra vida” (EME3:60)
- “El trabajo de la escuela de maestros es reconocernos a nosotros mismos, es poder identificar aquellas cosas que nosotros tenemos, la mirada siempre es al interior de cada uno” (EME3:63)
- “Este trabajo te lleva a ascender porque si miras hacia atrás hay un antes y un después en tu propia vida” (EME3:72)
- “El Maestro Con-Sentido” porque es un maestro que te permite sentir, te permite consentirte y te consenten, te vuelves un maestro que tus alumnos te recordarán con mucho afecto y cariño” (EME3:73)
- “Llegar a esta institución te hace salir de tu zona de confort”. (EME3:89)
- “Había una rutina de ser docente antes de conocer esta propuesta Etievan, y era llevar preparada una clase teórica para vaciarla a los estudiantes. Ahora me doy cuenta de que hay una preparación antes, al iniciar la clase, durante y el cierre que acompaña esa clase teórica” (EME3:144)
- “Los docentes estamos tan afanados por cumplir con un plan de área, por tener la nota en primer plano como los resultados de lo que trasmitimos. Que perdemos la escucha con el alumno” (EME3:147)
- “Cuando se escucha al alumno uno se da cuenta que hay que hacer un trabajo más minucioso con unos más que otros” (EME3:148)
- “La educación inclusiva donde te encuentras con estudiantes con otros aprendizajes que exigen más de uno como maestro y esto es un reto donde somos exigidos a investigar sobre estos casos especiales, preparándoles un material distinto a los otros” (EM3:149)
- “Diría que esta propuesta educativa es mucho más de lo que podemos ver o comprender y que sería maravilloso que otros profes se beneficiaran de ella. Es una experiencia que no es un año o dos, cuando la comprendes en tu experiencia la integras para beneficiar tu vida propia” (EME3:343)



“Debe haber una preparación de esos maestros antes de integrarse al colegio. Llevo 20 años y es muy gratificante” (EME3:344)

“Los docentes en esta institución nos educan de forma integral como lo que busca este Modelo Etievan” (EME3:345)

“Nos invita a acercarnos a nosotros mismos, es lo que me ha dado este modelo Etievan, me ha enseñado a conocer ciertas cosas más y a experimentar otras que a la vez puedo transmitir a mis alumnos. Siento que esto tiene que ver con sentir. Si yo siento al niño, siento al padre, es más fácil y llegar a ellos a guiarlos a trabajar con ellos” (EME3:337)

Los docentes que llegan a esta institución educativa entran por dos vías: la primera son personas que han venido realizando un trabajo de conocimiento de Sí, y se integran fácilmente a la escuela de maestros, potenciando su trabajo interno. La otra vía es la de los docentes que llegan por una necesidad de trabajo. De esto depende cuántos docentes llegan por un interés de seguir aprendiendo y cuántos docentes llegan porque se necesita cubrir las asignaturas y adquirir un trabajo para ganar salario. En este equilibrio o desequilibrio permite que la escuela de maestros se fortalezca y abarque más la atención a la aplicación de las prácticas en lo cotidiano a los alumnos. Al final, por el trabajo sobre el conocimiento de sí realizado en la escuela de maestros, todos desarrollan el grado adecuado interior para aplicar los principios del Modelo Educativo Etievan. Así el maestro permanece abierto y aprende mientras enseña. Aprende a respetar los diferentes ritmos de las personas, aprende a educar con el ejemplo, establece un vínculo de confianza con los estudiantes y les ayuda a buscar soluciones, es decir, vive y disfruta la experiencia diaria con los niños.

“Cada persona tiene una manera de aprender y como docente una debe estar abierta a conocer a cada estudiante para poderlo guiar en su proceso de educación” (PEE1:29)

“Los problemas son vistos como posibilidad para aprender de ellos” (PEE1:37)

“Con este modelo Etievan he aprendido a desconectar de mis problemas, cuando estoy con los niños, cuando llego al colegio conecto con la energía de ellos; esto hace que desaparezcan en ese espacio y pueda estar más conmigo disfrutando mi hacer” (EME3:3)

“Tengo que estar abierto a ese aprendizaje de esta cuarentena, si estoy abierto a aprender, a buscar otras opciones, eso me va a permitir” (EME3:5)

“Las prácticas me han permitido desarrollar el sentir al otro” (EME3:17)

“Solo hoy en día después de muchos años tengo la comprensión de la propuesta “Etievan” porque me he permitido continuar nutriendo mi semilla del Ser y alimentándola en el contacto directo con los niños. No me pierdo en el día, ir al menos a sus aulas a darles un saludo, es un pretexto para alimentar, nutrir mi “sentimiento” (EME3:32)

“Ser alumno en la escuela de maestros y ser maestra en el aula de clase, esto es lo que hace vivo esta propuesta educativa, donde una aprende mientras enseña” (EME3:52)

“Cuando uno las vive es cuando realmente se puede aplicar” (EME3:56)

“He vivido el modelo desde dos partes: La primera etapa es el poder reconocermé a mí misma, y saber y reconocer cuáles son mis tendencias y mis dificultades, mis bloqueos, y hacia dónde dirigir mi trabajo interno para encontrar algo más estable sin tanto sufrimiento” (EME3:57)

“Es el poder conocer a los niños y sus necesidades” (EME3:58)

“El docente no está educado a observarse a sí mismo, y darse cuenta de un mundo emocional, físico y mental, para despertar” (EME3:59)

“El modelo está basado en el trabajo del maestro, este trabajo no se encuentra en los libros, sino que es un libro interno que uno va escribiendo de sí mismo en la medida que me voy observando y conociendo con las prácticas” (EME3:61)

“Mi experiencia de trasladarme a otra institución pública me ha permitido darme cuenta de que hay algo en mí que genero con mis estudiantes a lo que podría llamar que es como un magnetismo, los mismos alumnos empezaron a expresarlo abiertamente, y me dicen, “Tu eres diferente” (EME3:74)

“Genero con mis alumnos vínculos cariñosos donde los hago sentir que cada uno es especial para mí” (EME3:75)

“Estos vínculos afectivos generan una relación con cada alumno, una relación que se expande más allá del aula de clase” (EME3:76)

“Una experiencia: con un alumno donde lo observaba con muchas dificultades y resistencia para aprender, un día me le acerqué y le dije: Cuéntale al tío Jhon qué te pasa, seguramente podré ayudarte, el alumno me miró sorprendido de mis palabras. Un día después me busco y me llamo tío Jhon me pasa esto... y se abrió conmigo” (EME3:77)

“Me doy cuenta de que genero un vínculo con el estudiante en otro lenguaje y hacerle sentir que puede contar conmigo, porque esa dificultad que tienes yo le hago sentir que también la he tenido y la he trabajado para superarla, o si es una situación que es nueva para mí, le digo al estudiante, busquemos juntos soluciones” (EME3:78)

“Lo que me doy cuenta cada vez es que cuando un ser humano, ve en ese otro que hay una posibilidad y un camino nos adherimos al camino o decimos abiertamente, déjame acompañarle” (EME3:79)

“No se trata de quién lo hace mejor, se respeta los ritmos en los procesos de los alumnos. En este aspecto me he tenido que detener y prepararme para esa atención más personalizada” (EME3:88)

“Comprendí que la exigencia que yo buscaba desde mi área, las matemáticas, no era una forma lineal donde yo llegaba a imponer mi clase sino que era más en la parte inicial establecer una relación con los estudiantes, abrir un espacio donde se compartiera también esa parte humana, y me diera cuenta de la realidad de ese proceso matemático de cada alumno que es muy diferente, unos tienen más capacidad que otro, y lo que aquí interesa es que todos hagan el proceso matemático que se requiere en mis objetivos con la clase” (EME3:90)

“Que todos logren hacer el proceso sin importar quién lo hace de primero o de último, todos los alumnos deben comprometerse y hacer un esfuerzo individual frente al logro del aprendizaje” (EME3:91)

“Me empecé a dar cuenta que había un estudiante, un ser humano allí en esa aula y que debía prepararme, tranquilizarme antes de entrar al aula, y cuando entraba conectar con los alumnos con un saludo, contándoles un chiste, o hacer algo para conectar de una manera diferente antes de empezar con el tema de la clase” (EME3:145)

“Primero reconocirme a mí para poder reconocer al estudiante” (EME3:146)

“Ser alumno en la escuela de maestros y ser maestra en el aula de clase, esto es lo que hace vivo esta propuesta educativa, donde una aprende mientras enseña” (EME3:354)

“También les diría que estén abiertos a todo lo que nos ofrece la educación, no solamente en el colegio sino en este momento donde nos encontramos, estar abierto que todo el tiempo está la posibilidad de aprender algo nuevo, yo no me las se todas” (EME3:340)

“Tengo que estar abierto a ese aprendizaje de esta cuarentena, si estoy abierto a aprender a buscar otras opciones eso me va a permitir” (EME3:341)

“Una tranquilidad para trabajar y ofrecer la mejor experiencia de aprendizaje para los niños y los padres” (EME3:342)

“Esta propuesta te trabaja esa consciencia de la parte física, me invita a comer sano, me invita a nutrirme en la naturaleza, le permite a uno enamorarse de sembrar y hacerlo en casa, nos permite llevarnos a la vida lo que vamos aprendiendo en la institución” (EME3:347)

“Es importante ver y comprender que uno educa realmente con el ejemplo, con lo que hago frente a los estudiantes tiene más fuerza que lo que uno habla” (EME3:334)

Una estrategia que utiliza el docente para hacer un llamado al sentimiento de los alumnos es exponer sus propias historias de vida.

“Tengo una historia personal que voy contando en todos los niveles cuando enseñé a escribir a mi madre y luego enseñarle matemáticas y cómo me interesé por aprender y enseñar las matemáticas; estas historias de vida, les impacta y siento que le abre un espacio a este mundo complejo de las matemáticas. De cómo los números son permeados por historias de vida” (EME3:49)

“Me he dado cuenta de que los alumnos al saber de mis historias de vida, integrando en esas historias mi despertar por los números, abre un campo de confianza y a sentirme como un profe querido por ellos, es como si se da una relación de ser un modelo de ejemplo para ellos y esto lo compromete más a uno mismo” (EME3:50)

“Ha sido detenerme en ese espacio en una relación entre docente y estudiante, no desde lo disciplinar, sino que lo que hay en esta institución es un trabajo de mediación con el estudiante, que él se vuelva consciente de su proceso, y lo beneficioso que se puede volver esa parte” (EME3:85)

Los recursos que se les entrega a los docentes dentro de esta escuela de maestros va nutriendo la vida del docente, esto se va corroborando en la medida que realizan las prácticas diarias, se abre en ellos todo un campo de investigación interior, van descubriendo los aspectos internos que necesitan ser observados, y al compartirlos van adquiriendo una nueva mirada, podemos decir que se pone luz a lo que se ha quedado oculto y que en muchas ocasiones es lo que nos limita a vivir nuestra profesión desde una actitud más alegre y comprometida. En el intercambio semanal de tareas y ejercicios y prácticas se van descubriendo como persona, se aprende a aprender, a conocerse a sí mismo para conocerse a los demás, a confrontarse con la realidad, a mantener una relación cercana y a dar continuidad en la práctica fuera de la clase: en la institución, familia, sociedad, etc.

“Una tranquilidad para trabajar y ofrecer la mejor experiencia de aprendizaje para los niños y los padres” (EME3:6)

“El trabajo en continuidad y llevarlo a la práctica a la vida diaria va permeando todos tus actos, actitudes donde te desempeñes como profesional, en la familia, a nivel social” (EME3:15)

“Esto me ha permitido que pueda como directiva de los educadores de mi institución actual que tenga una relación más cercana con los adultos” (EME3:23)

“Lo que busca es que cada docente descubra esa persona que es uno, que conecte con una parte más interna que poseemos como seres humanos” (EME3:53)

“Preparar a los docentes para aprender a aprender”. (EME3:54)

“Es el puente para aprender a introducirnos en ese mundo interno y poderlo aplicar con los alumnos” (EME3:55)

“El modelo Etievan, me ha enseñado a conocer ciertas cosas mías, a experimentarme frente a los alumnos de una manera diferente en lo que les transmito” (EME3:62)

“La preparación que recibí en el colegio Encuentros en esta escuela de maestros Etievan donde se maneja un estrato socioeconómico alto por ser colegio privado, haber recibido allí toda esta reducción con estas herramientas donde siento que se ha desarrollado algo en mi interior que otros lo pueden reconocer en la manifestación de mi expresión en el exterior, es lo que se verifica en este otro ámbito que es una institución pública de estrato socioeconómico bajo” (EME3:80)

“La escuela de Maestro la considero totalmente importante, porque es en este espacio donde nos vemos confrontados con nuestra realidad. Cada tarea que se pone, cada ejercicio lleva una dirección interna, que nos invita a darnos cuenta de nuestra condición, a reflexionar” (EME3:81)

“Nos invita a mirarnos y darnos cuenta de qué posibilidades tenemos, ver nuestras propias frustraciones, a ver nuestras reacciones, nuestros errores y así poco a poco con este acompañamiento como maestra y persona vamos creciendo” (EME3:82)

“En otras instituciones el papel del estudiante es más pasivo” (EME3:86)

“La intención aquí es más de comunidad, donde todos participan y que los procesos se vivan en conjunto beneficiándolos a todos, es más participativo” (EME3:87)

“En los últimos 10 años hemos dado un cambio a la escuela de maestros donde semanalmente recibimos una hora para el intercambio de las prácticas tareas de la semana, y una hora de la clase de rítmica para el desarrollo de la atención del docente” (EME3:116)

“Nos prepara para la vida, las tareas, prácticas y ejercicios tienen que ver con la vida dentro o fuera de la institución” (EME3:350)

“Es una propuesta educativa meramente vivencial, se va tejiendo, se va construyendo en la medida que vas viviendo los ejercicios y las prácticas que nos ofrecen semanalmente. El libro del modelo nos permite corroborar que lo que Nathalie escribió funciona como ello lo describe en su libro” (EME3:351)

“El sistema te instruye, y te forma, pero no te da cercanía con la realidad y nos tocó echar mano de lo que tenemos para abordar y afrontar esa realidad humana que se da en el interactuar con ese otro” (EME3:352)

“Lo que uno estudia es un medio, es un recurso pero cuando uno comprende todo este mundo interno de lo humano y es confrontado en él con los ejercicios que se nos propone, se abre otra realidad que es la que considero más fundamental y es ese mundo interno de cada alumno que le permite acceder o no a sus capacidades desarrollarlas y potenciarlas, como darse cuenta que trae necesidades de habilidades que él puede desarrollar a través de esa auto exigencia con su debilidad le permite fortalecer otras partes más internas que le van permitiendo seguridad y mayor confianza en sí mismo” (EME3:353)

“Se da una preparación e inducción durante dos semanas donde una acompaña a otros docentes y observa las clases, esto permite que una se empodere antes de ingresar a dar clase” (EME3:346)

“El lenguaje no verbal, corporal permite a uno darse cuenta de muchas cosas en los estudiantes” (EME3:335)

“Este sentir lo resalto como algo verdaderamente importante en mi trabajo como maestra a lo que yo siento, a lo que yo soy. Porque antes de ir a ellos primero tengo que “mirarme a mí” (EME3:338)

“Yo no puedo enseñarle a un niño a ser responsable, si yo no lo soy, yo no puedo dar alegría a un niño si yo no la tengo. Eso no quiere decir que yo no tenga problemas, pero he aprendido que cuando llego al colegio conecto con la energía de los niños, hacen que desaparezcan en ese espacio” (EME3:339)

“Todo lo que hagas, hazlo con un cariño verdadero y además de cariño interés, dedicación, constancia, firmeza y seguridad en lo que hay que hacer y además apasionado por lo que está haciendo” (EME3:336)

#### 7.4.3.1. La subcategoría: El Autoconocimiento

Es un pilar fundamental dentro de la Escuela de Maestros, ya que el propósito es el conocimiento de sí, y para ello hay una pedagogía que camina de forma transversal dentro de todo el currículo educativo para poder así ser coherente con lo que es el fin de la educación, que es el fortalecimiento del desarrollo de una personalidad estable en sus alumnos. El conocer quién soy, cómo soy, explicar mis sentimientos y comportamientos, me hace aceptarme y comprenderme como paso necesario para hacerlo con los demás, especialmente con los alumnos. Es necesario tener luz para dar luz.

*Las citas correspondientes a esta subcategoría en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“El autoconocimiento es el camino hacia el interior de nuestro ser. Supone responder a la pregunta 'quien soy'. A través del autoconocimiento encuentro la motivación del existir. Es un proceso continuo para reencontrarnos con la naturaleza que somos” (EME3:115)

“El verdadero Autoconocimiento es la sabiduría de conectarme con el verdadero Ser que soy, casi siempre oculto por la personalidad con la que mis creencias me identifican” (EME3:114)

“Capacidad de mirar hacia mi interior, reconociendo mi esencia y fortaleciendo cada uno de mis dones y talentos” (EME3:92)

“Capacidad de entrar en el corazón y desde allí observarte sentir, pensar, actuar y sanar” (EME3:95)

“Aprender a leer los sentimientos, mente, alma, ser conscientes de ellos y su relación, y qué mensaje me dice eso” (EME3:96)

“La capacidad de ver la realidad y aclarar el camino hacia despertar” (EME3:97)

“Conocerte mejor a ti mismo” (EME3:98)

“Ir adentro, aprender de mí mismo, ser consciente de la conexión con la fuente” (EME3:99)

“Es ir construyendo tu propio sentir y creación de la vida, es en pocas palabras ser autónomo o autónoma” (EME3:100)

“La capacidad de conectar con la esencia de uno mismo” (EME3:101)

“Es el reencuentro, la reconexión con uno mismo, con la esencia, con eso que uno es y ha sido” (EME3:102)

“Saber cómo eres, lo que te afecta, lo que te motiva, lo que te hace feliz, encontrar la manera de vivir en este mundo sin sufrir, incluso disfrutar de ello” (EME3:103)

“Para mí Autoconocimiento es la posibilidad de conocerme a mí misma, verme tal cual soy, aceptarme, quererme, experimentar e ir sanando y creciendo día a día” (EME3:104)

“Que no hay que perder ese contacto interior y no identificarse con el exterior, con cosas que ya pasaron o están por pasar” (EME3:93)  
 “Conocer qué debo aprender en esta vida, para que mi alma evolucione; a través de saber en qué debo trabajar y a qué vine aquí, cuál es mi misión. En consecuencia, hacer lo que debo hacer” (EME3:105)  
 “Creo que el autoconocimiento es el proceso y la capacidad de conocerse uno a sí mismo” (EME3:106)  
 “Llegar a saber quién soy, cómo soy y poder explicar sentimientos, comportamientos, reacciones hasta llegar a mi interior más profundo y poder aceptarme con la energía que tengo” (EME3:107)  
 “Llegar a interiorizar lo que realmente eres, esencia y que se recuerde todos los días que nos levantamos, y con eso llegar a una paz interior” (EME3:108)  
 “Estudio de lo que soy y de lo que podría ser” (EME3:109)  
 “Para mi autoconocimiento es dar luz a todos los aspectos de mi yo interior que niego o desconozco de mi persona” (EME3:110)  
 “Saber quién soy, dónde estoy, a través de mirar hacia dentro de mí, sin prejuicios y capas impuestas por la sociedad, familia, y otros condicionantes” (EME3:111)  
 “Una forma enriquecedora de acercarnos a nuestra personalidad, observarla y aprender a trascenderla” (EME3:112)  
 “Reconocer cómo se manifiesta mi cuerpo, cómo siento, pienso ante cualquier estímulo, cómo reacciono, en definitiva, conocerme en todas las dimensiones” (EME3:113)  
 “Sostener este trabajo interno, si no tengo ese anhelo de despertar y tener consciencia en nosotros mismos. Este conocimiento te lleva a ser competente consigo mismo y hacer ese cambio que me había generado la educación tradicional de ser competitivo con el otro” (EI2:267)

El autoconocimiento nos permite descubrirnos en nuestro mundo interno, despertar la sensibilidad, conexión, fortalecimiento, autoestima, aprender a cuidarnos y sobre todo fortalecer nuestra personalidad para poder proyectar y dar dirección a nuestra vida. El contacto con tu esencia interior reduce la identificación con el exterior, y esa reconexión te va reconstruyendo y enriqueciendo.

“Me aporta un acercamiento a la naturaleza, ver que esta institución educa en una consciencia no solo individual y social sino también una consciencia planetaria, ese tema tan importante en estos momentos” (EME3:329)  
 “El trabajo interior es algo que me llevo a mi vida y lo aplico como madre. Ser madre es una labor de maestra permanente” (EME3:333)  
 “Esta etapa es de conocimiento de sí mismo” (EME3:7)  
 “De reconocerse en dónde tengo mis habilidades y reconocerse en dónde no las tengo” (EME3:8)  
 “Reconocer las que no están desarrolladas me da la posibilidad y la decisión de saber si las quiero o no explorar” (EME3:9)  
 “Algo importante que planteamos con este reconocimiento es que cada uno tiene la posibilidad y la oportunidad de desarrollar las destrezas que desee y que no importa la edad. No es exclusividad de una edad” (EME3:10)  
 “De reencontrarse en sus destrezas y habilidades” (EM3:11)  
 “De conocer sus debilidades, para seguir desarrollándome integralmente en mi vida” (EME3:12)  
 “Un proceso así te permite ir trascendiendo a vivir la vida desde un sentimiento más amoroso, es un acto expresivo del ser interno” (EME3:16)

Las prácticas que facilitan el autoconocimiento van ejercitando la escucha interna y externa, es un espacio que se va generando en la medida que dejamos de ser tan reactivos e impulsivos, este espacio nos permite aprender a introducir una pausa interna que nos da posibilidad de atender esos pensamientos mecánicos, que en muchas ocasiones nos llevan a dar respuestas, actitudes o acciones que pueden generar conflicto; y a nivel externo nos

da la posibilidad de generar un espacio para escuchar al otro, permitiendo un acercamiento y conexión más saludable en nuestras relaciones.

“Si yo me doy cuenta y me conozco y me reconozco, si tengo la capacidad de escucha, en como reacciono frente a una situación de dificultad, tengo la posibilidad de cambiar y de trascender” (EME3:13)

“Poder relacionarme con el otro de una mejor manera, poderlo escuchar, comprender, etc.” (EME3:18)

“Aprendí desde esa escucha a no anticiparme a juzgar” (EM3:19)

“Por este motivo “La actitud de escucha” es abrir un campo de conciliación entre uno y ese otro” (EME3:24)

“Permitiendo dejar de lado ese “Juez” que tenemos instalado adentro y que salta a responder de manera rápida, sin entrar a comprender al otro” (EME3:25)

“Generar ese “campo neutro” permite una “Comprensión del otro” (EME3:26)

“Así no se comparta lo que el otro expresa, me doy la posibilidad de acercarme a conocer a ese otro” (EME3:27)

“Darles confianza, ser escuchados, despertar en ellos la curiosidad de buscar, investigar, etc.” (EME3:42)

“Otro ejercicio era escuchar al otro sin contestarle. Esto generaba un reto dentro de mí porque me di cuenta de que había una necesidad en mí de decir lo que pienso, lo que no estoy de acuerdo, esto me confrontaba. Porque escuchaba y me escuchaba elaborar lo que quería responder, y ese esfuerzo de no contestar me llevaba a darme cuenta de este mecanismo mecánico” (EME3:174)

Para desarrollar el autoconocimiento es necesario el desarrollo de la atención y esta se da en dos direcciones: La atención del observador interno y la atención en el sentir del cuerpo, esto facilita la vida y el trabajo diario del docente.

“Tener como base ese aprendizaje en “Sentir al cuerpo” crear ese espacio “neutro” me ha permitido saber cuáles de esas prácticas de trabajo con el cuerpo me permiten integrar a la experiencia desde esta escuela de maestro que hoy en día atiendo” (EME3:31)

“Aprendí el sentir mi cuerpo por momentos durante el día” (EME3:20)

“Aprendí a observar mi cuerpo en sus posturas que pongo frente a actitudes mías” (EME3:21)

“El trabajo con el cuerpo en el desarrollo de la atención ha sido vital ya que me da elementos para atender los aprendizajes del niño” (EME3:30)

“Aprenden una postura, cerrar, los ojos, soltar tensiones, etc.” (EME3:40)

“Aprendí a estar en el “Ahora” (EME3:22)

El autoconocimiento da confianza, seguridad en sí mismo, cuanto más nos conocemos, más posibilidades tenemos de dar respuestas asertivas y coherentes en nuestra vida. Aprendes a valorarte y que equivocarte es solo abrir posibilidades.

“Aumentar la riqueza de confianza en ellos mismos” (EME3:43)

“Animarlos ante el error, que equivocarse no es malo, es una gran posibilidad de apertura a la búsqueda ya sea interna del comportamiento o externa en su hacer frente a la signatura que es las matemáticas” (EME3:44)

“Trato de llenarlos de confianza de amor por lo que hacen” (EME3:45)

“He aprendido a valorarme, a tener confianza y seguridad en mí misma, fortalecer mi autoestima” (EME3:70)

“En la Relación entre compañeros: Es una relación más cordial, hay tranquilidad en expresar lo que sentimos, por tener el trabajo de la escuela de maestro se crea cohesión grupal, de confianza y empatía, nos sentimos apoyados, escuchados, etc.” (EME3:71)

Las prácticas de la Escuela de Maestros dan una dirección del trabajo interno dando la posibilidad y ayudando en el día a día a fortalecer los esfuerzos sostenidos para que emerja una voluntad de atención, encontrar esa paz y alegría interna que todos anhelamos

tener, este trabajo nos permite darnos cuenta de que estos estados de equilibrio y armonía se cultivan en cada momento. Se van interiorizando y reconociendo y de forma natural las prácticas y los transmiten en el grupo.

“Estas prácticas me han sido muy útiles cuando me relaciono con los adolescentes, da la posibilidad de generar un espacio para comprender de dónde viene su necesidad, o su inquietud” (EME3:28)  
 “Independientemente de que no se comparta lo que se está hablando” (EME3:29)  
 “En las reuniones ejercitamos prácticas que me han enseñado a sentir mi cuerpo” (EME3:33)  
 “Este sentir lo resalto como algo verdaderamente importante en mi trabajo como maestra a lo que yo siento, a lo que yo soy” (EME3:36)  
 “Me han enseñado a desarrollar la capacidad de auto-observarme” (EME3:34)  
 “Sentir al niño, sentir al padre es más fácil para llegar a él y poder orientarlos, guiarlos y a trabajar con ellos” (EME3:35)  
 “Las prácticas me permiten ir a mí misma primero “mirarme a mí” y luego si puedo abrir un espacio al otro” (EME3:37)  
 “Yo no puedo enseñarle a un niño a ser responsable, si yo no lo soy, yo no puedo dar alegría a un niño si yo no la tengo” (EME3:38)  
 “Práctico “*el parar*” para iniciar la clase, ellos van reconociendo este lenguaje y poco a poco se ha ido volviendo como una práctica implícita dentro de las clases. Y que los estudiantes van reconociendo este estado interno de tranquilidad que les ofrece y una mejor relación con su cuerpo” (EME3:39)  
 “Hacer esta práctica con los alumnos me facilita un momento más en día para ejercitar mi atención en el ahora” (EME3:41)  
 “Algo más que estas prácticas me han impactado es el cómo cargamos situaciones de emociones o ideas que seguimos retroalimentándonos internamente y que nos agota. Por ejemplo: cuando tenemos una discusión con alguien y sigo alimentándola y me la llevo en mi interior, con crítica hacia mí misma como también hacia el otro, o justificándome o justificando, esto agota internamente” (EME3:175)  
 “Esta nueva propuesta despertó una búsqueda hacia mi interior por medio de muchas herramientas que me ofrecían y que yo podía usar” (EI2:266)

Las prácticas de la Escuela de Maestros se transmiten con la experiencia, no son teóricas, y permiten tener una comunicación más profunda con los alumnos, atender y entender la clase, mantener la colaboración y el respeto con el otro.

“Las herramientas que nos dan están dirigidas y me servían para darme cuenta de mi mecánica, a observarme” (EME3:64)  
 “Estas herramientas no solo se transmiten con las palabras sino a través de mi experiencia de vida y la vivencia con ellas, ellos nos ven y nos sienten cuando paramos, se genera un respeto de parte de ellos, cuando lo ven a uno en algún espacio o medio o lugar fuera de la clase donde ya ellos sienten que uno está tratando con su atención de estar en la sensación del cuerpo” (EME3:46)  
 “Esta confrontación en el alumno, con los ejercicios que se nos proponen, se abre otra realidad que es la que considero es más fundamental y es ese mundo interno de cada alumno que le permite acceder o no a sus capacidades, desarrollarlas y potenciarlas, así como darse cuenta que tiene necesidades de habilidades que él puede desarrollar a través de esa auto exigencia con su debilidad, lo que permite fortalecer otras partes más internas que le van permitiendo seguridad y mayor confianza en sí mismo. (EME3:51)  
 “Enseñarles a generar preguntas a indagar, que no se conformen, con lo que uno le dice, esto los va permeando en la vida” (EME3:48)  
 “La orientación que uno recibe ayuda a ir encontrando mayor claridad en la intención que trae consigo cada ejercicio y es darme cuenta de aspectos de mí que no conocía, esta dinámica te va llevando, te va permitiendo entrar al ritmo de cada uno a abrirse a conocer y a compartir eso que ve, sin miedo a ser juzgado o a sentir que lo está haciendo mal, siempre te muestran lo positivo de tu tratar con el ejercicio” (EME3:68)  
 “En mi vida me ha ayudado mucho estas prácticas para atender las demandas que como profesional, madre de familia, me sirven de apoyo, para aceptar retos, frente a las dificultades permitirme “*parar*”, observarme para comprender lo que sucede y no estancarme en la dificultad, sino a tender otra posibilidad para aprender y seguir avanzando en mi vida como ser humano” (EME3:69)

“Estas prácticas nos permiten tener una comunicación más profunda con el niño y traerlos hacia nosotros, desde allí comprender lo que sucede con ese ser, esta comunicación es tan hermosa, que luego podemos revertir eso en el poder enseñar” (EME3:83)

“Estas herramientas para mí son clave para el educador porque como maestro me permite crecer a nivel personal y desde allí crecer como educadora, como maestra, y así poder dar una educación diferente” (EME3:84)

“Herramientas para el darte cuenta de tu condicionamiento "mecánico", hábitos, pensamientos, creencias y así despertar” (EME3:94)

“Estas herramientas para el conocimiento de sí, de la propuesta educativa Etievan, permiten introducir a la educación y dar el paso del cambio hacia el desarrollo del Ser interno ante lo externo” (EME3:135)

“El modelo te da herramientas para lograr observar al estudiante. Y en ese observar, poder, determinar, o ver situaciones que le están sucediendo a ese estudiante en concreto que llama mi atención de una manera no adecuada”. (EME3:213)

“Estas herramientas del modelo te van educando de una manera a través de la experiencia, lo vamos adquiriendo por medio de las prácticas de los ejercicios y lo que uno va viviendo en el salón de clase”. (EME3:215)

“Entonces de lo que uno se va dando cuenta es que esta propuesta educativa por medio de sus prácticas y ejercicios donde cada uno va ejercitando, va desarrollando una habilidad de hacerse un llamado a atender y atenderse y eso permite todo un campo interno que necesita ser indagado y descubierto por cada uno”. (EME3:216)

“En los estudiantes se observa el apoyo mutuo de unos con otros, ni excluyen a otros compañeros independiente de las dificultades que tengan, ese amor y compañerismo por el otro, el amor a la igualdad, se colaboran, hay un respeto por el otro. (EME3:217)

En la Escuela de Maestros hay dos espacios donde se ejercitan estas prácticas para desarrollar el conocimiento de sí, estos dos espacios son 2 a 3 horas semanales donde los profesores son entrenados para ejercitar la atención por medio de una clase que se le da el nombre de “rítmica” y el otro espacio donde se ejercita las reflexiones de las experiencias internas que cada uno va teniendo durante la semana con los ejercicios de “tareas”.

“Tenemos dos horas y media semanales, diríamos que son clases que recibimos en este tiempo” (EME3:328)

“Estas dos prácticas en doble vía participe de un trabajo de grupo como son las reuniones de los intercambios, y la otra un trabajo también en grupo como es la clase de la rítmica, un trabajo desde el cuerpo para bucear con esa mente y esas emociones que van emergiendo mientras que te mueves con el grupo. Este trabajo te lleva a sumergirte en tu mundo interior” (EME3:286)

“Tanto las reuniones de intercambio como la clase de la rítmica te llevan de lo individual a integrarte en lo grupal. Esto te permite darte cuenta que solo no puedes, que el trabajo de trascendencia está en un trabajo de experiencias grupales, es así como uno se puede ver, a través de ese espejo que es el otro, es la posibilidad del reencuentro consigo mismo, es a través de ese otro que yo me puedo conocer. Y obviamente que de esa experiencia grupal queda un poso de experiencia individual” (EME3:287)

“Siento que la demanda familiar que tengo en mi vida, si no fuera por estas prácticas que puedo llevar a la vida, me desbordaría o me desintegraría mucho más. Personal tengo un hijo con problemas de nacimiento y el colegio me ha apoyado mucho” (EME3:364)

“Lo que siento es que estas prácticas de este trabajo permiten que germine una semilla que está en nuestro interior” (EME3:365)

“Ese Ser persona ante las situaciones de las propuestas de la vida” (EM3:366)

“Se vive y se enriquece la vida, familia y trabajo enriquecidos por esta nueva posibilidad de vida” (EME3:367)

“Tanto las reuniones de intercambio como la clase de la rítmica te llevan de lo individual a integrarte en lo grupal. Esto te permite darte cuenta que solo no puedes, que el trabajo de trascendencia está en un trabajo de experiencias grupales, es así como uno se puede ver, a través de ese espejo que es el otro, es la posibilidad del reencuentro consigo mismo, es a través de ese otro que yo me puedo conocer. Y obviamente que de esa experiencia grupal queda un poso de experiencia individual. (EME3:287)



#### 7.4.3.2. Subcategoría. Espacio 1: reuniones

El profesorado presenta un grado de participación muy alto o alto en lo que se refiere a las intervenciones del Modelo Pedagógico Etievan referidos a la práctica de las tareas sobre los principios educativos para fortalecer individualmente. Estudiantes y familias también son, por poco, mayoría, dado que un respetable porcentaje admite que su participación es media, baja o muy baja. En lo que respecta a la asistencia a las reuniones o actividades de capacitación del Modelo Pedagógico Etievan, existe una destacada implicación por parte de las familias. Y si bien hay una estimable asistencia de estudiantes y profesorado, debe tenerse en cuenta que no son pocos (un 36,7% y un 34,8%, respectivamente en cada caso) los que reconocen una irregular asistencia. En cuanto a las asignaturas y el nivel de información y retroalimentación que se recibe de ellas, es muy significativo ese 82,6% del profesorado que considera que siempre les resulta muy útil. En el resto de los casos los porcentajes son más homogéneos. El tiempo dedicado a reuniones y actividades con las que capacitarse en los principios del Modelo Etievan parecen ser suficientes especialmente para los estudiantes y ese grado de alto con un 58,3%. También llamativos son los porcentajes encontrados en cuanto a la importancia de las asignaturas del Modelo Etievan estando muy de acuerdo con ellas en un 82,6% del profesorado y un 73,7% de las familias. Más distribuidos se encuentran las opiniones de los estudiantes, aunque puede verse que prácticamente nadie está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo en que no son asignaturas importantes. Llegados al punto de si en todas las asignaturas se ponen en práctica los principios del Modelo Etievan encontramos una pregunta con una distribución más igualitaria entre todas sus categorías de respuesta. Llama especialmente la atención ese 43,5% y 21,7% del profesorado que está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente, que en todas las asignaturas se pongan en práctica los principios del Modelo Etievan. Por último, se preguntó sobre la utilidad en cuanto a las informaciones recibidas en reuniones o entrevistas. A nivel general, tanto los profesores como las familias piensan que la información es siempre o casi siempre útil. Sin embargo, son muy pocos los alumnos que consideran que las informaciones son siempre útiles, pues casi la mitad de su población cree que es casi siempre. Así pues, observamos que un elevado número de alumnos ha respondido de manera ambigua o bien han dicho que casi nunca obtienen una útil información en las reuniones.

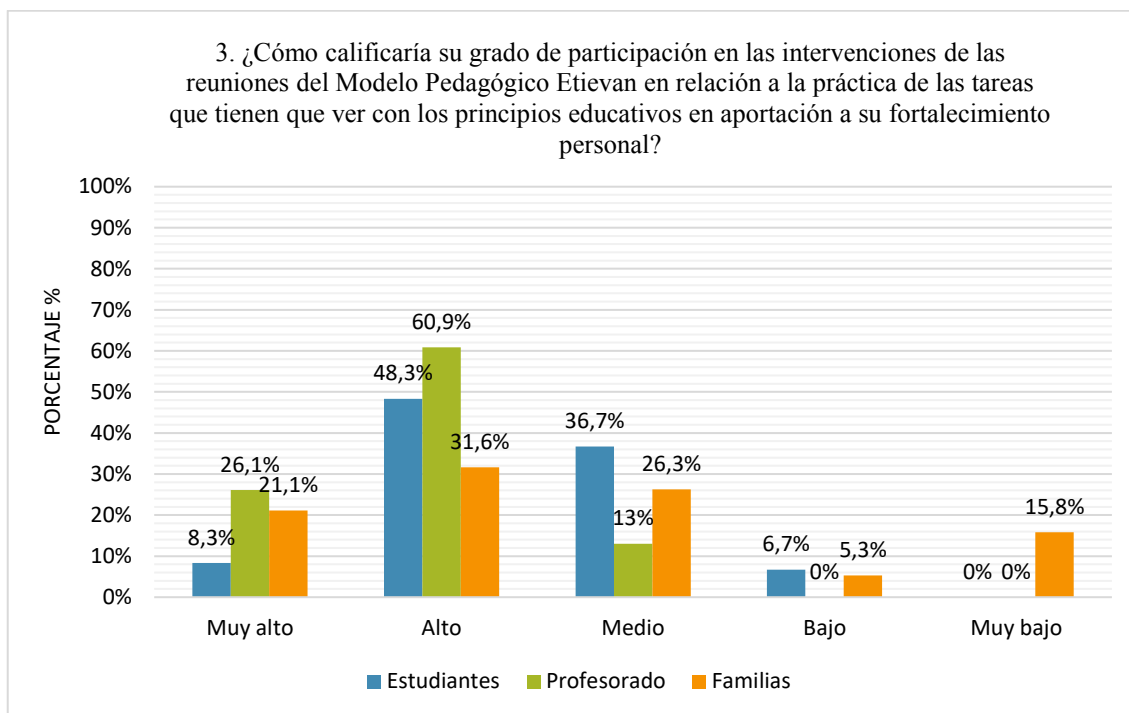


Gráfico 79. Grado de participación en reuniones relacionadas con el fortalecimiento personal

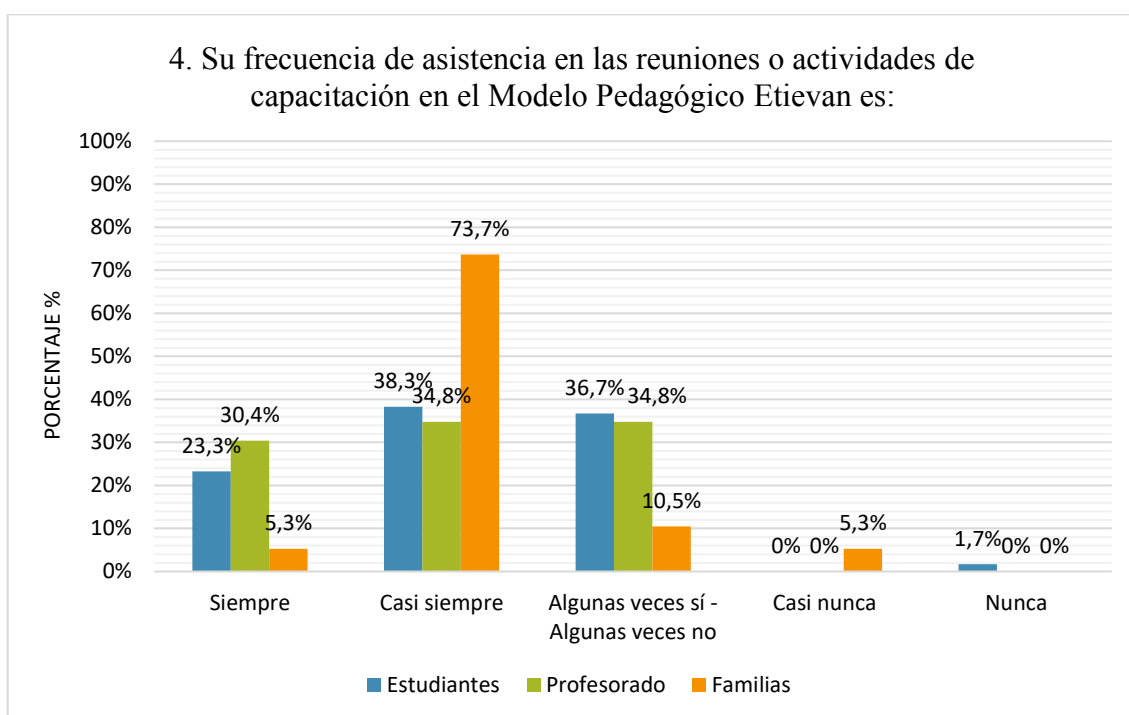


Gráfico 80. Asistencia a reuniones o actividades

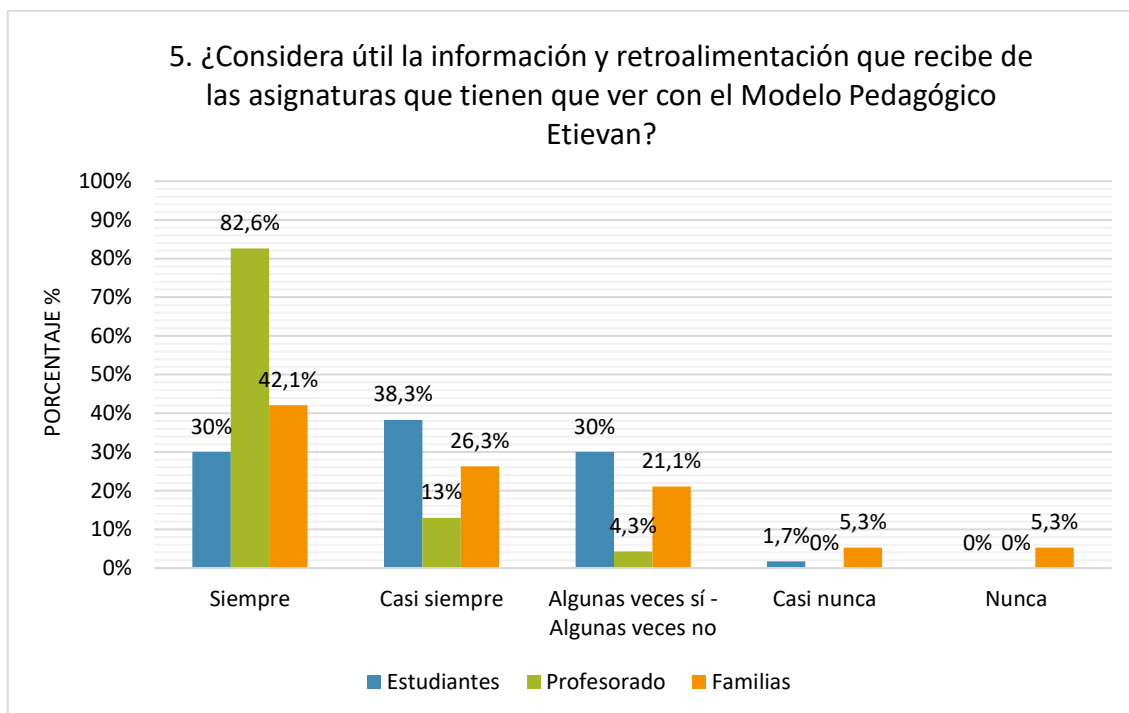


Gráfico 81. Utilidad de la información y retroalimentación de las asignaturas del modelo Etievan

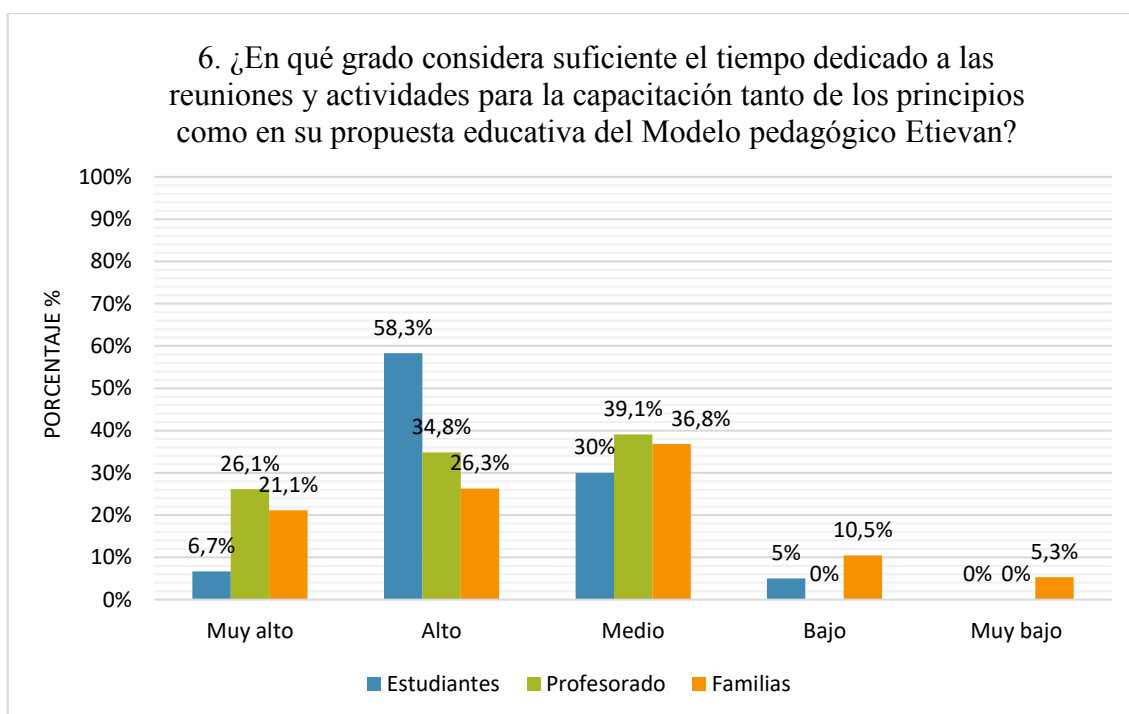


Gráfico 82. Suficiencia del tiempo dedicado a reuniones y actividades de la propuesta pedagógica

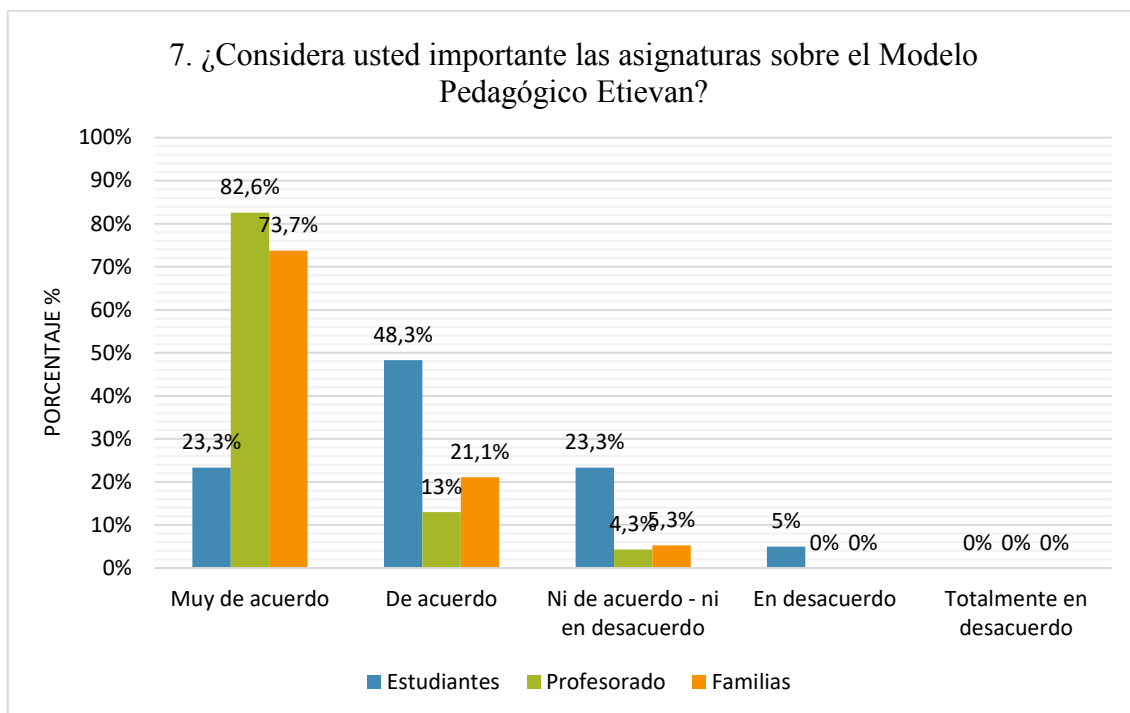


Gráfico 83. Importancia de las asignaturas del Modelo Etievan

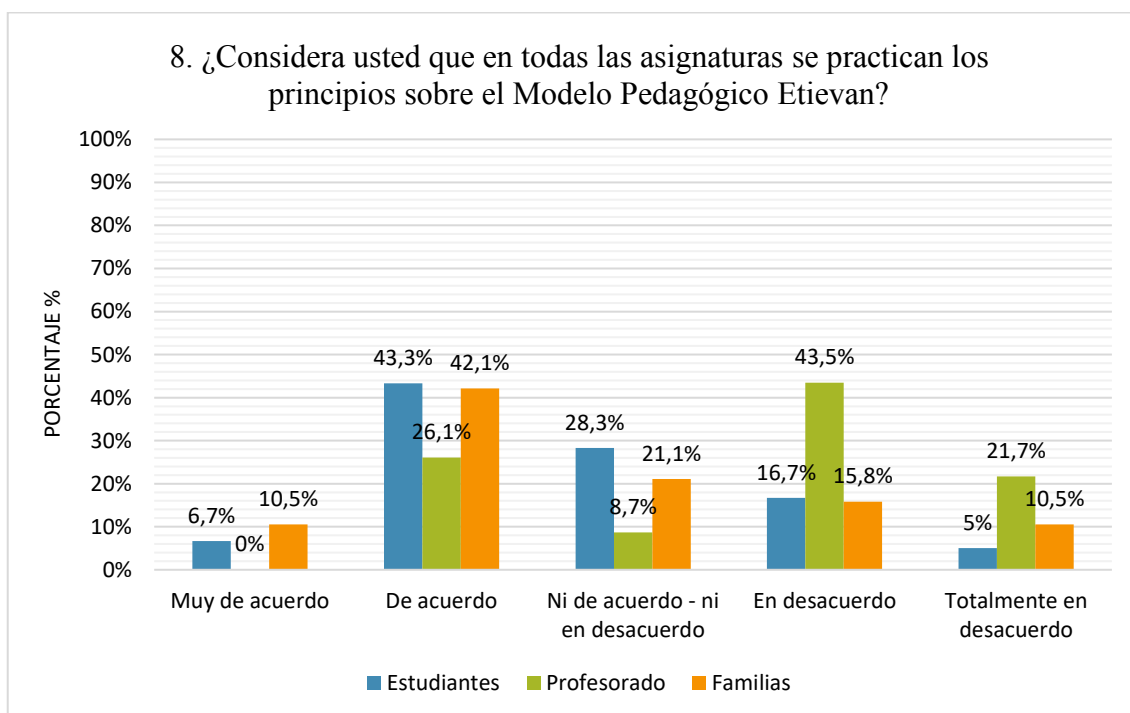


Gráfico 84. Aplicabilidad de los principios del modelo Etievan en todas las asignaturas

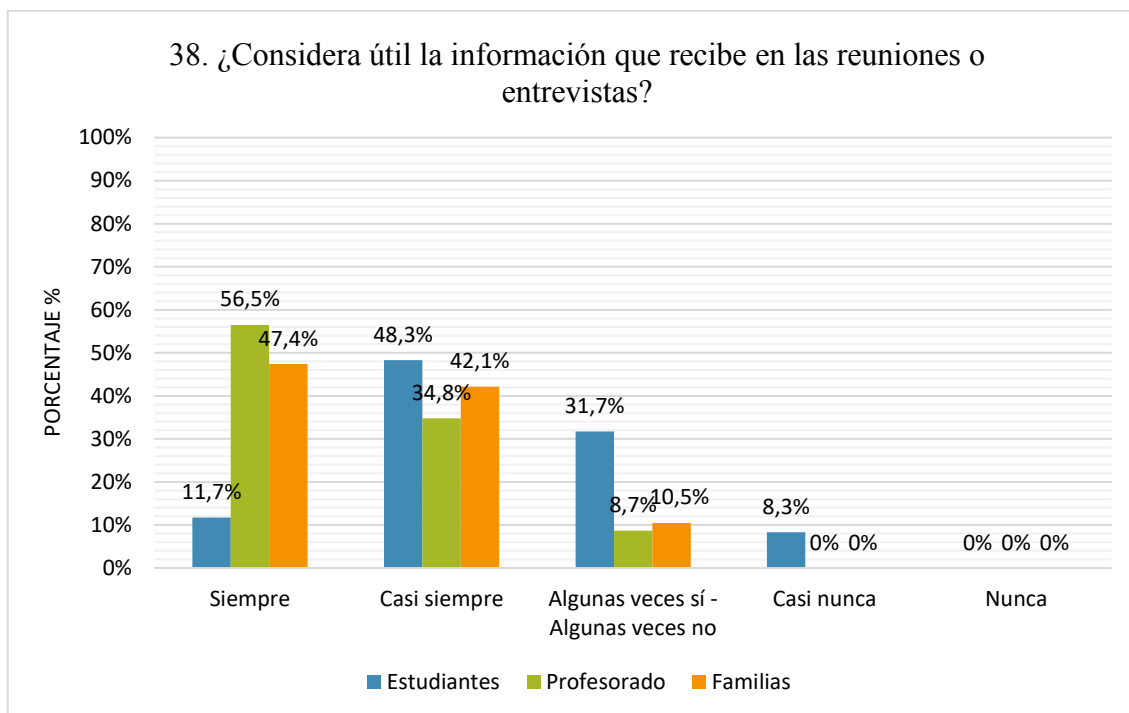


Gráfico 85. Utilidad de la información recibida en reuniones y entrevistas

Las reuniones se llevan a cabo semanalmente durante una hora y media, donde se intercambian las experiencias de los maestros, las prácticas realizadas y las observaciones adquiridas durante la semana. En estas reuniones se manifiesta el mundo interno de cada maestro, lo que le permite a cada uno indagar en ese reflejo. Finalmente se llegan a reflexiones para seguir avanzando y consolidando los procesos de autoconocimiento y la continuidad docente.

*Las citas correspondientes a esta subcategoría en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“Las reuniones: Donde se intercambia la experiencia semanal con la práctica de la tarea. Esto permite al colectivo escucharse, permitiéndonos, dándonos cuenta de que mi dificultad, también es la dificultad del otro y viceversa. Aquí se escucha al otro y se aprendía con ese otro a mirar la tarea desde otras posibilidades” (EME3:142)

“La experiencia y vivencia que hemos tenido con las prácticas y ejercicios llamados “*tareas*” para experimentar durante la semana” (EME3:139)

“Intercambio de experiencia en grupo con las tareas realizadas durante la semana enriquecen la experiencia individual” (EME3:136)

“La reunión de los intercambios me permite escuchar a los compañeros y encontrar similitudes en su tratar con la tarea u otras experiencias, me permite ver algo que yo no ví, ni experimenté, ese intercambio es muy enriquecedor porque te abre un espacio para ser escuchado y manifestarte” (EME3:137)

“Al escuchar las experiencias de los profes, me sorprendió la posibilidad que teníamos los maestros en esta institución de ser reeducados” (EME3:140)

“El ver que hay compañeros que abren ese mundo más interno, que uno a veces no se atreve, lo invitan a uno hacerlo” (EME3:65)

“La experiencia de los otros enriquece el hacer del docente en esa parte más humana” (EME3:66)

“Otros ponen palabra a algo que a veces uno no tiene palabras para expresar” (EME3:67)

“Estas dinámicas en grupo no solo hacen que uno se reconozca a sí mismo, sino que hace que pueda reconocer al otro” (EME3:131)

“Al reconocer al otro puedo comprender al otro. Cuando yo hago una comprensión sobre mí mismo puedo hacer una comprensión de ese otro” (EME3:132)

“Esto permite que se generen relaciones de una manera diferente, desde ese nuevo lugar yo puedo comprender esas situaciones o actitudes que me molestan” (EME3:133)  
“Me permiten ya no criticar o compartir sino ir hacia mi interior y generar la pregunta para indagarme e investigarme qué hay dentro de mí que se refleja en ese otro” (EM3:134)  
“Un espacio que permite hacer un trabajo personal y poder compartir y hablar de uno mismo” (EME3:141)  
“Y que existía una posibilidad de superar esas dificultades con las que nos encontrábamos con la tarea” (EM3:143)

El espacio de las reuniones no solo permite el intercambio de las experiencias, dando una posibilidad de aprendizaje en expresar y poner palabra a sensaciones, impresiones y observaciones del mundo interno, algo que no ha sido educado en nosotros y que hemos reprimido, hemos limitado la vulnerabilidad. La posibilidad de profundizar en este campo enriquece las reflexiones finales de la reunión, dando pautas en la continuidad del trabajo para la semana siguiente.

“La reflexión pedagógica en las reuniones semanales une las experiencias que está recibiendo en su reeducación de Ser frente al hacer del docente” (EM3:118)  
“Esto permite reconocer tus capacidades, pero también reconocer tus limitaciones, lo cual me permite tomar decisión, si tengo interés para superarlas” (EM3:119)  
“Las reflexiones que se dan al finalizar la reunión son muy útiles y motivadoras para continuar tratando con estas prácticas” (EME3:138)

Esta propuesta Educativa tiene una Pedagogía con muchos años de experiencia y el resultado es la armonía e integración del Ser del docente mediante estas experiencias compartidas en la Escuela de Maestros Etievan, se corrobora que hay una mayor sensibilidad y coherencia para el trato y educación de los niños, para que ellos puedan desarrollar en sí mismos una personalidad más estable y equilibrada. Estas reuniones son útiles para conectar con los niños, reconocer al niño en sus necesidades, aprender a no colocarle “etiquetas” y permitir la expresión de los alumnos con una actitud conciliadora que permita recapitular junto con ellos la cuestión que sea. El maestro debe experimentar en sí mismo aquello que pide a los alumnos.

“La parte pedagógica en la didáctica como le llega al niño y también cuáles son esos objetivos que debo tener en cuenta para educar y fortalecer lo más esencial que hay en él” (EME3:120)  
“Cada maestro realiza un trabajo sobre Sí, también puede reconocer al niño en sus necesidades, deja de ser el “Juez del niño” para convertirse en el que acompaña y guía su desarrollo de lo humano” (EME3:121)  
“Esto es lo más complejo, porque es muy fácil decir que este niño es agresivo, este niño es grosero, es perezoso, lo típico es colocar “Etiquetas” al niño” (EME3:122)  
“Aquí la educación del docente es dar el espacio de una “Actitud Neutra o conciliadora” como ya lo hemos explicado y permitirle al niño que se exprese y explique qué fue lo que pasó en esa acción de reacción del niño y recapitular con él qué sucedió. “No es el niño, es la acción del niño”. Cuando etiquetas al niño esto hace mucho daño” (EME3:123)  
“El que guía la “Escuela de Maestros” acompaña actividades para observarla y luego compartir de forma individual lo observado, se les escucha y se hacen las observaciones pertinentes” (EME3:124)  
“El trabajo fundamental es el trabajo del maestro sobre sí mismo” (EME:125)  
“Puedo darme cuenta que cuando estoy ausente de mí, llegan las situaciones de la vida diaria, me sobrepasan y no tengo espacio ni para mí, ni mucho menos para los estudiantes” (EME3:126)

“Lo que se pretende es que el maestro experimente antes en sí mismo aquello que les pide a sus alumnos” (EME3:128)

“Si estoy ante dos niños que se agreden y es interesante cuando uno vuelve la mirada hacia uno, lo hace a uno más comprensivo y tolerante y ahí es que realmente puede uno en la condición de maestro ayudar” (EME3:129)

“Las reuniones permiten poder expresar emociones, sentirse y reconocerse como persona” (EME3:130)

#### 7.4.3.2.1. *El indicador: “La Tarea” para la autoobservación.*

Uno de los ejercicios que enseñaba Gurdjieff era el recuerdo de Sí, este consistía en ejercitar la atención dirigida a la sensación del cuerpo, al observador interno y a la escucha. Para ello se han creado en esta Pedagogía Etievan lo que se llama “tareas” para darle una dirección a ese momento de atención: Qué puedo observar, cómo puedo dirigir la atención, a qué parte de mi cuerpo dirijo la atención para enfocarla y ampliarla desde ese punto inicial a la amplitud de ejercitar la sensación global de todo el cuerpo.

Las “tareas” son las prácticas y ejercicios de atención, auto observación, de auto conocimiento, que se comparten luego en las reuniones semanales para mejorarlas o enriquecerlas. Permiten generar consciencia y ver la parte mecánica en nosotros, darse cuenta de lo que hay que cambiar, las tensiones internas e incluso las posturas corporales, acertar las preguntas que normalmente no te haces, detectar tus hábitos y puntos de desgaste de energía, etc.

#### *Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“Las tareas: son como una prolongación de la clase de rítmica porque lo que se aprende es que uno practique ese llamado de la atención al cuerpo y desde allí dirigir la atención al observador, lo que el ejercicio o tarea te está invitando a indagar dentro y fuera de ti. Luego en las reuniones poder expresar y compartir eso observado, escucharme y escuchar a los compañeros qué descubrieron con ese ejercicio determinado, esto te permite ampliar y enriquecer tu mirada a una visión mucho más amplia, porque cada docente podríamos decir se acerca a una parte de una dimensión mucho más amplia de lo que somos en nuestras realidades, pero juntos vamos ampliando ese mirar interno” (EME3:180)

“Es su quehacer práctico con los ejercicios llamado “tareas”, los docentes encuentran en la escucha de experiencias que se comparten en este espacio, lo que les permite que se enriquezca su propia experiencia” (EME3:117)

“Es un trabajo que te atienden y te dan la posibilidad de verte cómo funciono como ser humano. En la medida que me veo a mi mismo se dirige esta mirada hacia el estudiante, y permitirle a él que aprenda lo que yo estoy aprendiendo con la experiencia de conocerme” (EME3:188)

“Las reuniones de intercambio de las tareas semanales: Son tareas enfocadas más a la observación de uno mismo, es esa parte interna que uno no presta atención por el estrés, por diferentes situaciones” (EME3:150)

“Te da la oportunidad de estos espacios para el trabajo para conocerme mejor a mí mismo. Nos va permitiendo indagarse internamente, cómo me siento, etc.” (EME3:151)

“Esta posibilidad me ha brindado unos espacios que no sabía que eran posibles, y lo interesante fue darme cuenta de sacar espacios donde yo aprendí a atenderme a mí mismo. Para mejorar como persona” (EME3:152)

“He ganado atención en mí y desde allí poder dar ese espacio a los estudiantes, ellos lo captan” (EME3:153)

“Las tareas de observación: Es una especie de introspección, te permite mirar a dentro y darte cuenta de lo que estás haciendo, descubre uno muletillas, posturas, observarte en ese actuar mecánico te permite descubrirte” (EME3:154)

“El *darme cuenta* por medio de la observación me permite cambiar algo de mí mismo, por ejemplo, si es una postura que me genera cierta tensión, puedo usar esa postura para hacerme un llamado en ese momento a sentir mi cuerpo y soltar esa tensión. Te permite jugar en ese autodescubrimiento” (EME3:155)

“Las tareas me permiten experimentar con entender cada uno de los principios, llevarlos a la práctica conmigo y a la vez con mis estudiantes” (EME3:158)

“Nos ponen tareas que nos permiten llegar a ese auto-conocernos” (EME3:159)

“Las tareas me han permitido hacerme preguntas que nunca me había hecho, a observar aspectos de mí que no se me había ocurrido detenerme en ello” (EME3:160)

“Estas tareas me han permitido desarrollar un observador, me retan a hacer cosas que nunca antes me había atrevido a hacer, cuando pasas la resistencia me doy cuenta de que la limitación está dentro de uno, miedo a exponer una imagen de mí que pueda ser criticada, y la tendencia es a no arriesgar” (EME3:161)

“Cuando se comparte la tarea, cada uno recibe de las personas que guían el proceso orientación, pautas, que motivan el tratar del docente” (EME3:162)

“Estas prácticas de tareas me han abierto un campo de otra realidad de mi mundo interno” (EME3:165)

“Es una herramienta fundamental para la reeducación del docente. Estas prácticas solo se pueden verificar con la experiencia de su práctica. Al comienzo es difícil experimentar porque estamos habituados a buscar la experiencia desde la mente” (EME3:169)

“Estas tareas que tiene que ver con observarme yo misma y a la vez separarme para poder observarme no es fácil, pero se va consiguiendo en la medida que practique el parar con regularidad” (EME3:170)

“Estas prácticas con estos ejercicios de las tareas, me llevaron a darme cuenta de que había en mis hábitos un desgaste de mi energía innecesaria porque había una fuerza puesta externamente de lo cual no era necesaria esa tensión o fuerza que colocaba y cuando paraba y relajaba mi cuerpo podía continuar haciendo lo mismo desde un estado interno más relajado” (EME3:173)

“Las tareas: me permite en mí desarrollar los principios de esta propuesta educativa” (EME3:177)

“Estas tareas son como el complemento en la vida con prácticas que te llevan a parar y a observarse internamente y ser consciente de uno mismo”. (EME3:183)

“Las tareas semanales: Son una exploración, que me permiten generar consciencia de mí mismo del mundo interno y externo también” (EME3:184)

“Te permite prestar atención a ciertas condiciones externas que desde esa parte mecánica que uno vive las ves comunes y no les prestas la suficiente atención” (EME3:185)

“Cada una de esas tareas me ha permitido visualizar ciertas cosas que antes no veía, o las veía como algo sin importancia, pero al verlas desde esta atención cambia esa mirada” (EME3:186)

“Ha sido un descubrir y detallar aspectos de mí mismo que no me había detenido a mirarme de esta nueva manera que te enseñan” (EME3:187)

“Con las tareas se desarrolla un principio. Por ejemplo, la tarea para una semana sería poner en práctica “El amor a hacer esfuerzos”; a través de llevar esto a la práctica, tanto conmigo mismo como con los alumnos, uno se va dando cuenta de la calidad de eso que llamamos hacer esfuerzos” (EME3:368)

“También nos apoyamos en la lectura del libro de este Modelo “No saber es formidable” para entender mejor estos principios” (EME3:369)

“Me permiten buscar dentro de mí conocer esas otras partes” (EME3:370)

“Las tareas al comienzo no las entendía, y en la medida que empecé a aterrizarlas, a hacerlas prácticas, empecé a darme cuenta de las posibilidades más sentidas en la práctica” (EME3:371)

El docente desarrolla su experiencia a partir de su asignatura y con ella enriquece al grupo generando mayor cohesión grupal. Los Intercambios de las tareas practicadas durante la semana en las reuniones, como ya se ha mencionado, desarrolla la expresión de mundo interno, y además dan las pautas de seguir construyendo con el grupo, de acuerdo con sus propias necesidades e inquietudes y donde ellos muestran interés de profundizar.

“Hacemos un conversatorio del intercambio de unas tareas que nos dejan para practicar semanalmente. Tiene que ver con la autoobservación para conocernos en nuestro mundo interno, conocer nuestras emociones, darnos cuenta de nuestras reacciones, etc.” (EME3:156)

“El intercambio de la tarea con los compañeros enriquece la experiencia misma. Aprendemos a escucharnos y compartir nuestra experiencia” (EME3:157)



“Al finalizar la reunión reciben la nueva tarea o ejercicio para llevar a la práctica consigo mismo” (EME3:163)  
 “El compartir en las reuniones ayuda bastante, se genera cohesión grupal” (EME3:164)  
 “El compartir de los compañeros permite que amplíe en uno las observaciones de determinado ejercicio, y permiten indagar otros aspectos que a uno no se le ha ocurrido” (EME3:166)  
 “Se comparten aspectos que uno asimila y amplía el conocimiento” (EME3:167)  
 “Este trabajo colectivo de estar todos juntos en ese intercambio va generando cohesión grupal” (EME3:168)  
 “Es muy importante que ese que te acompaña en este proceso interno tenga integrado esos elementos que te indiquen por dónde vas en este proceso” (EME3:171)  
 “La experiencia de este trabajo es importante la práctica del maestro mismo, el que llegue a los estudiantes ya es un trabajo de cada docente que lo desarrolla a partir de su asignatura” (EME3:172)

El uso de las metáforas son un apoyo a la comprensión del mundo interno en lo humano.

“Las metáforas también me han ayudado para comprender esas partes del ser humano como es la del carruaje” (EME3:176)  
 “El trabajo sobre sí mismo me permite ver no solo mis dificultades y poder ser ese guerrero interno independiente de tener resultados, es la fortaleza de esa fuerza de voluntad de ese guerrero que te invita a levantarte cada vez que te caes” (EI2:268)  
 “Desarrollar ese guerrero interno dentro de cada uno” (EME3:178)  
 “Esta mirada del proceso del guerrero nos permite ir comprendiendo esta propuesta, como también el conocimiento del eneagrama” (EME3:179)

#### 7.4.3.2.2. *El indicador: Los “Despertadores”*

El llamado por medio de los “despertadores” permiten dentro de las prácticas diarias salir de la mecanicidad. Las ideas que se desarrollan por Gurdjieff a nivel práctico en el “Cuarto Camino” y que forman parte de la filosofía de la Escuela de Maestros Etievan, es que el ser humano está “Dormido” y por ello los hábitos nos vuelven mecánicos actuando como robots manipulados por sistemas de creencias, y para salir de este estado se requiere hacer un llamado especial a la consciencia, para ello son importantes los recursos llamados “despertadores”, para ejercitar en este estado de presencia en atención. Son ejercicios simples pero prácticos para recordarnos y traernos al estado de presencia.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“Haber descubierto una ausencia en mí mismo y una presencia con los despertadores y el parar, me ha despertado otra realidad que desconocía. Y en esta nueva realidad de presencia se crea un espacio donde puedo relacionarme” (EI2:265)  
 “Los despertadores: Ponerte una flor de prendedor, un cordón rojo en tu mano con la que escribes” (EME3:189)  
 “Yo soy más rígida en arriesgarme a estas experiencias, veía a compañeros que se arriesgaban más y eso también me permitía llevarlo a la práctica” (EME3:190)  
 “Inicialmente lo veía ridículo, pero en la medida que me fui permitiendo hacer la tarea iba encontrando con la práctica, y que ese despertador tiene un valor en cuanto que me despierta a mí, por eso se llama despertador” (EME3:191)  
 “Porque en cualquier situación de mi día independientemente que sea tranquila o que no, me permite hacerme un llamado a despertarme a sentir mi cuerpo en lo que estoy realizando, eso me permite tomar una distancia con esa mecanicidad a través de los hábitos que nos duermen” (EME3:192)  
 “Los ejercicios con los despertadores me parecían insignificantes para mí, pero ahora me doy cuenta del fin que cumple, porque en mi vida nunca me habían permitido estar tanto conmigo misma” (EME3:193)

“Este estar atento a lo que está pasando en mí, ver esas reacciones, la tendencia a ser muy lógico y la tendencia es a justificar, todo es lo que se nos enseña y salirse de eso cuesta” (EME3:194)  
“Y no dejar que esa lógica se ponga entre estos ejercicios sino dejarlos tal cual me dan para que los practique, e ir de una forma más espontánea a mirar dentro de mí lo que sucede” (EME3:195)  
“Todos los ejercicios tienen un propósito y es que uno empiece a hacerse un llamado de presencia. Es muy interesante lo que se va creando en la suma de todos esos momentos de estar en uno, va generando un caminito de conexión con mi parte más esencial” (EME3:196)

#### 7.4.3.2.3. El indicador: El “Pare”

El “Pare” se refiere a la acción, al acto de parar la máquina, lo automático, lo instintivo y reactivo en nosotros, hacer práctico el recuerdo de Sí y tomar consciencia del “Aquí y ahora”.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“Hay momentos en los que me atrevería a decir por tantos años de experiencia, que hay momentos en que no se necesita hablar, ese espacio que se genera en el “parar” permite una conexión entre el niño y el maestro, donde hay una disponibilidad, una atención que como maestra puedo leer su sentimiento, porque me conecto con el niño de una manera que no es solo física, mi experiencia es que puedo reconocer esa energía del sentimiento con el niño” (EI2:46)  
“La herramienta que nos insisten practicar es el “parar” este ejercicio me permite cambiar la mirada, no reaccionar desde lo primario e instintivo ante los hechos conflictivos. Detenerme, volver a mí, recoger mi energía, y desde allí tengo la posibilidad de actuar desde un lugar más justo” (EME3:127)  
“El hecho de aprender a parar lo ayuda a uno mucho en la vida en momentos de exaltación, confusión, de tristeza, te permite hacer pequeñas relajaciones que te permite tranquilizar la mente y reflexionar sobre la situación que te está generando conflicto” (EME3:181)

El llamado de la consciencia: Este tema es muy argumentado por Gurdjieff y transmitido en la práctica de vivencias para reconocer esta posibilidad en nosotros mismos, eran la base de los encuentros con la fundadora de esta propuesta educativa. El propósito de la Escuela de Maestros Etievan es el “despertar de la consciencia” del docente, este estado de conciencia que es el Recuerdo de Sí o Conciencia de Sí o el estado de Percepción de Sí. Por lo general, nos consideramos en posesión de ese estado y creemos tener siempre esta percepción de nosotros mismos y que obramos, pensamos y sentimos con plena consciencia de lo que estamos haciendo. Sin embargo, hemos pasado por alto el hecho de que no poseemos ese estado de consciencia. Y no podemos crearlo en nosotros mismos solo por el deseo inmediato de lograrlo, ni por la resolución de que en adelante siempre viviremos en un estado de Conciencia de Sí. Por eso Nathalie nos insistía en cada encuentro con ella que la misión del Maestro Etievan es sembrar y nutrir almas humanas.

Este estado constituye el derecho natural del humano tal como es, y si no lo posee se debe a las condiciones equivocadas de su vida. El ser humano es muy pobre en el recuerdo de Sí, por eso está tan egocéntrico, ese estado de conciencia solo se presenta en la forma de raros destellos y únicamente por una larga práctica se puede empezar a

restablecer el Recuerdo de Sí, en sí mismo, necesita enfocarse y profundizar en ello, y ahí es donde nos damos cuenta de que hay niveles de consciencia.

El “Pare” abre muchas puertas; en ese momento de estar presente se abren espacios nuevos que antes no se veían, al detener la máquina se abren los sentidos internos y cambia la percepción de lo interno, ves más claras las situaciones, te reenocas en lo que haces, por eso en la escuela te das cuenta de la situación real de los demás, te hace darte cuenta de lo que ocurre con el estudiante, no reaccionas, ni juzgas, sino que respondes con más profundidad. La práctica diaria del parar se integra poco a poco en la vida de la persona, cuanto más se practica más se desarrolla la atención y se neutraliza la dispersión; además, te permite comprender que puedes seguir transformándote. El parar es la respiración de la consciencia.

“Parar para dirigir la atención a observar esos pensamientos que están manifestándose en ese instante, despojar con esta mirada y expandir esa energía concentrada en mi mente y luego dirigir esa atención a lo que estoy haciendo en ese momento” (EME3:202)

“El fin del Parar es crear muchos momentos de presencia donde se crea un camino o un cordón umbilical entre el Ser y el cuerpo físico” (EME3:198)

“Practicar el parar me ha servido para comprenderme mejor” (EME3:199)

“Podría decir que el parar y el estar presente es lo que permite que yo abra un espacio interior para conocerme y en esta escuela de maestro está la guía que me va acompañando en ese mundo interno desconocido de mí misma” (EME3:200)

“Es quedarte estático, “Stop”, detenerte, tomar aire, mirar tu entorno y observar dónde te encuentras y qué está sucediendo” (EME3:201)

“Parar, para hacerme un llamado a detener la mecanicidad, explorar, indagar donde me encuentro en ese instante, permite que, entre un nuevo aire a ese momento, donde se genera y se renueva una nueva sensación e impresión de mí mismo” (EME3:203)

“Parar para abrir mis sentidos, oler, escuchar, observar, es un momento donde yo decido regalarme esta impresión del campo perceptivo mucho más amplio” (EME3:204)

“Parar para ser consciente yo que estoy aquí, sintiéndome y sintiendo lo que me rodea” (EME3:205)

“Parar para indagar qué pensamiento me tiene atrapado, o qué emoción está en ese momento, o sentir un dolor físico y simplemente sentirlo para quitarle tensión y hacer que disminuya enfocando la atención y colocando en ese punto de dolor algo diferente, que aflora desde mi atención” (EME3:206)

“El parar es útil para mí cuando la aplico con los estudiantes, le permite que esa voluntad y esa atención que ellos tengan sea más consciente, cuando ellos se toman un momento para reflexionar sobre sus propias acciones. Los alumnos, hay momentos dentro de la clase, piden ese parar, para estirarse uno los ve que hay una actitud de atenderse en ese momento, que usan el parar” (EM3:207)

“El parar es una especie de pausa para respirar conscientemente y volver a enfocarse en lo que están haciendo” (EM3:208)

“También veo que entre los mismos alumnos cuando algún compañero se altera o está disgustado, los otros lo invitan a parar, a respirar, a tranquilizarlo. Los alumnos de grado superiores lo aplican y eso me ha permitido también comprender esta práctica” (EME3:209)

“Es a través del “Parar” para traer la atención al cuerpo a salir de la dispersión” (EME3:210)

“Frente a una reacción, aprender uno mismo a hacerse ese llamado a “parar” para darme calma, es como un volver a la calma, pero ya con una actitud diferente. Esto permite no darle al estudiante una respuesta de enojo y reacción, sino que se abre un espacio para ver más clara la situación” (EME3:211)

“Como darme cuenta de que me están llamando la atención porque necesitan algo” (EME3:212)

“Este parar te permite en esa observación desde este espacio al estudiante darme cuenta de su ira, de su tristeza o de su confusión o miedo ante la situación que necesita ayuda” (EME3:214)

“Es muy importante el momento del llamado que es el “Pare” (EME3:197)

“Con este parar reconocí mi respiración y a través de ella parar mi mente, darme cuenta de ciertas limitaciones físicas, también me permite sentir la emoción de ese momento y me empecé a dar cuenta que mi tendencia era mental pero que habitaba en mí una parte emocional muy fuerte y que a veces tenía

más fuerza que la mente y que desde allí actúa contra los otros, es agresiva, soy egoísta con algunas ideas” (EME3:)

“Empieza a haber un reconocimiento de cómo actúan esa otra parte que también hacen parte de mí misma” (EME3:220)

“Te hace *darte cuenta* de lo que puede ocurrir con un estudiante, que esas características que te hace reaccionar un estudiante también hacen parte de tí misma, ese otro te las activa” (EME3:221)

“Y en ese momento yo no entro a juzgar esa reacción del alumno, sino que hago un “*pare*” en ese momento permitiéndole por medio de mi estar neutro, baje la agresión en él. No reacciono ante la molestia, porque ya voy comprendiendo ese impulso instintivo de una respuesta por sentirme atacada, ya sé que hay algo más adentro que me lleva a responder de esa manera” (EME3:222)

“Esa observación cada vez más profunda en mí, hace que pueda parar, darle espacio y atender desde una manera más diferente la reacción del impulso agresivo de un estudiante o de otro profesor” (EME3:223)

“Esta reacción está más en los alumnos más grandes” (EME3:224)

“El “Parar” lo que estoy haciendo, esto se ejercita en un momento en la mañana, se pone el himno del país o el himno del colegio y todos paramos, esto ha ido generando un estar juntos en silencio afuera para sentirnos en ese momento, es una de las tantas prácticas que se tienen para ejercitar la atención en el momento presente” (EME3:226)

“En los primeros años mi tendencia mental, sentía que era perder el tiempo, después cuando empecé a practicarlo me di cuenta de que me costaba mucha dificultad para mi cuerpo. Cuando empecé a escuchar el himno y a sentir mi cuerpo fui descubriendo algo interno que me permitía tener un espacio que me permitía descansar en mí misma” (EME3:227)

“Parar ese mecanismo automático solo era posible con ejercitar el parar” (EME3:228)

“Y poco a poco me fui dando cuenta que algo en mí empezaba a estar tranquilo internamente frente a lo que el otro decía, no llevármelo personalmente” (EME3:229)

“El parar me empezó a permitir estar tranquila escuchando a ese otro y desde esa escucha activa puedo dar una respuesta a la necesidad de lo que está diciendo el otro. Se genera un espacio diferente” (EME3:230)

“El ejercitar el “Parar” es algo que me ha ayudado mucho tanto en el desempeño como maestra como en mi propia vida” (EME3:231)

“El Parar es hacerse un llamado a estar en cualquier momento, puedo acceder a mi respiración, puedo parar accediendo al silencio, esta práctica me permite acceder a una tranquilidad en mí y desde allí dirigir mi atención a lo que estoy haciendo o hacia los niños, a atenderme en la expresión de mi hacer” (EME3:232)

“El “Parar” me permite estar conmigo en aquellos momentos que estoy exaltada o reactiva, en ese momento accedo a sentir ya sea apretando, tensionando, cerrando mi mano y soltando esa tensión de mi puño lentamente, esto ya me ayuda a tomar las riendas de ese momento de dificultad. Permite a través de esta práctica acceder a otro estado interno de mayor calma y tranquilidad que da apertura a una nueva manera de ver la situación, y hablar de otra manera donde ya no te sientes ni atacado, ni enfadado” (EME3:233)

“El Parar te lleva a darte cuenta de esa parte más esencial y lo que se nos permite en este trabajo de esta escuela de maestros es a aprender a acompañarme desde este lugar” (EME3:236)

“El Parar es una herramienta principal para mí, porque me lleva a estar tranquilo, me permite relajarme, de sentir mi respiración y en ese instante a la vez ir pensando en lo que tengo y cómo lo debo hacer, para sentirme pleno y desde allí hay una atención donde ya no sale esa fuerza a defenderse y a atacar al otro, generando más heridas, por dar una respuesta solo desde el instinto” (EME3:237)

“En este momento de cuarentena para mí ha sido fundamental el “Parar” me ha ayudado a acudir a esta práctica cuando me he enfrentado en este momento a la tecnología, verme de pronto con una exigencia e imposibilitada a resolver. El parar me da una energía nueva que me lleva a otro espacio para aclarar mi mente, acceder a algo más tranquila, es como si pudiera tranquilizar algo interno dentro de mí que me permite después poder buscar alternativas y soluciones ante ese bloque que me genera el miedo cuando no sé algo” (EME3:238)

“El parar me ayuda con la locura o la pasividad de ese momento: Para poder parar me apoyo en la respiración y me anclo en la sensación de una parte del cuerpo para alargar un poco ese instante de acompañarme, esto es algo que he aprendido en el transcurrir de los años, hacerlo más continuo y practicando con esas dos opciones me da la posibilidad de parar un poco más de tiempo” (EME3:239)

“Algo ha pasado con la práctica del Parar y es que recurría a ella en momentos de reactividad, pero en la actualidad es algo que se ha ido integrando también en buscar esa práctica en momentos de tranquilidad para profundizar más adentro de mí” (EME3:240)

“Con los niños pequeños introduzco esta práctica como parte del ritual generado después que ellos llegan del recreo y les voy creando diferentes formas de parar: acostarse en piso, si está haciendo calor pasarle un abanico para ventilarlos de uno en uno y ellos deben de estar en estado de tranquilidad para que el abanico llegue a él” (EME3:241)

“Invento historias, estamos en una heladería y siento el frío del helado en la boca, llevo un triángulo para poner sonidos, una araña para masajear la cabeza” (EME3:242)

“Las caminatas escuchando sonidos, observando, descubriendo animales, formas en la naturaleza” (EME3:243)

“Es el Parar lo que me permite reconocermé y verme a mí misma. Es lo primero a lo que uno se enfrenta porque es parar ese impulso mecánico condicionado por hábitos y permite tranquilizar lo que pasa por la mente” (EME3:244)

“Este parar me lleva a estar presente que yo lo veo como la consecuencia de esta práctica del parar. Paro, estoy presente y puedo ver cómo estoy, puedo ver la situación, puedo ver los niños y desde allí puedo tomar decisiones respecto al cómo puedo yo actuar” (EME3:245)

“El iniciar la clase con los niños con un parar: Tomar una postura con la columna vertebral erguida, escuchar los sonidos que hay en ese momento, que se den cuenta de la entrada y salida del aire. Esto permite que ellos estén más tranquilos para explorar, crear, etc.” (EME3:246)

“El Parar es una práctica que hay que hacer diariamente y se lo lleva uno a la vida” (EME3:247)

“Esta práctica nos permite llegar al aula diferente” (EME3:248)

“Nos permite cambiar esa monotonía de clase y practicar el parar con los alumnos, esto facilita desarrollar más la práctica” (EME3:249)

“El Parar: Me va desarrollando la capacidad de tranquilidad de no darme tanto látigo a mí mismo” (EME3:250)

“El “Parar” lo que me permite es relajarme, tranquilizarme. Lo uso con los chicos cuando los llevo a torneos, donde nos estresamos mucho, hago pares con ellos para que aprendan a relajarse” (EME3:257)

“El parar me permite como docente ser más asertivo en la relación con los estudiantes, a resolver de mejor manera esos momentos de tensión que genera esa parte deportiva competitiva” (EME3:258)

“El parar lo veo fundamental porque les permite justamente contrarrestar esa ansiedad que les genera los videojuegos” (EME3:259)

“Les permite crear un espacio para estar consigo mismos” (EME3:260)

“Este momento de parar, me permite hacer un llamado interno y dejar esa mecanicidad, me permite soltar por un momento algún pensamiento generado por una preocupación” (EME3:261)

“El parar me da la posibilidad frente a una reacción a calmarme, dar una mejor respuesta, escuchar al otro” (EME3:265)

“Se genera una paz por el reconocimiento de lo que soy y de las posibilidades que tengo y que puedo cambiar, que no soy un ser humano terminado, sino que, con este trabajo, me permito comprender que puedo transformarme en una mejor versión de mí misma” (EME3:266)

“Parar en situaciones que uno siente que no puede controlar, me observo y cómo puedo resolver de una manera diferente” (EME3:271)

“A la vez una práctica con los estudiantes, este parar y ese mirar adentro, eso permite tener más momentos de práctica para estar con uno mismo” (EME3:272)

“El parar me ha ayudado a controlarme frente a una reactividad” (EME3:273)

Describiendo el proceso para llegar a la vivencia por medio de las prácticas proporcionadas desde la Pedagogía de la Escuela de Maestros Etievan, vemos que el despertar de la consciencia lleva implícito el acto de dirigir la atención en la observación de sí, los despertadores, y la acción del “Pare”, para entrar en la sensación del cuerpo, y es ahí donde tenemos que hacer esfuerzos conscientes y una voluntad sostenida para poder ir profundizando en la sensación, en la presencia de sí, que como ya hemos dicho es muy pobre en nosotros.

La observación mediante la práctica del “Pare” ayuda a ir quitando capas de inconsciencia, quitando fuerza a nuestras máscaras y falsas personalidades permitiendo que surja la esencia y personalidad verdadera del Ser.

“La observación de sí para poder ver al otro. Me entiendo y entiendo al otro, así se genera una relación nueva” (EME3:234)

“La tendencia de lo que se ha creado en uno es estar afuera, ocupado en el hacer cotidiano y esa parte más esencial, más íntima de una misma está olvidada” (EME3:235)

“Ayuda a quitarle la fuerza a esos personajes que están en nuestra mente, tenemos incrustado en nuestra mente un discurso negativo, que nos quita mucha fuerza” (EM3:251)

“Esto es experiencia y hay que vivirlo para poder ver esa dualidad en nuestro interior, ver ese crítico, ese que juzga, el que se queja, etc.” (EME3:252)

“Cuando yo observo estos aspectos de mí mismo es como si cada personaje fuera un globo, y dentro de ese globo hay otro y otro...” (EME3:253)

“Cuando uno empieza con la autoobservación es como si se fueran desinflando” (EME3:254)

“Ese globo hay adentro expresado en un personaje negativo en mi interior, cuando se realiza el “Pare” es una sensación que desinfla ese globo” (EME3:255)

“Al comienzo esto asusta un poco porque aparece algo nuevo que con el tiempo reconoces como un estado de presencia y tranquilidad donde surgen nuevas posibilidades y respuestas, tanto para el que está con uno como para sí mismo” (EME3:256)

“Me permite observarme y darme cuenta porqué estaba tomada mi atención, si por una emoción, una preocupación o por algún dolor de mi cuerpo, por una queja, una crítica, etc. (EME3:262)

“Observo qué es eso que se está gestando en ese momento y después de parar hay un reposo, me tranquiliza, me recoloca” (EME3:263)

“Me permite ser más consciente de que tengo reacciones de las que anteriormente no me daba cuenta y ese darme cuenta en el momento me permite hacer cambios positivos, que no soy una máquina, sino que soy un ser humano y trabajo con seres humanos. (EME3:264)

“El reconocimiento de mis fortalezas y debilidades que tengo como ser humano y que las puedo mejorar y potenciar, eso ha sido muy importante para mí en esta posibilidad que da esta propuesta Etievan” (EME3:267)

“Ese recuerdo de mí ha sido muy valioso” (EM3:268)

“Por ejemplo: cada vez que me acuerde de mí hago un pare y reflexiono sobre lo que estoy haciendo en ese momento” (EM3:269)

“Observar los pensamientos, o simplemente darme cuenta de cómo estoy respirando, etc.” (EME3:270)

#### 7.4.3.3. Subcategoría Espacio 2: La clase de Rítmica. “Conocimiento de Sí”, trabajo con el cuerpo en movimiento.

El espacio de una hora semanal donde los docentes asisten a esta clase llamada rítmica, cuyo objetivo es el desarrollo de la atención, pero sobre todo es profundizar en ese estado de la atención en la sensación del cuerpo, profundizar en la presencia de sí. La clase inicia a través de hacer el llamado y el despertador aquí es el tambor, es el “llamador”, en muchas tradiciones ancestrales el tambor se ha usado para conectar con la tierra, enraizarnos en la sensación del cuerpo.

Con el toque de tambores se establece un proceso rítmico muy intenso en el que los participantes alcanzan un estado físico y psíquico muy particulares.

Se da un ritmo con el tambor para iniciar la clase, para empezar a mover el cuerpo y de forma natural caminar juntos, se van practicando pequeños movimientos de dar pasos con diferentes ritmos, en diferentes direcciones, esto va dando la posibilidad de que cada uno vaya entrando por medio de estas indicaciones a una conexión e integración de sí mismo, el primer impacto es integrar el ritmo externo y ponerlo internamente y expresarlo externamente para integrarlo con los otros con el grupo. Luego se van colocando posturas de brazos, de cabeza, etc. Se va colocando una dificultad cada vez mayor donde la disociación va generando mayores esfuerzos sostenidos para integrar todas las indicaciones en el hacer varios movimientos con cada parte del cuerpo para dirigir esta

aparentemente desintegración corporal, donde el trabajo consiste en que cada uno debe de hacer el trabajo sobre sí mismo de integrar todas sus partes físicas que la disociación me ha fragmentado.

Esto en la práctica hace pasar por la vivencia de todos los pasos que implica el despertar de la consciencia que hemos descrito en el apartado del “autoconocimiento”. La dificultad de esta fragmentación consciente en la disociación del cuerpo permite saborear, integrar y trascender la parte egocéntrica impulsiva y reactiva, para ir afinando paso a paso cada una de sus partes: el ritmo, los pasos en ese ritmo, posturas de brazos que acompañan los pasos, como también posturas de la cabeza, etc. Se va incrementando paulatinamente cada una de las diferentes posturas, que te llevan a una autoexigencia que va permitiendo en cada uno trascender niveles de profundización en la sensación del cuerpo, en la presencia y percepción de sí mismo.

*Las citas correspondientes a esta subcategoría en las entrevistas a maestros y directivos fueron:*

“La finalidad de la rítmica es desarrollar y afinar la capacidad de atención, desarrollar la voluntad nuestra para sostener un esfuerzo persistente en el tiempo que me permita reconocer aspectos internos de mí mismo y además cómo puedo dirigir la atención hacia partes de mi cuerpo y cómo eso va ayudando en mi relación conmigo misma”. (EME3:297)

“Otro aspecto que veo como un plus que no había encontrado en ningún otro lugar de trabajo, es que esta institución se ocupa de que tanto docentes como alumnos desarrollen la atención” (EME3:348)

“Proceso de la rítmica: Estar atento – relajarse – y dejar que el cuerpo fluya con los ejercicios, estando atento a cada parte del cuerpo e ir desbloqueando esos nudos o tensiones que uno tiene o que se generan con los ejercicios porque ya está el hábito y te permite soltar, aprender a soltar sintiéndote y dándote cuenta dónde están ubicadas, esto te permite como ir teniendo una radiografía interna de las tensiones que se crean por reacciones o malas posturas, tener consciencia de ello te permite liberarlas en muchos momentos del día” (EME3:282)

“La rítmica: Cuando entendí el objetivo de esta clase, son un momento de centrarme, de estar muy atento a mi cuerpo y salir de esa mecanicidad, cuando salimos de esa clase de rítmica y entramos a la clase con los alumnos uno siente una mayor apertura” (EME3:281)

“Antes no valoraba el espacio de la rítmica y ahora la veo fundamental, debería darse hasta el nivel del grado once, ya que en la actualidad está solo en la primaria” (EI2:209)

“Integrar la rítmica como una clase semanal en la escuela de maestros te permite darte cuenta de tu cuerpo, e integrar sus tres partes” (EME3:288)

“La rítmica es el trabajo con el cuerpo por medio de instrucciones y ejercicios corporales donde participa mi cuerpo, mi mente y este trabajar juntos mente y cuerpo resolviendo retos de la disociación de mis partes motoras, va generándose una energía procesada que me acerca a una sensación de un sentimiento en mí mismo” (EM3:289)

“Me veo torpe frente a algo muy sencillo y sale esa parte interna que no quiere ver eso que trata de esconderlo pero que es imposible porque se vuelve evidente, eso me permite acogerme y tratar de sostener esfuerzos e ir soltando ese crítico que se ha creado en mí que me fustiga, que se compara con el otro y que me impide ir de forma más natural y tratar de forma constante hasta que voy conectando con una posibilidad muy diferente a lo que conozco de mí misma” (EME3:291)

“Integrar la rítmica como una clase semanal en la escuela de maestros te permite darte cuenta de tu cuerpo, e integrar sus tres partes” (EME3:288)

“La rítmica: Me permite descubrir ese tipo de movimiento que no es cotidiano, me confronto mucho porque yo traigo preparación en la danza, donde hay unas técnicas, por ejemplo: el conteo hay una lógica dancística, y de pronto estos ejercicios de disociación eran algo diferente y me confrontaba con lo que sabía, algo que no tiene lógica. Son ejercicios tienen otra función” (EME3:303)

“Estas posturas van en contra de la danza contemporánea que busca la mejor expresión del bailarín, pero estos ejercicios nada que ver de lo que yo conocía desde la danza”. (EME3:305)

“Hacemos clase de Rítmica. Mi experiencia fue al comienzo difícil porque son ejercicios de coordinación y lo que te permite es conocer y sentir nuestro cuerpo, conectar la mente con el cuerpo. Con la práctica va uno ejercitando la atención, y la auto observación. Requiere de mucha concentración” (EME3:310)

“Es una clase que te permite hacerte consciente y comprender porque tienes algunas actitudes hacia sí mismo, porque en la medida en que te mueves te observas y al observarte en el movimiento te conoces internamente, es muy interesante comprender comportamientos, rescata el cuerpo como posibilidad de autoconocimiento” (EME3:311)

“La clase de rítmica me hace encontrarme con otro reto, conectar con diferentes secuencias, me lleva a otra frustración, y a evadir, me vi exactamente lo que hacen los estudiantes cuando rechazan mi clase” (EME3:312)

“Esto me permitió darme cuenta de ello, y empezar a practicar con otra actitud estas prácticas del modelo” (EME3:313)

“Estas prácticas de estos ejercicios me han permitido tener en otros espacios momentos para darme cuenta de posturas rígidas inconscientes que uno toma cuando enseña y este descubrimiento me ha parecido interesante” (EME3:321)

“La rítmica me ha ido permitiendo fluir más con mis propios movimientos” (EME3:322)

“He comprendido porque en todas las culturas hay danza, hay movimiento”. (EME3:323)

“Un reto que nunca había tenido en mi vida: Me exige ritmo, coordinación, equilibrio, etc.” (EME3:284)

“Estos ejercicios donde se combinan diferentes partes del cuerpo y la exigencia es coordinar, integrar, y poder sentir todas las partes que lo componen, ha sido realmente un descubrir mi cuerpo en otras facetas” (EME3:317)

“Nos prepara para la vida, las tareas, prácticas y ejercicios tienen que ver con la vida dentro o fuera de la institución” (EME3:350)

“Es una propuesta educativa meramente vivencial, se va tejiendo, se va construyendo en la medida que vas viviendo los ejercicios y las prácticas que nos ofrecen semanalmente. El libro del modelo nos permite corroborar que lo que Nathalie escribió funciona como ello lo describe en su libro” (EME3:351)

“El movimiento es clave también para llevar a la docencia como vehículo para la enseñanza” (EME3:324)

“En esta institución he visto un vínculo muy positivo, hay calidez tanto con los alumnos, como con los compañeros” (EM3:314)

“Es un espacio que la institución nos da para reconocernos, aprender a estar con nosotros mismos, da una sensación de liberación, un recogimiento que me permite estar conmigo antes que estar con los estudiantes, es verdaderamente un alimento para mi parte más esencial” (EME3:309)

“Lo que busca es que cada docente descubra esa persona que es uno, que conecte con una parte más interna que poseemos como seres humanos” (EME3:355)

“Ejercicios en movimientos de disociación, coordinación” (EM3:278)

“Esta clase me ha aportado mucha capacidad de concentración. (EME3:307)

Esta experiencia de ritmo, del cuerpo en el movimiento que te lleva a percibir los niveles de la atención y a diferenciar lo que es estar en una atención dispersa, pasar a una atención sostenida, dirigida y enfocada, a este proceso le damos el nombre de atención integral. Porque es una atención integrando sus centros mental, físico y emocional. El logro del esfuerzo sostenido da una satisfacción interior que abre un campo superior de la emoción, se abre el campo del sentimiento hacia sí mismo. El trabajo de la atención integrando cuerpo – mente y emoción es igual a experimentar lo que en esta investigación llamamos “ADSI” AtenSión Dispersa, Dirigida, Sostenida-enfocada Integral.

“Es la clase de la Rítmica: Es una posibilidad que te da una conexión integral con tus tres centros, genera atención, llevar tu cuerpo con un ritmo a través de una melodía, donde se van realizando diferentes pasos, donde se está conectando todas las partes del cuerpo. En esta clase de la rítmica está el trabajo con la atención” (EME3:301)

“La rítmica es el trabajo con el cuerpo por medio de instrucciones y ejercicios corporales donde participa mi cuerpo, mi mente y este trabajar juntos mente y cuerpo resolviendo retos de la disociación de mis partes motoras, va generándose una energía procesada que me acerca a una sensación de un sentimiento en mí mismo”. (EME3:289)



“Un niño con dificultades de exceso de movimiento corporal, lo que hacemos es trabajar con su respiración con movimientos rápidos y que él vaya regulando la energía que tiene en exceso, que él vaya experimentando grados de tranquilidad en sensación interna” (EME3:299)

“Hay un desequilibrio donde tensiono partes innecesarias en él, esto me ha permitido tener consciencia de mi cuerpo. Y poderme acompañar en mi cuerpo, por ej. el dolor y frente a un dolor he experimentado que yo puedo acompañar el dolor y manejarlo” (EME3:296)

“La finalidad de la rítmica es desarrollar y afinar la capacidad de atención, desarrollar la voluntad nuestra para sostener un esfuerzo persistente en el tiempo que me permita reconocer aspectos internos de mí mismo y que además cómo puedo dirigir la atención hacia partes de mi cuerpo y cómo eso va ayudando en mi relación conmigo misma” (EME3:297)

“La rítmica: Te permite conectar con tu cuerpo de una nueva forma que desconocía totalmente” (EME3:315)

“Darle cuenta de que mi cuerpo tiene un lenguaje, que él me habla, él siente y que mi tendencia mental me genera dificultad para conectar con lo que él sabe hacer”. (EME3:318)

“Si confío en mi cuerpo y en mi sensación conecto con otra información más real en un momento dado” (EME3:319)

“La rítmica: Me ha permitido conocer mi cuerpo para poder atraer esa atención hacia la sensación de él y estar conmigo para desempeñarme en la clase” (EME3:320)

“Me permiten mover voluntariamente, estar en un estado de consciencia, aunque sea pequeño pero sostenidos por el esfuerzo, la atención y la voluntad sostenido por el reto de la dificultad que generan los ejercicios de disociación” (EME3:326)

“Cuando superas y pasas ese reto frente a la dificultad se da uno cuenta que internamente se genera una liberación, es algo que se siente más liviano, más tranquilo” (EME3:327)

“Esta clase me confronta conmigo misma, es un reto constante para unir mi mente y cuerpo” (EME3:283)

“Estos movimientos esperan de ti tu atención, conocimiento de tus capacidades para realizarlos y del proceso como vas poco a poco y mejorándolos” (EME3:304)

“Esta clase me ha aportado mucha capacidad de concentración. (EME3:307)

“Es un espacio que la institución nos da para reconocernos, aprender a estar con nosotros mismos, da una sensación de liberación, un recogimiento que me permite estar conmigo antes que estar con los estudiantes, es verdaderamente un alimento para mi parte más esencial” (EME3:309)

“La rítmica es fundamental en este momento para el desarrollo de la Atención integral” (EME3:274)

“La atención tiene que ver con el acto de Parar” (EME3:275)

“Es un desarrollo de la atención en dos direcciones, una hacia sentir su cuerpo y otra a atender y observarse internamente para poder darse cuenta de lo que sucede en el exterior” (EM3:349)

“Trabajo para el desarrollo de la Atención por medio del cuerpo” (EM3:277)

“Exigen atención de sí” (EME3:279)

“Te permite conectar tus tres centros al mismo tiempo, te permite descubrir estados de relajación y tranquilidad interna” (EME3:316)

“Integran y Conectan Mente – cuerpo y sentimientos mientras realizas estos ejercicios” (EME3:280)

“Esta clase me confronta conmigo misma, es un reto constante para unir mi mente y cuerpo” (EME3:283)

“La rítmica: te permite conectar con tu cuerpo de una nueva forma que desconocía totalmente” (EME3:315)

“La rítmica: me ha permitido conocer mi cuerpo para poder a traer esa atención hacia la sensación de el y estar conmigo para desempeñarme en la clase” (EME3:320)

“La rítmica es fundamental en este momento para el desarrollo de la Atención integral” (EME3:274)

“Trabajo para el desarrollo de la Atención por medio del cuerpo” (EME3:277)

“Exigen atención de sí” (EME3:279)

“Integran y Conectan Mente – cuerpo y sentimientos mientras realizas estos ejercicios” (EME3:280)

#### 7.4.3.3.1. *Indicador: Prácticas de integración del “Ser Educador”:*

##### *Mente – Cuerpo y Sentimientos.*

Como lo describen los docentes de esta institución educativa, la Escuela de Maestros Modelo Etievan tiene en sí misma una Pedagogía que prepara, educa al Ser del educador donde desarrollan la “Presencia o consciencia de Sí” por medio del desarrollo y práctica de la auto-observación y la atención integral. Podríamos decir que esta escuela de

maestros ofrece la educación para el alma, espíritu o esencia. Te prepara, te instruye y te forma para que el docente se descubra como tal.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Se da una preparación e inducción durante dos semanas donde una acompaña a otros docentes y observa las clases, esto permite que uno se empodere antes de ingresar a dar clase” (EME3:346)

“Esta propuesta te trabaja esa consciencia de la parte física, me invita a comer sano, me invita a nutrirme en la naturaleza, le permite a uno enamorarse de sembrar y hacerlo en casa, nos permite llevarnos a la vida lo que vamos aprendiendo en la institución” (EME3:347)

“El sistema te instruye y te forma, pero no te da cercanía con la realidad y nos tocó echar mano de lo que tenemos para abordar y afrontar esa realidad humana que se da en el interactuar con ese otro” (EME3:352)

“Lo que uno estudia es un medio, es un recurso pero cuando uno comprende todo este mundo interno de lo humano y es confrontado en el con los ejercicios que se nos propone, se abre otra realidad que es la que considero es más fundamental y es ese mundo interno de cada alumno que le permite acceder o no a sus capacidades desarrollarlas y potenciarlas, como darse cuenta que trae necesidades de habilidades que él puede desarrollar a través de esa auto exigencia con su debilidad, le permite fortalecer otras partes más internas que le van permitiendo seguridad y mayor confianza en sí mismo” (EME3:353)

“Ser alumno en la escuela de maestros y ser maestra en el aula de clase, esto es lo que hace vivo esta propuesta educativa, donde una aprende mientras enseña” (EME3:354)

“Lo que busca es que cada docente descubra esa persona que es uno, que conecte con una parte más interna que poseemos como seres humanos” (EME3:355)

Solo recibiendo esta educación para el alma es que podemos entender lo que la autora de esta propuesta decía y repetía en los encuentros con ella, solo educándonos como aquí se ha planteado es que podemos proyectar las virtudes y tributos esenciales de nosotros, es la única manera que conocemos hasta ahora y que nos permite acercarnos a experimentar la coherencia de nosotros mismos. Por esto el maestro Etievan se educa y educa con el ejemplo: El Maestro Etievan es un Modelo Coherente.

“Es importante ver y comprender que uno educa realmente con el ejemplo, con lo que hago frente a los estudiantes tiene más fuerza que los que uno habla. (EME3:334)

“Todo lo que hagas, hazlo con un cariño verdadero y además de cariño interés, dedicación, constancia, firmeza y seguridad en lo que hay que hacer y además apasionado por lo que está haciendo” (EME3:336)

“Nos invita a acercarnos a nosotros mismos, es lo que me ha dado este modelo Etievan, me ha enseñado a conocer ciertas cosas más y a experimentar otra que a la vez puedo transmitir a mis alumnos. Siento que esto tiene que ver con sentir. Si yo siento al niño, siento al padre, es más fácil yo llegar a ellos a guiarlos a trabajar con ellos” (EME3:337)

“Este sentir lo resalto como algo verdaderamente importante en mi trabajo como maestra a lo que yo siento, a lo que yo soy. Porque antes de ir a ellos primero tengo que “mirarme a mi” (EME3:338)

“Yo no puedo enseñarle a un niño a ser responsable, si yo no lo soy, yo no puedo dar alegría a un niño si yo no la tengo. Eso no quiere decir que yo no tenga problemas, pero he aprendido que cuando llego al colegio conecto con la energía de los niños, hacen que desaparezcan en ese espacio” (EME3:339)

“También les diría que estén abiertos a todo lo que nos ofrece la educación, no solamente en el colegio sino en este momento donde nos encontramos, estar abierto que todo el tiempo está la posibilidad de aprender algo nuevo, yo no me las se todas” (EME3:340)

“Tengo que estar abierto a ese aprendizaje de esta cuarentena, si estoy abierto a aprender a buscar otras opciones eso me va a permitir” (EME3:41)

“Una tranquilidad para trabajar y ofrecer la mejor experiencia de aprendizaje para los niños y los padres” (EME3:342)

“Diría que esta propuesta educativa es mucho más de lo que podemos ver o comprender y que sería maravilloso que otros profes se beneficiaran de ella. Es una experiencia que no es un año o dos, cuando la comprende en tu experiencia la integras para beneficiar tu vida propia” (EME3:343)

“Debe haber una preparación de esos maestros antes de integrarse al colegio. Llevo 20 años y es muy gratificante” (EME3:344)

“Los docentes en esta institución nos educan de forma integral como lo que busca este Modelo Etievan” (EME3:345)

#### 7.4.3.3.2. *Indicador: Desarrolla la auto-observación.*

La auto-observación en la clase de rítmica permite aprende a fluir, conocer y soltar tus tensiones, al confrontar mente, cuerpo, emoción, que son un reflejo de tus dificultades en la vida misma y conforme se hacen conscientes van desapareciendo. Ayuda también a aceptarlas y a no juzgarte, sin pretender hacerlo todo perfecto, porque lo importante es ser consciente de lo que está ocurriendo en tu cuerpo, mente y emoción.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Esta auto-observación de lo que esta sucediendo me permite ir soltando esa pretensión de mi tendencia de hacer perfectas las cosas, me confronta con una parte más liviana y fluida dentro de mi que va permitiendo que el ejercicio vaya saliendo de forma más natural” (EM3:292)

“Este trabajo en esta clase de rítmica me ha permitido ir ganando un espacio en mi interior de más tranquilidad y de conectar con algo que llamaría una paz interior” (EME3:293)

“Esto también tiene que ver con esa persona que guía este proceso, me veo en una tendencia de descalificar a ese otro, si caigo en esa crítica del que está dirigiendo sufro más en la clase, cuando puedo estar en conexión con algo más cálida aceptando y recibiendo la posibilidad que trae consigo la práctica de estos ejercicios” (EME3:294)

“He descubierto por medio de la clase de rítmica, que hay una tendencia a tensionar un lado más que el otro y cuando me entrego a las indicaciones de los ejercicios y los voy realizando sin pretender, ni criticar, ni esperar nada, me doy cuenta que esas tensiones van desapareciendo de mi cuerpo haciéndome más liviana” (EM3:295)

“Si estoy en mi mecánicidad normal no tengo ninguna posibilidad ni siquiera de sentir nada, pero en ese acto de parar y de volver a uno y que uno puede dar dirección hacia algo, ya sea en el cuerpo, en el sentimiento o conectar con el sentimiento del otro sobre todos con los niños es mas fácil” (EME3:356)

“Considero de mucho valor la observación de mí mismo, me da la posibilidad de darme cuenta de aspectos míos que no conocía, sentir, darme cuenta de la postura, tensiones, de los gestos, actitudes, escucharme, etc.” (EME3:357)

“El observarme sin juzgarme” (EME3:358)

“Mi experiencia con estas prácticas es que le van dando al docente una tranquilidad interna para atender cualquier situación desde un mundo externo tan congestionado” (EME3:359)

“Frente a una dificultad con el alumno uno se va dando cuenta que va aparecer ya algo interno que se manifiesta externamente, es un espacio que se crea para dar un lugar y escuchar a los alumnos implicados en el conflicto” (EME3:360)

“Permite al estudiante ser escuchado, no juzgado por su falta, siente que confían en él, esto permite que el estudiante reconozca lo que cada uno aporta al conflicto y que de ellos también salga el cómo solucionarlo” (EME3:361)

“Estas situaciones conflictivas son realmente una oportunidad de observación a uno mismo porque se evoca internamente también memoria de cómo uno fue juzgado o rechazado cuando se es estudiante. Yo lo vivo ya con la experiencia que tengo, vivo estos momentos como parte de mi propia sanación” (EME3:362)

“Este trabajo práctico es muy integrador, sanador, y cada vez que se practican en la vida estas herramientas se abre una nueva posibilidad” (EME3:363)

“Esta auto-observación de lo que está sucediendo me permite ir soltando esa pretensión de mi tendencia de hacer perfectas las cosas, me confronta con una parte más liviana y fluida dentro de mi que va permitiendo que el ejercicio vaya saliendo de forma más natural” (EME3:292)

En esta clase se propone mantener al máximo posible el trabajo interno de Auto-observación.

“Estos ejercicios que son corporales permiten abrir un campo donde entra la mente, pero también entra otra parte de mi mente que me observa a mí mismo” (EME:290)

“Esto también tiene que ver con esa persona que guía este proceso, me veo en una tendencia de descalificar a ese otro, si caigo en esa crítica del que está dirigiendo sufro más en la clase, cuando puedo estar en conexión con algo más cálida aceptando y recibiendo la posibilidad que trae consigo la práctica de estos ejercicios” (EME3:294)

“Algo nuevo que me di cuenta es que tenía una facilidad con los ejercicios por mi trabajo con el cuerpo, y que había una tendencia a hacerlos de forma mecánica, era una sensación de estar en automático, esto me ha permitido ese trabajo de la atención en el observador. Darme cuenta de hacer las cosas sin estar en mí, fue un descubrimiento para mí” (EME3:302)

“Empecé a notar que cuando doy clase no me puedo quedar quieto y me ha hecho preguntar si este movimiento de mi cuerpo inquietaba a los estudiantes, me he hecho más consciente de ello y armonizarlo más acorde con lo que estaba hablando. Esto me llevó a prestarme atención e indagarme del efecto que hace en los estudiantes” (EME3:325)

“En esta clase es la práctica directa del encuentro con uno mismo, obsérvese internamente” (EME3:285)

“La búsqueda es más conmigo misma y con mi interior, mis capacidades y mi sentir” (EME3:306)

“En esta clase es la práctica directa del encuentro con uno mismo, obsérvese internamente” (EME3:285)

#### 7.4.3.3.3. *Indicador: Desarrollo la Atención Enfocada.*

La atención enfocada permite simultáneamente integrar las sensaciones del cuerpo y dirigir la observación interior de presencia en el ahora, lo cual ya es un mayor de consciencia porque se alcanza un mayor desapego de la mecanicidad.

Las citas correspondientes a esta categoría en las entrevistas a maestros y directivos fueron:

“Darme cuenta que mi cuerpo tiene un lenguaje con el que me habla y el que siente y que mi tendencia mental me genera dificultad para conectar con lo que él sabe hacer” (EME3:318)

“Si confío en mi cuerpo y en mi sensación conecto con otra información más real en un momento dado” (EME3:319)

“La rítmica genera una relación conmigo por medio del sentir que yo estoy aquí, el conocerme, el poder auto-controlarme, aprender a auto-cuidarme” (EME3:300)

“Este trabajo en esta clase de rítmica me ha permitido ir ganando un espacio en mi interior de más tranquilidad y de conectar con algo que llamaría una paz interior” (EME3:293)

“La rítmica me ha ayudado mucho en este aspecto de mi sentir” (EME3:298)

“Es una energía que yo puedo poner en algo” (EME3:276)

“La atención enfocada me permite integrar la atención de la sensación del cuerpo y dirigir como segundo movimiento la atención del observador interior”. (EME5:1)

“Estos dos movimientos de la atención me dan la posibilidad de acceder a mi consciencia. (EME5:2)

“Poner luz a lo que hago en cada momento” (EME5:3)

“Para mí tiene que ver con el acto de Parar y toma de consciencia” (EME5:4)

“Si estoy en mi mecanicidad normal no tengo ninguna posibilidad, ni siquiera de sentir nada, pero en ese acto de parar y de volver a uno y desde ahí dar dirección hacia algo, ya sea en el cuerpo, en el sentimiento o conectar con el sentimiento del otro, es más fácil, sobre todo con los niños” (EME5:7)

“La atención enfocada tiene que ver con la posibilidad de acceso, de conectar con algo más verdadero” (EME5:8)

“Enfocar la atención es el poder acceder a ese universo más real en cada uno de nosotros que no es lo cotidiano, nosotros vivimos en un mundo de mentiras” (EME5:9)

“La atención enfocada nos permite darnos cuenta de nuestra propia mentira” (EME5:10)

“Nos permite tener consciencia” (EME5:11)

“Nos permite acceder a esa pequeña posibilidad de verdad” (EME5:12)

“La búsqueda es más conmigo misma y con mi interior, mis capacidades y mi sentir” (EM3:306)

#### 7.4.3.3.4. *Indicador: Esfuerzos conscientes – Voluntad sostenida.*

Como se ha indicado cuando se habló de estos dos principios, son los músculos internos que fortalecen el desarrollo de una personalidad estable.

Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:

“Los movimientos y coreografías las llegas a realizar desde una parte también mecánica. Estos ejercicios no es posible que se pongan en lo automático y mecánico, porque lo que buscan es justamente lo contrario a que estés contigo, a que despiertes y prolongues esos momentos de acompañarte a través de estos ejercicios o movimientos. Me exigen estar aquí en el momento presente, conmigo, con mi cuerpo y estamos aquí juntos danzando donde no me permite salirme del momento de presencia” (EM3:308)  
 “Puedo hacer movimientos voluntarios, si estoy en un estado de consciencia, aunque sea pequeño. (EME5:6)

#### 7.4.3.4. Subcategoría Espacio 3: Acompañamiento del proceso interno de los estudiantes.

Cuando hablamos de acompañar el proceso educativo a los alumnos dentro de esta propuesta educativa, no solamente es atender su parte cognitiva, sino que prima el fortalecimiento de su alma o de su esencia, ya que un niño que se sienta escuchado, atendido en sus miedos y carencias afectivas, que sienta que desde que entra a la institución a primera hora, todos los profesores, no importan de que sección sea, a él o ella lo conocen, hay un saludo especial con todos ellos.

Como lo expresó un exalumno que llegó al Colegio Encuentros para hacer su bachillerato y su gran sorpresa fue darse cuenta que en muy poco tiempo, era saludado por su nombre y dice: “Eso me hizo amar esta institución porque me permitió ser visto por mis maestros y no solo los que me daban clase, sino por todos, mientras en el colegio de donde venía era un número en una lista de alumnos”.

##### 7.4.3.4.1. *Indicador: Maestra/o de Infantil.*

En esta etapa el maestro/maestra no solo atiende al niño sino de forma importante orienta a los padres y a la familia.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Las prácticas que aprendemos en la escuela de maestros, cuando uno la realiza estando con el estudiante ellos sienten que uno está con ellos, sienten coherencia por parte de uno, que hay una exigencia hacia ellos para que sean mejores en todos los sentidos” (EME3:372)  
“Ellos quieren comprometerse, pero no saben cómo” (EME3:373)  
“Nosotras tenemos que involucrarnos mucho acompañándolos, guiándolos, atendiendo sus inquietudes” (EME3:374)  
“Igual a los padres cuando dejaban al niño en el cole buscaban ese momento para desahogarse con uno” (EME3:375)  
“En esta crisis nos toca también atender a los padres, a veces me buscan para desahogarse” (EME:376)  
“Esta crisis está permitiendo a los padres conocer lo que saben hacer o en lo que tienen dificultad sus hijos, es algo que se ha hecho visible al padre” (EME3:377)  
“Lo que estamos viendo es que en esta etapa el maestro no solo atiende al niño, sino que observas una demanda del padre a ser escuchado, a ser orientado” (EME3:378)  
“Hay conocimiento básico que el niño debe aprender, pero trato de que muchas de las actividades estén relacionadas con la familia, que jueguen, crear a través de las actividades, llegar a la unión familiar” (EME3:380)

#### 7.4.3.4.2. *Indicador: Maestra/o de Primaria.*

Las características del maestro de los alumnos de esta etapa es que deben estar preparados para darles a sus alumnos apoyo, confianza y seguridad, ya que hay que saber acompañarlos porque están empezando a ser independientes y conscientes.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Lo que hace diferente es que nosotros recibimos esas herramientas de la atención, el parar, observar, que nos permite percibir más a cada niño, verlos más en su actuar individual que trae y que es cada uno” (EME3:387)  
“A ser más observador, a estar más pendiente de esos detalles internos de los niños, a ayudarlos a conocer y a manifestar esas emociones y a los sentimientos que ellos expresan” (EME3:388)  
“Son niños que hay que brindarles apoyo, darles seguridad, confianza y amor” (EME3:381)  
“Son niños que están en una etapa de vida de cambios, más independientes” (EME3:382)  
“Están siendo más conscientes de ellos mismos como personas” (EME3:383)  
“Acompañarlos en ese proceso” (EME3:384)  
“Convierten el círculo de amigos en algo más cercano, generan confianza entre todos, pero ya se nota una tendencia a crear vínculos entre cierto grupo” (EME3:385)  
“Aprenden a escoger sus amistades, los acompaño en ese proceso” (EME3:386)  
“Acompañarlos para que puedan llevar una buena amistad” (EME3:389)

#### 7.4.3.4.3. *Indicador: Maestro secundaria "Totujandi".*

En la educación secundaria se ha creado una actividad llamada “Totujandi” cuyo significado es el nombre de un árbol ancestral. Consiste en convivencias de 4 días para cada uno de los grados con el propósito de fortalecer la identidad de los adolescentes, de fortalecer su ser mediante su confrontación interna con actividades externas donde tiene que poner el corazón en lo que hace, no acomodarse ni conformarse, a ser crítico y reflexivo y reconocer su consciencia individual, social y planetaria.

El maestro que acompaña siempre observa con claridad las tendencias de cada alumno dándoles dirección ya que, en estos días de convivencia, los estudiantes tienen

que ponerse a prueba humana y vivencialmente ya que todas las actividades las hacen juntas, desde las programadas como teatro, competencias, etc. a hacerse sus propias comidas, limpieza, etc. y esto es importante en esta edad donde adquiere relevancia la camaradería y lo social, generándose una unión dentro del grupo donde cada uno encuentra su lugar.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

- “Uno como maestra de esta etapa acompaña y guía en lo que a nosotros nos educan en la escuela de maestros” (EME3:491)
- “Para el fortalecimiento de la identidad del adolescente se lleva a cabo anualmente una convivencia especial denominada “Totujandi” (EME5:13)
- “Experiencia de dos días donde los alumnos conviven y en las que se preparan actividades para poner retos de la mente, el cuerpo y los sentimientos” (EME5:14)
- “Retos para superar el miedo, fortalecer la confianza, etc.” (EME5:15)
- “A la vez que realizan esta actividad externa se va produciendo una confrontación interna en el alumno, acompañada con la indagación de sí mismo” (EME5:16)
- “Dentro de este espacio llamado “Totujandi” hay un propósito claro para fortalecer el Ser del alumno” (EME5:17)
- “Viven la experiencia de ganar una energía que se integra en la satisfacción de vida, sensaciones del reconocimiento de que siempre podemos dar un poco más allá...a no acomodarnos, por el miedo a no poder” (EME5:18)
- “Se vive la experiencia de tener más “seguridad de sí mismo” (EME5:19)
- “Esta experiencia se ha convertido en una vivencia que se va transmitiendo de grado en grado y que todos anhelan llegar a la secundaria para vivirla” (EME5:20)
- “El abordaje creativo de la metáfora del “guerrero” desarrolla la conciencia de estar “Atento” y el sentido de la impecabilidad de nuestros actos” (EME5:21)
- “Estos espacios son esenciales para “la reflexión” que se convierte aquí en disciplina para atender y darle un lugar interno y externo a las tendencias egóica, comodidad, distracción, inconsciencia, así como para desarrollar fortaleza interior ante las pruebas de la vida” (EME5:22)
- “El “alumno Etievan” aprende a observarse a sí mismo”. (EME5:23)
- “Aprende a ser reflexivo y crítico a no conformarse, a seguir experimentándose, reconociéndose en su hacer” (EME5:24)
- “Pone el corazón en lo que hace, realizándolo lo mejor que puede de acuerdo a sus facultades” (EME5:25)
- “Reconoce que hay una conciencia individual” (EME5:26)
- “Reconoce que ha una conciencia social y una conciencia planetaria” (EME5:27)
- “Sabe auto-cuidarse para iniciar una experiencia como un adulto que se integra a una sociedad y se atiende con seguridad y confianza en si mismo que puede ir un poco más allá. (EME5:28)
- “Buscan expandirse profesionalmente y humanamente, se permiten vivencias amorosas, artísticas y contemplativas o de cualquier otra cualidad interior” (EM5:29)
- “Se dan premios, pero no por competición, sino premio al grupo más alegre, al grupo más solidario, el más puntual, etc. y el premio puede ser un helado para compartir en el equipo” (EME5:30)
- “Esta experiencia en convivencia los prepara para esa conciencia social, a darse cuenta del lugar importante que cumple en la experiencia humana el compartir con ese otro” (EME5:31)
- “Comprenden que el sentimiento que se atiende, se comparte y se construye con el otro” (EME5:32)
- “Comprenden que las dificultades, la crisis o el caos son posibilidades de nuevos retos a experimentar y a encontrar soluciones” (EME5:33)
- “En esta convivencia el “Maestro que acompaña” observa con mayor claridad las tendencias de la personalidad de cada alumno, por las respuestas que va dando a cada actividad propuesta” (EME5:34)
- “El “Maestro” dirige la observación a este espacio interno de manifestación del alumno mientras vive la experiencia dándole dirección a que viva y comprenda lo que está sucediendo” (EME5:35)
- “El vínculo de experiencia de unidad que experimentan después de la convivencia es una huella que le queda a ese joven que sale a la vida”. (EME5:36)
- “Se hacen ejercicios para que reconozcan este nuevo estado, y recapitulen todo lo observado durante el trayecto desde el inicio hasta el momento del logro en la cima de la montaña” (EM5:37)

“Esta última experiencia que ofrece esta propuesta educativa Etievan a sus estudiantes les da un reconocimiento y comprensión frente a la prueba del saber para acceder a la universidad que realizarán en pocos días después de esta experiencia” (EME5:38)  
“Atender la angustia y el miedo que les produce este reto de evaluaciones y no hacer el puntaje que requieren para la carrera profesional que aspiran” (EME5:39)  
“Trabajando estos tres centros, mental, físico - instintivo, emociones - sentimientos se produce un combustible de mejor calidad para experimentarnos en esta realidad humana, que nos da fuerza y nos sostiene para que avancemos y superemos retos” (EME5:40)

#### 7.4.3.5. Subcategoría Espacio 4: Perfil del Beneficio para el Ser del Educador en esta Escuela de Maestros Etievan

Todos los recursos, herramientas y prácticas expuestas hasta ahora, son utilizados por los docentes según lo creen o estiman necesario en cada momento, tanto en su vida personal y familiar como en la institución, ya que han comprobado que es necesario el desarrollo de su ser interior para atender y profundizar en la clase, esta maestría hace que se acuda al trabajo con sus alumnos con equilibrio, tranquilidad interior, disfrutando lo que hace, con satisfacción y comprobando que del trabajo interior emanan valores y que dan recursos para superar el reto diario.

*Las citas correspondientes a esta subcategoría en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Recibe un aprendizaje de cómo “SER MAESTRA” y cómo ser persona” (EME3:390)  
“El colegio me ha desarrollado el sentir, el estar yo en mí, el pensar y el actuar. Por ej. Si tengo una situación difícil: Hago un pare y desde ese parar me dirijo a mi mente para analizar la situación” (EME3:409)  
“Un docente que quiera aprender, comprender que llega con unos recursos que es su formación que ha recibido en su profesión. Pero que debe estar abierto que en este espacio va a aprender a tener una relación diferente consigo mismo” (EME3:423)  
“Si no tiene esta capacidad de apertura con esta propuesta de reeducación del adulto”. (EME3:424)  
“Hay partes de nosotros mismos que no conocemos, llegamos con un desarrollo de conocimientos designado a un hacer. Pero necesitamos comprender que nos hace falta esa educación para el desarrollo de mi Ser” (EME3:425)  
“El modelo para mi es algo muy bonito” (EME3:410)  
“He aprendido a ver las cosas de una manera diferente” (EME3:411)  
“Quedo integrado en mi hacer diario la relajación todos los días, como una manera de atenderme” (EME3:391)  
“He profundizado en otras técnicas meditativas para ir profundizando más en mi interior” (EME3:392)  
“Crear ese momento en la mañana al comenzar el día que me permite tener ese espacio conmigo que en mi rutina diaria se pierde” (EME3:393)  
“Aprendí a separarme de la identificación a través de la práctica del “Parar” para “Observarme”, estar más en mí” (EME3:394)  
“Se formó “El observador” y sigue estando en mí, hace parte como algo interno atento a mi cuidado” (EME3:395)  
“Por esto es importante crear ese espacio en la mañana antes de iniciar el día”. (EME3:396)  
“Me considero que hay una tranquilidad en mi interior y desde allí trato de vivir mi vida” (EM3:404)  
“Me considero con energía” (EME3:405)  
“En situaciones de riesgo, pongo mi cabeza, reflexiono para ver qué tengo que hacer frente a determinada situación”. (EME3:406)  
“Entonces se minimiza la reacción de miedo, conecto con esa tranquilidad y tomar una decisión de cuál es la mejor manera a resolver que me conviene a mí mismo” (EME3:407)  
“La experiencia de mi vida hoy me ayuda, lo que he recibido esta reeducación Etievan para llevar estas herramientas a mi vida familiar” (EME3:408)  
“En la medida en que nosotros los maestros nos trabajamos esas tres partes del ser humano, le damos prioridad al desarrollo de la mente, del cuerpo y de los sentimientos”. (EME3:413)



“Me doy cuenta por la experiencia de todos estos años que los jóvenes salen de esta institución felices, para continuar su vida universitaria y estar preparados para una vida donde van a tener muchos tropiezos, van a vivir situaciones que son tropiezos para impedirles seguir. Pero gracias a esas herramientas, a ese trabajo interior les va a ayudar bastante” (EME3:414)

“Otra herramienta es reconocer mi cuerpo, cómo tenerlo activo, cómo darle energía, cómo motivarlo, el ejercicio, el deporte” (EME3:415)

“El trabajo con el cuerpo es un pilar de esta filosofía” (EME3:416)

“No solo darle actividad al cuerpo sino aprender a tenerlo en reposo, tranquilizarlo y sentirlo por medio de poner la atención en un brazo y desde allí ampliar esa sensación en todo el resto del cuerpo, esto es algo que también desarrollamos en nosotros y en los niños” (EM3:417)

“Al comienzo fue difícil, pero a medida que practicaba los ejercicios me fui dando cuenta que podía atender a los alumnos de una manera diferente” (EM3:418)

“Porque es un trabajo humano, trabajamos desde el Ser para poder desde allí equilibrar la mente y el cuerpo” (EM3:419)

“Otras instituciones realzan los valores del ser, pero siento que Etievan hace la diferencia porque realmente hay un trabajo interior y ese trabajo interior precede a los valores” (EME3:420)

“Ese trabajo interior hace que esos valores se vivencien” (EME3:421)

“Los que llevamos más tiempo integrando en nuestra vida estos principios educativos, servimos de experiencia a los otros, ellos ven en nosotros una nueva posibilidad para el mismo” (EME3:439)

“Yo veo que tengo un sentimiento ya que me siento libre de ayudar, de apoyar al otro, esto tiene que ver con mis virtudes, también de reconocer lo que no se y que me falta práctica, como de reconocer en lo que soy bueno, porque lo estoy enseñando a otros” (EME3:440)

“El maestro nuevo necesita reconocer que necesita entrenar una parte de él que aún no han sido desarrolladas” (EME3:441)

“El conocimiento se puede adquirir más fácil” (EME3:442)

“Pero desarrollar el sentimiento es algo que se va dando poco a poco, el tiempo te va diciendo cómo ese sentimiento va mejorando” (EME3:443)

“Hay personas que no saben expresar su sentimiento” (EME3:444)

“Para mí el pilar fundamental de esta propuesta es el desarrollo y la expresión del sentimiento primero hacia sí mismo y luego hacia los otros. Esto me parece algo de mucho valor para mí. Es mi experiencia de vida en esta institución lo que me ha nutrido en el fortalecimiento de mis sentimientos” (EME3:445)

“Se aprende a expresar las cosas al otro de una manera amable” (EME3:447)

“Este trabajo es exigente porque la exigencia es que el docente desarrolle y fortalezca sus partes que se han quedado débiles” (EME3:448)

“La escuela maestros reeduca y nutre a esos docentes en el sentimiento” (EME3:449)

“Hay maestros que se estrellan con esta propuesta educativa, algunos se ven que no encajan, otros lo ven como un reto y otros se sienten muy acogidos” (EME3:450)

“En la medida que se permiten vivir la experiencia se van confrontando con su realidad”. (EME3:451)

“Lo que los compañeros ven en mí es que disfruto lo que hago y me doy al otro” (EME3:452)

“Lo primero que debe tener un docente que llega a la institución es un deseo del corazón de reeducarse” (EME3:453)

“Comprender que se ha preparado un hacer desde un conocimiento pero que falta otra parte que necesita ser educada” (EME3:454)

“Debe estar dispuesto al cambio, que me siento seguro en un saber pero que desconozco a mi Ser” (EME3:455)

“Un maestro Etievan se vuelve muy observador de su mundo interno interactuando en ese mundo externo” (EM3:456)

“La capacidad de acceder al cambio desde una actitud positiva, aplicar ese principio de buscar, pero de buscar en su interno para poderlo conocer” (EME3:457)

“Esa necesidad de búsqueda interior me puedo encontrar con dones y virtudes que desconocía de mí mismo, como también de encontrar miedos que puedo superar haciendo cosas externas que me ayuden a superarlo” (EM3:458)

“Aceptar que necesito guía para sumergirme en mi interior, que solo no podemos” (EME3:459)

“Ve las dificultades de la vida como grandes retos para verme, comprender algo nuevo, aprender a resolver y continuar” (EME3:460)

“Los guías de este proceso deben ser personas que uno sienta que también caminan en este proceso interno, donde tu sientes que la dirección que te brindan viene cargada de experiencia y no solo de datos o conocimiento. Tu sientes en ellos que hay sabiduría” (EME3:461)

“Esto es lo que hace vivo el trabajo de la propuesta Etievan, una necesidad de búsqueda en ese camino interior” (EME3:462)

“En ocasiones los veo muy libres, tranquilos y me dan seguridad” (EME3:463)

“Los más antiguos muy apropiados y con mucho respeto del Modelo Etievan”. (EME3:464)

El niño atendido desde esa consciencia de la maestra: El que más se ve favorecido en todo este proceso de atención y educación del ser del docente es lo que recibe el niño de los adultos que lo acompañan en los procesos de su desarrollo, siendo fortalecidos de forma integral. Desde esa consciencia de la maestra es atendido y se establece un espacio donde pueden aprender conocimientos y desarrollarse humanamente, porque el niño te siente, no te piensa.

“Esta “Reeducación en mí” me ha permitido encontrar otras formas de seguir atendiéndome, integrando otros aprendizajes que tenemos hoy día en pro de los niños y de mí misma” (EME3:397)  
“Aprende uno a escuchar, que es diferente a oír lo que el otro dice. Si no se da uno cuenta en ese escuchar al otro no solo lo que dice sino lo que su lenguaje corporal está expresando, gestos, posturas” (EME3:398)  
“Todo esto recibido desde esta actitud de escucha, me permite saber realmente qué está expresando y poder atender su necesidad” (EM3:399)  
“Esa preparación que recibí directamente de Nathalie me ha permitido que cuando recibo en esta nueva institución a los niños más pequeños donde laboro en la actualidad, aunque soy directiva no me pierdo estar en contacto con los niños. Igualmente estar en contacto con los maestros” (EM3:400)  
“Siento que esto me ha permitido acompañar mi “Ser” con el ser del otro” (EME3:401)  
“Los niños pequeños te dan esa oportunidad de educar en uno esa conexión, con otro adulto hay más limitaciones” (EME3:402)  
“El “niño te siente” no te piensa, esta es una oportunidad que uno tiene con los niños” (EM3:403)  
“Me he dado cuenta de que los niños deben ser felices, estar contentos y permitirles espacios aquí con nosotros en el campo educativo para que puedan vivir de la mejor manera posible” (EME3:412)  
“Permite que los niños sean tomados en su esencia, valorarlo desde allí, entender qué pasa con él y desde allí poder llegar a la enseñanza de una manera en el preescolar” (EME3:422)  
“Si no tengo esa apertura y disponibilidad de experimentar en mí mismo esas prácticas, simplemente no puedo llevar esa experiencia con sus alumnos” (EME3:426)  
“Diría que es la flexibilidad mental que tenga el docente para disciplinarse a sí mismo, para trabajarse” (EME3:427)  
“También es importante tener vocación de ser educador, si llego a ello por necesidad y no devoción esto se hace muy difícil” (EME3:428)  
“Lo que hoy en día se llaman competencias blandas que es el desarrollo de otras partes del ser humano” (EME3:429)  
“Esas otras partes es no solo desarrollar la parte cognitiva sino también su cuerpo y sentimientos” (EME3:430)  
“La escuela de maestros va a desarrollar esas otras partes del docente” (EM3:431)  
“Es un investigador, acepta los retos, observador, proactivo” (EM3:432)  
“Un maestro que está en la búsqueda de ayudar a sus estudiantes” (EME3:433)  
“Acepta los retos de las dificultades de esos niños y aceptan la dificultad del reto de búsqueda para investigar y atender esa dificultad particular de los alumnos”. (EM3:434)  
“Lo primero es tener un buen sentimiento” (EM3:435)  
“Dar su conocimiento a sus estudiantes” (EME3:436)  
“Hay docentes que se creen que ellos son los que saben y se cierran a aprender algo nuevo” (EME3:437)  
“No se da al otro de una manera positiva o abierta” (EME3:438)  
“Es muy gratificante que un niño te tenga cariño, que un adulto te tenga cariño, que un exalumno desee verte y además que te exprese lo que recibió de uno...el sentimiento es un alimento que nutre al ser de lo humano” (EME3:446)

#### 7.4.3.5.1. *Indicador: Perfil del alumno*

Queda patente que el grado en el que estudiantes, profesorado y familias consideran suficiente la propuesta Educativa Etievan para una futura inserción social y laboral por parte de sus estudiantes comprende, principalmente, entre muy alto y alto, lo que puede

traducirse en una clara confianza y valoración positiva de la propuesta Etievan por toda la comunidad educativa.

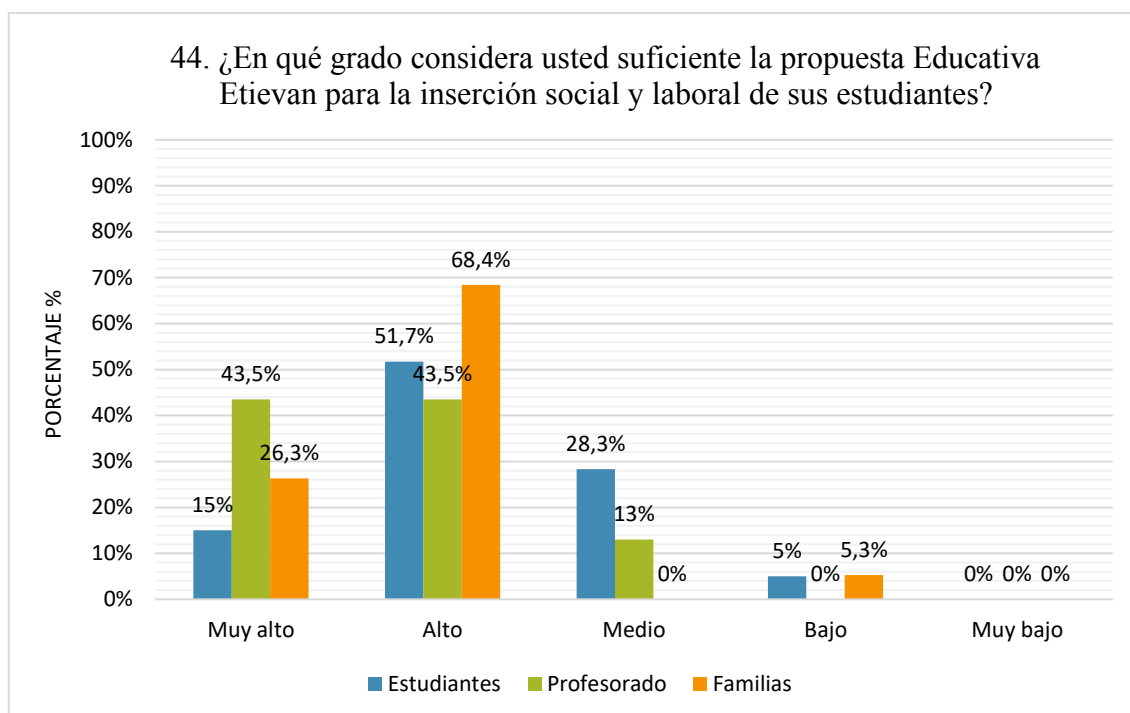


Gráfico 86. Suficiencia de la propuesta Etievan para la inserción social y laboral de los estudiantes

*El perfil de los alumnos:* Son jóvenes que tienen una gran preparación interna, saben que son competentes por ellos mismos y tienden a destacar por sus propios esfuerzos, han desarrollado una amplia consciencia individual, social y de respeto por la naturaleza, que se dan cuenta y reconocen los valores pero que también tienen desarrollado un pensamiento crítico.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Son jóvenes que desarrollan su sentimiento, eso les permite tener una consciencia individual, social y planetaria” (EME3:467)

“Jóvenes que van a realizar lo que les gusta, y algo que resaltaría es que son jóvenes que van a realizarse profesionalmente en lo que les va a permitir ser felices” (EME3:468)

“No solo es certeza y seguridad hacia lo que hace sino el cariño que pone en lo que debe y elige hacer” (EME3:471)

“Expresan un gran amor por lo que han recibido y un nivel alto de pertenencia con la institución y un gran sentimiento por sus maestros, se emocionan cuando nos visitan”. (EME3:475)

“Cuando ellos están fuera es que se dan cuenta y reconocen todos los valores, enseñanzas que han recibido” (EME3:476)

“Son jóvenes que tienen mucha confianza en sí mismos” (EME3:477)

“Van a la vida y ven las dificultades como retos para poner algo de más calidad de ellos mismos en ese hacer donde está siendo exigido” (EME3:478)

“Son jóvenes que tienen desarrollada la capacidad de mirarse a sí mismo” (EME3:479)

“Tienen desarrollado un pensamiento crítico” (EME3:480)

“Se llevan puesto en su Ser el “parar”, el “auto-observarse”, “ser auto-críticos” para reconocer sus debilidades y necesidades y trabajar sobre ellas” (EME3:481)

“Tienen seguridad y confianza en sí mismos, dan lo mejor de sí, son emprendedores e innovadores en su hacer” (EME3:482)

“Tienen incorporado en ellos esa parte humana de escucha y respeto hacia otro ser humano” (EME3:483)

“Es un joven que ama la naturaleza y a los animales y cuidan de ellos” (EME3:484)

“Cuando ellos nos visitan vemos una calidez en ello y lo que expresan es que extrañan esa calidez que estos espacios dentro de la institución y los maestros le ofrecieron” (EME3:485)

“Siento que esto se ha ido logrando por el trabajo que se realiza con los principios donde los vuelve más competentes con ellos mismos y no se crea esa competitividad con el otro”. (EM3:495)

“Son alumnos que, si tiende a destacar, pero con sus propios esfuerzos soy consciente que todos tenemos diferentes habilidades, no se trata de poner mi habilidad sobre el otro sino en reconocerme yo en qué soy bueno y ponerlo al servicio de los demás” (EME3:496)

“Los alumnos son ayudados a desarrollar habilidades más humanas, con la paciencia por medio de la costura” (EME3:499)

“Hay estudiantes que se exigen, dan lo mejor de ellos” (EME3:500)

“Hay otros estudiantes que uno los ve más cerrados a las posibilidades que el colegio le brinda” (EME3:501)

“No hay un estudiante ideal, hay personitas cada uno con sus tendencias” (EME3:502)

Externamente son independientes, con buena formación y educados. Con capacidad para expresar lo que sienten y mantener cualquier conversación. Están preparados para la vida y escoger la actividad, carrera o trabajo que les de felicidad y sentido, ya que tienen claridad de metas y propósitos. También conservan un gran sentimiento de sus maestros.

“Estos niños de encuentros me sorprendieron por ser muy independientes, el hecho que tengan un espacio tan amplio con naturaleza, con animales, un espacio que ellos se investigan en él los hace libres, exploradores, conversadores, los veo muy bien formados y educados” (EME3:489)

“Expresan lo que sienten, establecen una conversación, lo que quieren, son muy autónomos” (EME3:490)

“Son jóvenes que salen preparados para la vida” (EME3:465)

“Responden de las demandas externas con una actitud de poder responder ante los retos que se les propone” (EME3:466)

“Van a escoger una carrera que les va a dar felicidad porque se van a sentir realizada en ella” (EM3:469)

“Es un joven integral, utiliza sus centros para interactuar con la vida. Frente a decisiones que debe tomar en la vida sienta la claridad hacia dónde dirigir y conducir lo que quiere, si es en trabajo, estudio, etc.” (EME3:470)

“Vemos en nuestros egresados características importantes como: Tienen elementos para resolver dificultades que le ofrece la vida” (EME3:472)

“Están preparados para responder a las exigencias de las universidades si no lo tienen ellos, buscan se exigen y resuelven porque tienen clara la meta hacia donde se dirigen” (EM3:474)

“En los exalumnos vemos todas las profesiones a través de ellos, artistas, deportistas, chef, músicos, matemáticos, físicos, científicos, políticos, etc.” (EM3:486)

“Los maestros más antiguos nos sentimos ya abuelos porque los exalumnos nos traen a sus hijos, eso nos verifica el valor de este trabajo” (EME3:487)

“Reconocen que lo que esta institución formó en ellos, algo interno muy valioso y también lo quieren para sus hijos” (EM3:488)

“Es un alumno con un pensamiento más humano en cuanto que tiene un entorno natural en contacto con animales, naturaleza, y veo que esto afecta ese estado de ánimo de los estudiantes” (EME3:492)

“Estos jóvenes son conscientes de ese medio donde se encuentran tiene relación con todos sus espacios y además cuidan de él, esto permite un desarrollo más integral, comprende no solo a él sino a los otros que le rodean” (EM3:493)

“Es un crítico constructivo que se apoya y apoya al otro, no piensa solo en su bienestar, es un ambiente más de comunidad” (EM3:494)

“Los niños de hoy están tomados por muchas demandas que los distrae como es la tecnología. Los vemos cada día más debilitados en sostener esfuerzos, más debilitados en su voluntad” (EM3:503)

“También observamos mucha sobreprotección en casa” (EM3:504)

“Son muy respetuosos receptivos, educados con el docente” (EME3:505)

“Con un nivel de pertenencia, se le ve a gusto en la institución” (EME3:506)  
 “La forma cómo abordan los correctivos necesarios, ahí es donde veo cómo se forma de una manera más humana” (EME3:507)  
 “Así mismo he visto vínculos de familias, cuando uno se los encuentra fuera de la institución” (EME3:510)  
 “Son chicos que tienen criterio, te argumentan muy bien, son muy críticos desde muy pequeños, conocen realidades que se interesan por investigar, como la situación del país” (EME3:511)  
 “Los alumnos son retadores, son críticos cuando uno entra nuevo” (EME3:520)  
 “Tener una respuesta desde la sinceridad, ellos te empiezan a respetar” (EME3:521)  
 “El inicio de este 3er septenario es donde ellos se ven ante ese mundo externo ante sus exigencias” (EME3:527)

La relación con los compañeros es de afecto y respeto, expresando sus emociones abiertamente, procurando no herir al otro; si hay ofensa o desavenencia se aprovecha para resolverla entre ellos con sus conocimientos y el acompañamiento del maestro.

“Las relaciones entre los niños veo que es más humana. Los niños expresan sus emociones abiertamente y cómo se sienten, eso da la posibilidad que uno como docente intervenga en situaciones que en otros colegios todo es a psicología”. (EME3:497)  
 “El hecho de pedirse disculpas cuando hacen juegos o se dicen palabras, que se dan cuenta que han ofendido al otro” (EME3:498)  
 “Son chicos que me sorprende su calidad humana, son amables, respetuosos, se ocupan de la parte ambiental, también por no herir al compañero, son muy familiares, no solo entre los de la clase, sino que hay mucho vínculo con otras clases” (EME3:508)  
 “No es común ver esos vínculos afectivos en otros colegios” (EME3:509)

#### 7.4.3.5.2. *Indicador: Perfil del exalumno*

Son conscientes de ellos mismos, críticos y con iniciativa, tienen flexibilidad para adaptarse a cualquier circunstancia que la vida les proponga, buscan su logro personal y cualquier cosa que hagan intentarán hacerla lo mejor posible, pero sin ser rígidos. Su personalidad equilibrada les hace diferentes y destacan en cualquier contexto social.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“En esa nueva etapa del joven adulto es donde se dan cuenta que se les ha ido desarrollando ese hemisferio frontal, la reflexión, ser críticos, saber buscar, indagar adentro de sí como en el mundo exterior. Se dan cuenta que su forma de ver la vida es diferente y esa diferencia solo se pueden dar cuenta con sus pares, compañeros universitarios. En ese momento le dan un valor a lo que se les ha educado desde esta propuesta educativa” (EME3:526)  
 “Son jóvenes que se exigen hacer lo mejor posible sin obsesionarse y sin ser rígidos, tratan de ser impecables” (EME3:512)  
 “Reconocen ante un error cometido e ir desde sus propios errores, construyendo algo cada vez de mayor calidad en ellos mismos” (EME3:515)  
 “En este trabajo de la construcción del ser humano la institución pone algo, pero la familia pone otro tanto, etc. Hay una serie de situaciones que suman para que ese joven construya una personalidad equilibrada, son realmente pocos los que salen del colegio con este equilibrio, cada uno sale fortalecido en una parte de su ser y de su personalidad” (EME3:516)  
 “Somos parte de la experiencia de ese mundo interno del ser humano” (EME3:522)  
 “Son jóvenes más conscientes de ellos mismos” (EME3:524)  
 “También lo he podido corroborar cuando vienen los exalumnos al colegio y me expresan con emoción cómo recuerdan esta etapa. Una etapa que generalmente olvidamos por lo traumática que es la experiencia de estar en entornos agresivos y pocos seguros” (EM3:545)

Las fortalezas externas se aprecian en que son empáticos y buenos colaboradores de equipo, también son rigurosos académicamente y en el trabajo, pero abiertos a innovaciones.

“Son trabajadores, estudiosos” (EME3:513)  
“No están en la búsqueda de figurar, son solidarios, están dispuestos a ayudar al que lo necesita” (EME3:514)  
“Es Crítico, uno no pasa inadvertido, es un estudiante que observa al mundo y al adulto” (EME3:517)  
“Es un estudiante empático” (EME3:518)  
“Crean cohesión grupal” (EME3:519)  
“Son alumnos que ven el rigor académico universitario como un reto y que ellos pueden dar lo mejor de ellos” (EME3:523)  
“El modelo es un abrir y un despertar y siento que los alumnos lo van recibiendo inconscientemente y solo cuando salen al mundo se hacen conscientes de ello, reconocen lo que tienen, porque se comparan con esos otros estudiantes que vienen de una educación solo de adquirir conocimientos” (EME3:525)  
“Es lo que viene después del colegio, esa es la preparación de esta propuesta educativa, prepararlos para la vida” (EME3:528)

#### 7.4.3.5.3. *Indicador: Perfil padres de familia*

Los padres que no saben qué hacer con sus hijos los traen a esta institución y se les ayuda con nuestro método, pero esto ha de incluir el compromiso de los padres en el trabajo.

*Las citas correspondientes a este indicador en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

“Hay diferentes perfiles, porque hay padres que llevan a sus hijos porque les ha ido mal en otras instituciones. Ya sea por malos comportamientos de su hijo o porque no responde a la exigencia académica de ese otro colegio y otros porque sus hijos no encajan en otros colegios porque tienen un perfil más emocional, más creativo, etc.” (EME3:529)  
“Los padres creen que por el modelo que tenemos vamos a resolver el problema de sus hijos” (EME3:530)  
“Por las herramientas, y estrategias que usamos siempre se ofrece ayuda y en muchos casos superan las dificultades, pero se requiere compromiso de los padres. Hay padres que se comprometen y se logran muchos cambios positivos en sus hijos, pero hay otros padres que le dejan el problema al colegio, allí es más difícil” (EME3:531)  
“Hay padres difíciles que llegan a la institución ya prevenidos con experiencias negativas de otras instituciones, con estos padres hay que hacer un trabajo especial, mostrándoles y dándoles confianza en el trabajo interno y externo que hacemos tanto los maestros como con los alumnos” (EME3:537)

Otros padres traen a los niños porque son conscientes que quieren brindar a sus hijos una educación más humana e integral sin ser confesional.

“Veo padres tanto los que buscan un nivel académico, pero también veo varios padres que buscan una formación en valores más humana, que aborde al SER integral” (EME3:532)  
“Es una institución no confesional porque busca más una educación integral que religiosa” (EME3:533)  
“Los padres sienten este acogimiento que está creado en esta institución, y ellos van entrando con cierta prudencia” (EME3:534)

Los maestros se relacionan con los padres de familia con los que crean un espacio de expresión y escucha, donde entre otras cuestiones se les comparte las cualidades positivas y fortalezas de sus hijos y se les sensibiliza para que continúen las prácticas metodológicas de la escuela en el ámbito familiar.

“Cuando me encuentro con ellos lo primero que hago es crear con ellos un espacio donde los dejo que se expresen, me permito escucharlos, estando en ese parir interno, practicando este ejercita interno, hace que el padre se descargue, deje a un lado lo que viene en su mente y en sus emociones y luego él pueda escucharme desde otra posición. (Es una forma de abrazar al padre y acogerlo en su necesidad)” (EME3:535)

“Cuando un padre es citado o viene a hablar con la profe, viene prevenido porque siente que se va a encontrar con algo malo de su hijo y esto va a ser confrontado como padre” (EME3:536)

“Cuando es un padre cuyo niño ya está en la institución y viene a una cita para hablar del niño, le mostramos: Primeramente, le hablamos de las cualidades positivas y fortalezas que tiene el niño” (EME3:538)

Luego le muestro la necesidad que el niño está presentando”. (EM3:540)

“Le comparto al padre lo que estoy trabajando como maestra para ayudarlo” (EME3:541)

“Solicito su apoyo para que acompañen el trabajo en casa para fortalecer su necesidad (EM3:542)

“Esto permite acoger al padre, que me escuche y desde allí pueda acceder a otra posibilidad para tratar a su hijo. Ya sea para ayudar en ciertos hábitos, o en un trato más afectivo, etc.” (EME3:543)

“La experiencia que recibo al finalizar el año es un buen vínculo afectivo y de confianza en la relación con los padres” (EM3:544)

“El trabajo con los padres es delicado porque ellos están a la defensiva” (EM3:546)

“Al comienzo del año se realiza una sensibilización con ellos para que experimenten... el trabajo que van a recibir sus hijos en las diferentes áreas” (EM3:547)

#### 7.4.4. Categoría: Emergente

Esta categoría surge porque en el momento que se están realizando las entrevistas con los profesores y directivos del Colegio Encuentros, ingresamos a la cuarentena por la “Pandemia del COVID-19” y aprovechando todos estos cambios que los maestros requieren hacer de una educación presencial a una educación virtual, considero importante recoger datos de esta nueva experiencia y de cómo les está siendo útil las herramientas y las prácticas de esta escuela de maestros y ver desde su propia experiencia cuáles son esos cambios que ellos perciben que deben hacerse en la educación.

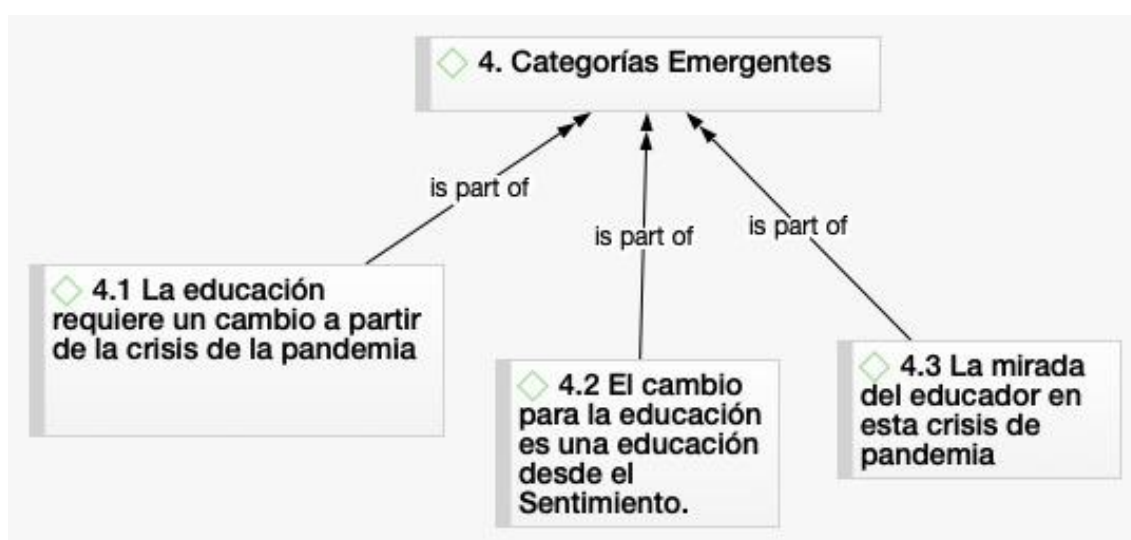


Gráfico 87. Categoría emergente (red semántica)

7.4.4.1. Subcategoría: La educación requiere un cambio a partir de la crisis de la pandemia.

Ha sido una sorpresa, está siendo un momento de una experiencia para romper viejas estructuras e introducir nuevos cambios, nuevos retos. Íbamos lentos algunos con la tecnología y ahora de golpe nos introducen a ella, y gracias a las aulas virtuales, se ha podido continuar impartiendo las clases desde casa, no son tan efectivas como las tradicionales presenciales, sino que están ofreciendo hacer sobreesfuerzos para ajustar en cada uno lo que nos corresponde, ya sea si somos alumnos, profesores o directivos. Es un momento donde nos hemos unido todos a hacer, apoyándonos para que surjan soluciones para todos, aunque el trabajo se vuelva muy exigente.

Según los maestros, les ha tocado transformar su propia casa en el aula de clase, es un momento importante porque emerge también la creatividad para ver cómo sobrevivimos a este reto que la vida nos está ofreciendo. Las herramientas y recursos de la escuela de Maestros Etievan ha sido importante para suplir la socialización y transmisión de conocimientos.

Los niños extrañan el contacto del colegio y todas las actividades que realizamos en comunidad, pero muchos se motivan especialmente por la situación y renuevan su interés. Además de empezar a generar videos, por ejemplo, se procuran realizar encuentros individuales, para darles pautas de acuerdo con su necesidad de cada uno.

*Las citas correspondientes a esta subcategoría emergente en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

- “Las herramientas del Modelo han sido claves” (CE4:1)
- “La capacidad que uno ha desarrollado a observar a través de este medio a los niños” (CE4:2)
- “Darme cuenta de la necesidad que los niños expresan, que extrañan al colegio, a los animales, a las plantas, a sus amigos y también a su profe” (CE4:3)
- “Utilizar espacios para que los niños expresen lo que están sintiendo en esta crisis” (CE4:4)
- “Compartimos y recordamos momentos vivenciados juntos” (CE4:5)
- “Se extraña ese compartir de esa energía que se crea con los niños, es un alimento para nuestro ser esencial” (CE4:6)
- “No se puede perder el contacto con los niños, esa parte de los sentimientos necesitamos nutrirlo juntos porque es el alimento como seres humanos” (CE4:7)
- “El conocimiento lo podemos encontrar en otros lugares, bibliotecas, internet, cuando lo necesite y puedo profundizar en lo que me interesa, etc.” (CE4:8)
- “Pero ese alimento de socializar, nutrir nuestro sentimiento en ese compartir con el otro, solo es posible estando presentes. El ser humano se hace con el otro” (CE4:9)
- “Esta propuesta educativa sirve en la medida que uno como docente se apropie de él, y se permita tener una apertura para disciplinarse con sus prácticas y utilizar los principios para disciplinarse a sí mismo” (CE4:10)
- “El autoconocimiento es un reto de esfuerzos constantes para salir de esa mecanicidad, y su propósito es ser felices” (CE4:11)
- “La realidad con la que me he encontrado es que mis alumnos, el 1% entro a mi clase room porque el resto no tenía internet, y si tenían móvil no tenían datos” (CE4:12)
- “Esta realidad me confrontó a un nuevo reto por hacer: Y empiezan a surgir ideas entre ese 1% que podía estar conectado conmigo y cómo generar una red con ellos para llegar a los demás, empecé a



hacer videos y ellos pudieran llegar con el video a otro compañero que no tenía acceso a internet” (CE4:13)

“Empecé a generar encuentros individuales para valorar en cada uno dónde se encontraba respecto a las matemáticas pero que también se abría un espacio para escuchar sus emociones frente a esta crisis de pandemia” (CE4:14)

“Empecé a direccionarlos, a darles pautas individuales, para mí ha sido muy exigente, el trabajo con los estudiantes cambió mis rutinas, hábitos y horarios. El trabajo se volvió la vida misma” (CE4:15)

“He descubierto en esta nueva experiencia que hay jóvenes que frente a la respuesta del interés renovado que ven en mí, los ha motivado y alimentado para no soltar” (CE4:16)

“Y otro aspecto importante es el poder darse cuenta ellos mismos de esa carencia que tenían con mi asignatura. Y que dependía de ellos, para lograrlo” (CE4:17)

“Esta condición originó que les diera indicaciones a crear objetos para que les permitiera llevar a la experiencia esas medidas matemáticas. Esta nueva condición que tenemos está siendo un redescubrimiento conmigo en relación con mi asignatura como lo que se está creando es esa relación a distancia con mis alumnos” (CE4:18)

“Cuando invito a involucrar el cuerpo para la búsqueda de buscar medidas matemáticas, trabajando en parejas, abre otras posibilidades” (CE4:19)

“Ahora parto de cada alumno para darle la dirección que necesita, dirijo un camino de acuerdo con su necesidad. Anteriormente era lo contrario, llevaba ya hecho el camino para introducir a todo el grupo en él” (CE4:20)

“Tengo esperanza de que surgía una nueva posibilidad para la educación” (CE4:21)

“Por donde hay que empezar cuando uno inicia es hacer ese diagnóstico de cada alumno, ver su nivel de interés, capacidad, motivación, desmotivación respecto a mi asignatura, siento que esto da un nuevo camino, porque involucra al ser individual en el proceso grupal” (CE4:22)

“Se tiene presente al alumno en su propio aprendizaje” (CE4:23)

“Porque mi experiencia en la educación pública yo veo a los docentes jugando al militar, al juez, castigando y fusilando y anulan al Ser del alumno y esto juegan a la fuga de la clase. Para mí fue una evidencia ver a los alumnos cada día llegar al colegio, si ellos estaban allí es porque buscan, quieren aprender, si un alumno se fuga de una clase es porque se siente atormentado por ese docente, esto facilitó escuchar al alumno de lo que pasaba” (CE4:24)

“Aquí es donde te das cuenta de que muchos docentes sienten su trabajo como una obligación, un trabajo para la sobrevivencia, no aman lo que hacen, por esto es tan valiosa la propuesta Etievan porque reeduca a ese docente para que se vuelva un “Maestro Modelo para sus alumnos” que amen su vida y su hacer creativo en esta vida, no importa la profesión porque por medio de ella desfoga todo ese potencial infinito como seres creadores que somos” (CE4:25)

#### 7.4.4.2. Subcategoría: El cambio para la educación es una educación desde el Sentimiento.

El trabajo realizado en la escuela de maestros nos ha dotado de herramientas, de formaciones para poder generar ese cambio tan necesario. Estamos confrontados ahora con la exigencia del sistema educativo donde es preciso realizarlo deprisa y corriendo porque los niños y niñas “no pueden perder” tres meses de clase.

El sistema que exige este cumplimiento normativo no se ocupa de los protagonistas de todo esto: los niños y niñas. ¿Qué situación tienen en sus casas? ¿Se encontrarán bien? ¿Habrán sufrido alguna pérdida? ¿Su familia habrá sido sometida a una muerte? ¿Su familia seguirá trabajando pese al riesgo a contagiarse? ¿Tendrán ordenador, Tablet o conexión a internet? ¿Tendrán, acaso, las necesidades básicas cubiertas?

Estas preguntas nos llevan a ponernos en los zapatos de cada familia y darle prioridad a atender en los alumnos ese mundo emocional y hacerlos sentir que nos abrazamos desde los sentimientos para ofrecer un poco de tranquilidad, afecto y, sobre

todo que estamos unidos; tratamos de no agobiar a las familias con las tareas escolares, no queremos que la brecha social y el reparto desigual de los recursos cree aún más distancia en los niños y niñas más desfavorecidos.

Es una situación muy emocional, personal y colectivamente, en la que es fácil sentirse vulnerable y caer en el desánimo porque sientes que se limita tu trabajo, tu contacto. Es un reto para aprender a sentir a través de la pantalla, dar educación y no solo instrucciones y formación. Para algunos está siendo difícil la adaptación, pero es un momento de reaprender y repensarse como docente y como padre, para que no se sienta el vacío.

Los alumnos reconocen la labor del docente cuando ven que está buscando remedios desde su casa para acompañarlos y ayudarlos, o ven como un privilegio e intentan ser diligentes en sus tareas.

*Las citas correspondientes a esta subcategoría en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

- “Lo primero es que no debemos perder la esperanza” (CE4:26)
- “Esta situación está tocando muchos frentes como humanidad. Pero sobre todo nos está tocando el campo emocional” (CE4:27)
- “Esta situación toca lo más vulnerable del ser humano y lo que yo veo es que lo que tenemos ahora es usar esas herramientas que tenemos, como Parar y no dejarnos tomar por el miedo de la incertidumbre que está generando esta crisis de la pandemia” (CE4:28)
- “Nos están limitando para poder hacer un trabajo más cercano, un trabajo con lo que ya hemos hablado de que es lo esencial del niño. El niño nos necesita cerca de él para poder sentirse seguro” (CE4:29)
- “Esta generación de niños en la actualidad venía pidiendo pista en este sector tecnológico donde están sumergidos. Los profes mayores estábamos reacios a poner al servicio esta posibilidad” (CE4:30)
- “Una generación que bucea en este campo tecnológico” (CE4:31)
- “Y nosotros los docentes ante esta crisis nos está tocando colocarnos ese traje de buzo, algunos con mucha resistencia, otros se están dando la posibilidad de aprender, indagar, etc. Siento que es un cambio que revoluciona todas las estructuras viejas ya sean de ideas y pensamiento como frente al hacer en la educación” (CE4:32)
- “Para alguno se les facilita más que a otros, los niños están más abiertos a hacer el cambio, al adulto le está siendo más difícil” (CE4:33)
- “Aprender a sentir al alumno a través de esta pantalla. Ellos son los que me han ayudado a aprender a usar estos recursos” (CE4:34)
- “Es realmente un reto para todos” (CE4:35)
- “Es un momento de despertar del educador. Hemos estado cómodos aplicando la instrucción que nos ha formado como docentes” (CE4:36)
- “Siento que esta propuesta ante esta crisis me he dado cuenta de que lo que anhelan los alumnos es volver a ver a su profesor, no es tanto en este medio zoom los conocimientos transmitidos sino cómo los alumnos están viviendo esta situación” (CE4:37)
- “El cambio ante esta crisis corrobora que no podemos dejar de tener el contacto con el otro, ya que somos el referente para la transformación del ser humano”. (CE4:38)
- “Es a través del contacto con ese otro que yo ocupo esto que se llama “Modelo Etievan” nos necesitamos como referentes de ser modelo dentro de la comprensión de lo que va trascendiendo el ser humano” (CE4:39)
- “Este contacto humano es lo que podemos llamar educación, todo lo demás es instrucción y formación”. (CE4:40)
- “En esta crisis los padres sienten que se les ha cargado la labor del docente. Pero si lo sabemos ver es un momento para darnos cuenta de lo alejados que estamos de nuestros hijos, tan ocupados en aumentar recursos económicos que hemos entregado el poder a otros para que se encarguen de la que compete a la educación de sus hijos” (CE4:41)

“Es un momento de volver y más bien darnos cuenta de los momentos que podemos nutrirnos juntos y acompañar a nuestros hijos en esos momentos que lo que tiene más valor es que ese niño se siente acompañado por sus padres, se sienten queridos, sienten que significan mucho más para sus padres. Se crea un vínculo afectivo, un vínculo desde los sentimientos. Pero como todo algunos padres se darán cuenta y otros no” (CE4:42)

“Y también de parte de los alumnos están reconociendo esta labor del docente, están dando gracias cuando ven que uno está ahí desde su casa buscando el medio y los recursos para llegar a ellos, que nos está tocando aprender a bucear en la tecnología para llegar de una manera no solo con el conocimiento sino también atender sus emociones ante esta situación, si se sienten acompañados y poder tener espacios para darle palabra, compartir y reflexionar en la vivencia de esta crisis mundial” (CE4:43)

“Reconocen que lo que era antes una rutina ahora lo están viendo como si fuera un privilegio seguir recibiendo su aprendizaje desde casa” (CE4:44)

“Están siendo más diligentes en sus tareas” (CE4:45)

“Aun la función de la familia es la socialización, pero la familia se ha olvidado de que debe mediar y crear algunos contextos para que los chicos se eduquen y comprender que ese contexto no está solo en el colegio” (CE4:46)

“Por ejemplo en reuniones con padres me ha tocado enseñarles que hay otros lugares aparte de los centros comerciales, como son las bibliotecas, eventos de teatro, de ballet, de música, conocer lugares históricos, visitar pueblos, comprarles un libro que ellos les apetece leer. Entender que ellos no se queden solo con lo que les ofrece el colegio, eso también posibilita que en casa se propician otros contextos, otros espacios que fortalezcan el espacio de educación” (CE4:47)

“Es un momento de reaprender y repensarnos tanto como padre, como docente”. (CE4:48)

“Hay una demanda mucho más exigente en la preparación de las clases” (CE4:49)

“Mi mirada a esta situación es un reto muy grande para el docente y está en nuestras manos que los alumnos salgan bien preparados en todo sentido” (CE4:50)

“En nuestras manos está que no se sienta el vacío, un fragmento perdido en la educación de nuestros alumnos. Vivirlo con la demanda que nos está haciendo este confinamiento y encargarnos de tener recursos para continuar desde la condición en que nos encontramos” (CE4:51)

“Acompañar esos procesos internos que están emergiendo” (CE4:52)

“Esta situación nos está llevando a una separación, es confusa la situación en este momento, no sabemos cómo vamos a salir nuevamente” (CE4:53)

#### 7.4.4.3. Subcategoría: La mirada del educador en esta crisis de pandemia.

Es un momento donde la situación pide a los maestros casi disponibilidad de 24 horas, se nos pide dominio de las nuevas tecnologías, se nos pide de la noche a la mañana, afianzar una teledocencia computable y evaluable, etc., esta situación abre muchas incógnitas: ¿Alguien se ha parado a pensar que la educación a nivel estatal no está preparada para tal desafío? ¿Alguien se ha dado cuenta de que llevamos muchos años trabajando de manera obsoleta? ¿Alguien se ha dado cuenta de que no disponemos de herramientas o plataformas para la docencia digital? ¿Alguien se ha dado cuenta de que a la mayoría de las docentes nos falta formación, en muchos aspectos, pero, sobre todo, en el campo tecnológico? ¿Alguien se ha dado cuenta que no todos los docentes tenemos los recursos tecnológicos que requerimos en este momento?

La utópica legislación educativa que obliga a aplicar una docencia competencial, en la que exige llenar a nuestros alumnos y alumnas de conocimientos, y no de capacidades, para resolver situaciones reales en sus vidas. Gracias a que nosotros estamos formados en una Escuela de Maestros, que nos ofrece esta educación integral tanto para

los docentes como para los alumnos y sus familias, es que nos vemos preparados para asumir un reto mayor, a estar más unidos apoyándonos unos a otros con lo que cada uno va resolviendo y mejorando en estrategias educativas.

Ahora somos los docentes de esta institución los que buscamos nuevas herramientas, nuevos recursos para continuar con una educación integral para nuestros alumnos, desde esta nueva condición somos los maestros los que estamos dando nuevas prácticas para trabajar los tres centros del ser humano, en cada clase atendemos con prioridad el mundo emocional de nuestros alumnos, sentirlos, escucharlos, compartir nuestras historias de lo que estamos viviendo.

Necesitamos abrir este espacio desde los sentimientos para poder traer la atención de ellos al conocimiento que debemos aportarles. Podríamos decir que hemos cambiado un porcentaje mayor en esos momentos de conexión virtual al centro emocional y en la parte del conocimiento dar las indicaciones necesarias para que aprendan a usar los recursos que les dejamos con videos grabados del saber de la asignatura, para que ellos las estudien en sus propios horarios. Les llegó el momento a nuestros alumnos de organizarse en casa, hacer sus horarios y generar sus disciplinas de trabajo y, por ende, si esto no ha sido ganado en familia, son los padres los que están viviendo el cúmulo de pendientes por haber descargado en la institución educativa formar hábitos de orden y horario de estudio, lo que muchos olvidaron apoyar en su momento y ahora necesitan ajustar y aprender, o sea que estamos todos viviendo nuevos ajustes en nuestras propias vidas.

El colegio cambia la exigencia de docencia para no saturar y estresar a los alumnos, pero de forma que mantengan su atención, se propicia la autonomía de los estudiantes y que aprendan por su propio sin buscar otra recompensa. En la crisis se intenta direccionar a los estudiantes para que desarrollen su potencial, articular e integrar la nueva situación educativa con la preparación para la vida de los alumnos. Para facilitar esto se han creado líneas específicas para ciencia, artes, letras, etc., donde no se aporten solo datos de forma que los alumnos puedan descubrir y experimentar libremente en el horario que puedan dedicar en sus casas.

Estamos viviendo un momento que formará parte de nuestra historia. Es una situación excepcional y hay que actuar acorde a ello. No podemos pretender que aquí no ha pasado nada y que vamos a seguir con nuestras clases con toda normalidad, pero telemáticamente. Es necesario dar prioridad a la salud emocional de nuestros jóvenes, a

ayudar a las familias a salir de esta situación juntos, aprovechando todos los aprendizajes que a nivel educativo, familiar, social y ecológico está dejando esta pandemia.

*Las citas correspondientes a esta subcategoría en las entrevistas a maestros y directivos fueron las siguientes:*

- “Es un reto muy alto y exigente porque estoy con los niños de preescolar” (CE4:54)
- “Es difícil centrar su atención” (CE4:55)
- “Uso el juego simbólico” (CE4:56)
- “Ha tocado reestructurar la clase” (CE4:57)
- “El compartir de los niños con sus padres” (CE4:58)
- “Los padres se integran en la clase virtual con los niños” (CE4:59)
- “El colegio ha cambiado la exigencia para no saturar y estresar a los alumnos, abrir espacios para compartir con los niños” (CE4:60)
- “Propiciar la autonomía en el estudiante” (CE4:61)
- “Es raro el estudiante que tenga consciencia de aprender, siempre están buscando algo a cambio” (CE4:62)
- “Esta situación permite crear esa consciencia de que la recompensa es ese aprendizaje, ese conocimiento que le va a quedar para siempre, lo que aprendo va a repercutir en mi futuro, en lo que quiero ejercer en mi futuro para tener” (CE4:63)
- “Incluir el deporte y la parte artística como lo tiene esta propuesta Etievan” (CE4:64)
- “Direccionar a los estudiantes para desarrollar todo su potencial” (CE4:65)
- “Cómo ves tu que debería ser la nueva escuela a partir de esa crisis” (CE4:66)
- “Estoy escribiendo sobre mi historia de vida y la experiencia con esta propuesta educativa” (CE4:67)
- “Y esto me ha llevado a ver una luz de cómo integrar estas nuevas tendencias educativas dentro de nuestra institución donde realiza una articulación entre el modelo educativo Etievan y las nuevas tendencias educativas y lo he conectado con el capítulo del Libro de Nathalie sobre la “preparación para la vida” y ella dice que todos sus alumnos deben aprender a llevar sus cuentas, debe aprender mecánica, debe aprender de salud, etc.” (CE4:68)
- “La educación de hoy debe prepararlos para la vida” (CE4:69)
- “Hay alumnos que aman los animales, integrar conocimiento de veterinaria, etc.” (CE4:70)
- “La propuesta que he realizado es hacer módulos para que los estudiantes profundicen en su último grado sobre lo que quieren estudiar. Crear línea de ciencia, artes, o letras” (CE4:71)
- “Esto evitaría ayudar y dar la facilidad que ayudaría a enfrentarse a una realidad más cercana de sus intereses” (CE4:72)
- “Debería ser una educación más pensada desde la naturaleza y las relaciones con los otros. Esa parte del conocimiento de dar datos, instruir y formar es algo que ya está en internet y podemos acceder a colocar en la nube información de las asignaturas que consideramos importante que los alumnos estudien e integren en horarios que ellos puedan dedicar desde sus casas” (CE4:73)
- “Lo que veo importante en este momento es educar en ser empático con el otro, el tema de trabajar el SER me parece fundamental, una educación más contextualizada a la realidad de los estudiantes de hoy” (CE4:74)
- “Si estamos repitiendo la misma información de la historia alejada de su propia historia, contextualizar la información también integrando lo que los niños están viviendo” (CE4:75)
- “Entender el contexto del estudiante y pensar la educación también para su contexto a esa realidad que él tiene, que pueda verlo en la realidad, que lo pueda experimentar” (CE4:76)
- “La relación de las asignaturas con la realidad del alumno, aterrizar más al mundo concreto del estudiante, como es el caso de las matemáticas” (CE4:77)
- “Tener en cuenta las relaciones con los otros, con la naturaleza, los animales, eso es importante, por eso veo tan acertado esta propuesta Etievan” (CE4:78)
- “El trabajo interior debiera de ser una asignatura para que los niños aprendan a conocer su cuerpo, que les genera esas situaciones que viven, este trabajo integral, ese autocontrol visto desde el trabajo interior. Que me permita conocerme a mí”. (CE4:79)
- “Yo siento que hemos venido a dar algo y a no pasar desapercibidos, descubrir eso me parece muy importante en mi vida” (CE4:80)



**PARTE IV**

**CONCLUSIONES**

**Y**

**FUTURAS LINEAS**

**DE INVESTIGACIÓN**

# **CAPÍTULO VIII**

## **CONCLUSIONES**



Las conclusiones que a continuación se exponen son consecuencias deducidas del contraste de lo expuesto en el marco teórico de esta tesis, con los hallazgos obtenidos de la investigación presentada en la segunda parte, donde a través del análisis de la metodología empleada se ha constatado el desarrollo de lo descrito, que para mayor claridad presentamos agrupadas en relación con los objetivos específicos de este trabajo.

**Contribución al análisis de las correspondencias del Modelo Educativo y Pedagógico Etievan en el marco de la Teoría Educativa Personalista.**

- *Aporte de una Perspectiva transpersonal para una “Educación Transpersonal”.*
- *Aporte de un “Modelo Pedagógico Transpersonal” a las Teoría de la Educación.*
- *Aporte del marco pedagógico a la “Propuesta Educativa Etievan” del centro educativo Colegio Encuentros de la Ciudad de Cali – Colombia. Encuadre en el marco del Modelo Educativo Personalista.*

**Aporte a una Educación Integral**

- *Resultado de la aplicación de los Once principios de la Pedagogía de la propuesta Educativa Etievan en la Escuela de Maestros Modelo Etievan, en el Colegio Encuentros de la ciudad de Cali – Colombia*
- *Espacios adecuados y actividades complementarias para el desarrollo de la propuesta educativa.*

**Aporte a una Educación Transpersonal: La escuela de Maestros Modelo Etievan.**

**Aporte a la Pedagogía Transpersonal: “ADSI” Programa de Autoconocimiento a través del Eneagrama y la “Atención Integral”.**

**Categoría Emergente**

**8.1. Contribución al análisis de las correspondencias del Modelo Educativo y Pedagógico Etievan en el marco de la Teoría Educativa Personalista**

*8.1.1. Aporte de la Perspectiva transpersonal para una “Educación Transpersonal”*

Según Wilber (1993) el término *Transpersonal* significa que se está produciendo en la persona alguna clase de proceso que, en cierto sentido, va más allá del individuo; además, el sujeto es capaz de vivenciar, expresar sus emociones y sentimientos más verdaderos.

Comprobamos que hay una convergencia, que existe una colusión en lo esencial, entre los cinco niveles de evolución de la persona según Wilber (1.6) los cinco puntos

para obtener una sociedad comunitaria según Mounier (3.2.8.2) y los cuatro estados de consciencia humana planteados por Gurdjieff (1.6) con las cuatro dimensiones de la Propuesta Educativa Etievan (4.4.2) y los once principios de la escuela de Maestros Modelo Etievan (4.4.2.6), todo esto contemplado desde la perspectiva de los tres ojos del conocimiento expresada por Wilber (2010).

El hombre, como ser social, está conformado por su ser y sus estados mentales surgidos a partir de sus experiencias obtenidas en la actividad vital cotidiana. La educación, desde la perspectiva transpersonal, no se centra, de manera casi exclusiva, como en otros modelos, en promover la adaptación de los individuos a un sistema de valores, sino en fomentar el descubrimiento propio y consciente de la “*persona que soy*”, para que ésta sepa desempeñarse como tal. Desde este punto de vista lo que se experimenta es una realidad integrada de lo material, social y espiritual, lo que hace posible la comprensión del “*ser personal y el desarrollo integral de la persona*”.

La concepción aséptica de lo educativo se basa en un prejuicio idealista que afirma la existencia de una “verdad basada en la realidad objetiva” (exclusivamente material) y esto produce la separación de la educación como acción para el desarrollo personal pues “desconoce” las posibilidades que aporta la perspectiva metafísica. Nuestra visión se pronuncia, sin embargo, por un concepto totalizador e integrador del desarrollo humano como fin y medio de la educación.

Entendemos que la actividad pedagógica como educación para el pleno desarrollo de la esencia de la persona, no puede quedarse encajonada en la simple transmisión del saber y de la cultura, no puede ser concebida solo como adaptación de unos educandos al medio social.

La educación es comunicación y diálogo educador – educando. Es decir, el educador actúa con esta “categoría de educar” para lo cual se prepara continuamente mediante las prácticas en la escuela de “Maestros Modelo Etievan”. El alumno es un “educando”, y por ello es alguien “a despertar, su consciencia dormida que le impide ver la realidad íntegra”, lo cual le hará capaz de vivir y de comprometerse como “persona total” en la realidad integral.

Las teorías educativas describen el “qué” y el “para qué” en la educación, muestran principios que dan dirección al “cómo” se desarrolla la pedagogía, estudiada por la ciencia de la educación.

La educación es la práctica, la pedagogía es la obra de reflexión que busca resultados de ambos órdenes para establecer principios o directrices para reformar la

educación, es un proceso cambiante, dinámico, ya que el universo mismo, igual que el ser humano, está en constante movimiento y ese movimiento de cambio individual se va transformando en el momento mismo que interactúa, se expresa y se mueve en el orden social.

La educación en cuanto imposición de una normatividad estática se vuelve rígida, generando miedo, y violentando el proceso de desarrollo natural del ser humano. De este modo, el comportamiento humano queda al servicio del adiestramiento y, por ello, vulnerable a la manipulación de los sistemas del poder socio económico.

Se hace necesario conocer plenamente las condiciones del hecho educativo, para que haya más probabilidades de utilizarlo eficazmente. Para ello, es menester entender las instituciones de acuerdo con su función, dirigida hacia una pedagogía racional, emocional y de los sentimientos y eficaz dentro de los límites sociales, analizando sus componentes, sus necesidades y la génesis de sus causas.

Por otra parte, hoy en día las propuestas de neuroeducación, inteligencia emocional, y la llamada escuela activa, están confirmando aspectos fundamentales que conforman la pedagogía Etievan, como son: la importancia de las emociones, el desarrollo de la atención, de la voluntad y la integración de una consciencia ambiental.

La educación debe ser paciente y continua en busca de un sentido bien determinado, sin desviarse por las circunstancias externas, y de esta manera tiene los medios necesarios para motivar y despertar el anhelo de las almas. El docente, con su experiencia y el desarrollo de su consciencia, tiene la confianza autorizada para trabajar sobre la voluntad y la consciencia del alumnado.

Los padres y los maestros son modelos de quienes el alumnado aprende el deber, por lo que éstos tienen la responsabilidad de encarnar y personificar un modo de ser coherente, para ello es necesario que realicen un trabajo sobre sí mismos. Todos, sus comportamientos, actitudes, expresiones en general, esto es lo que, mediante la palabra y el gesto, pasan de su consciencia a la del niño o la niña.

La autoridad no se contrapone a la libertad, pues no se entiende como una acción dirigida, sino que ser libre es saber ser, saber proceder con la razón y con el corazón y cumplir con el deber: la libertad consiste precisamente en dotar al alumno de este dominio de sí mismo, es en lo que debe emplearse la coherencia del docente.

8.1.2. *Aporte de un “Modelo Pedagógico Transpersonal” a las Teoría de la Educación.*

La misión de la educación escolar está cambiando, cada día es más claro que su objetivo no es solo “enseñar” al alumnado para que aprendan habilidades, valores y conceptos. Hay nuevas necesidades que aún no somos capaces de satisfacer, lo que hace necesario la transformación de la institución para resolver los problemas traídos por las nuevas realidades socioeconómicas. Es cierto que hoy se le está dando importancia a la perspectiva de educación en valores, pero esto está implícito en una tarea educativa ordinaria, sin profundizar en el sustrato de persona donde esos valores deben producirse, y es primordial clarificar esto para poder ayudar a nuestros alumnos.

Los métodos y técnicas utilizadas en la escuela han sido variados y cada uno con su propio marco teórico, pero vemos necesario enriquecer con el enfoque de la “Pedagogía Transpersonal” que está expresado o implícito en la experiencia de la Pedagogía Etievan. A continuación, desarrollamos las aportaciones y conclusiones más destacables del presente trabajo.

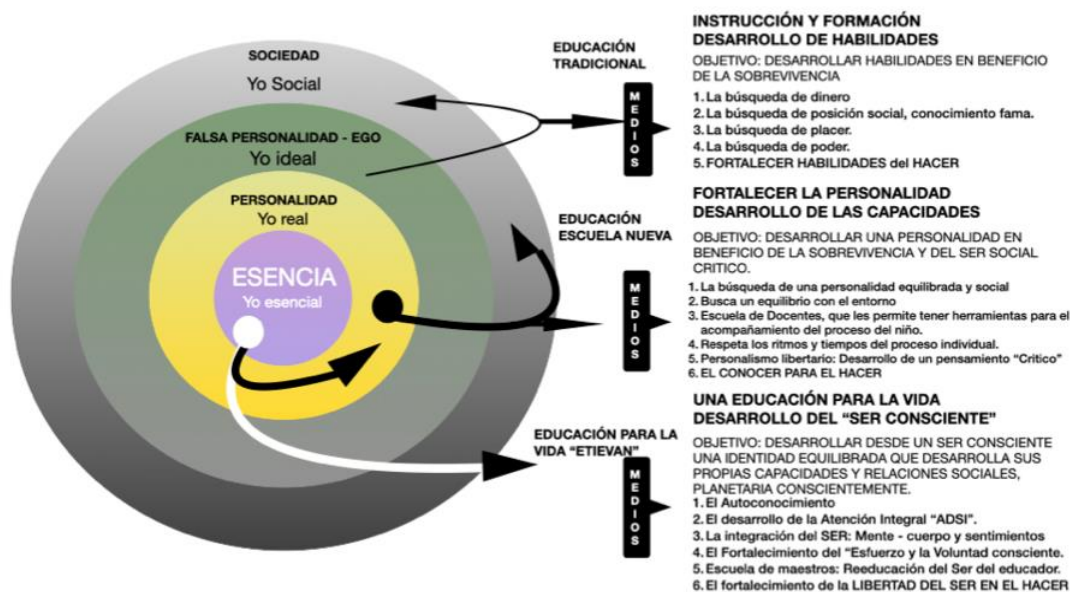


Imagen 31. Síntesis para la elaboración de las conclusiones.

Fuente: Elaboración propia

Como compendio de la síntesis mostrada en el anterior gráfico vemos que los fines de la educación van mostrando una graduación creciente. Así, la escuela tradicional podemos resumirla con la expresión de *fortalecer habilidades del hacer*, como son: la búsqueda del beneficio económico por encima de cualquier otro, la búsqueda de posición social, conocimiento, fama, la búsqueda de satisfacción egoísta y la búsqueda de poder.

Mientras que la escuela nueva ya incorpora el *conocer para el hacer*, que incluye: la búsqueda de una personalidad equilibrada y social, considera un equilibrio con el entorno, se inicia la escuela de docentes que le permite tener herramientas para el acompañamiento del proceso del niño, respeta los ritmos y tiempos del proceso individual, y promueve el desarrollo de un pensamiento “crítico”.

Y, finalmente, tenemos la educación para la vida desde la Propuesta Educativa Etievan que da un paso más, el fortalecimiento de la *libertad de Ser en el hacer*, donde incorpora: el Autoconocimiento, el desarrollo de la Atención, la integración del Ser: mente - cuerpo y sentimientos, principios para desarrollar una personalidad armónica, el fortalecimiento del esfuerzo y la voluntad consciente, la escuela de “Maestros Modelo Etievan” para la reeducación del Ser del educador.

Las anteriores metodologías siguen repercutiendo en diferentes lugares del mundo hasta la actualidad como referentes de una experiencia de educación integral: Pedagogía Waldorff, Montessori y Modelo Personalista. A partir de esta investigación incorporamos la “Pedagogía Etievan”.

Esta investigación ilumina un fenómeno dado en la experiencia del Ser interno de lo humano, desde una pedagogía que ayuda a “ver” mejor desde la propia experiencia vivida por los docentes y directivos que forman parte de la escuela de maestros del “Modelo Etievan”, que se ha venido dando durante 40 años dedicada a la educación del “Ser” del Educador como a sus alumnos, ofreciendo una orientación y formación transpersonal, existencial y espiritual, reconoce el recorrido de la psicología y su aporte en cada uno de sus enfoques para llegar a la Psicología Transpersonal.

Teniendo en cuenta que la “educación tradicional” hace énfasis en el desarrollo de la “Instrucción y formación de habilidades”, esta ha quedado incompleta. El ser humano necesita recibir una “Educación Integral”, la educación necesita una actuación dirigida a desarrollar la “esencia” del ser humano. Esto nos impulsa para dar a conocer la “Pedagogía Transpersonal” con el objeto de atender esa otra parte que la educación tradicional ha dejado de lado y que la experiencia de la “Propuesta Educativa Etievan” muestra.

Es igualmente necesario destacar la labor de la trayectoria de las propuestas de “Escuela Nueva” entre ella la pedagogía de Steiner y Montessori, que se han dedicado a atender el desarrollo del ser humano. A partir del siglo XIX y principios del XX se consolida un nuevo modelo pedagógico: el modelo auto estructurante o escuela nueva. Este nuevo modelo se diferenció de la escuela tradicional por su énfasis en las

competencias cognitivas y no cognitivas de los estudiantes como son la acción y los sentimientos, además del pensamiento, esto incluye los nuevos métodos empleados para el aprendizaje y adquisición de conocimiento. Sin embargo, la Escuela Nueva no sólo transforma la forma de enseñar, sino que esto requiere una adecuación de los espacios de las aulas como los complementarios a ella para la expresión de las tareas y facilitar la adquisición del conocimiento.

En la “Pedagogía Waldorff”, Steiner plantea una metodología que se fundamenta en unas etapas del proceso natural del desarrollo humano describiendo cada septenario<sup>64</sup> en el que se encuentre el alumno. Se muestra como la base del desarrollo de una estructura de la personalidad, mediante sus principios se arma una propuesta educativa que da confianza y seguridad en sí mismos para proyectar su futuro.

Sus prácticas se realizan con el fin de fortalecer tanto el desarrollo físico como el mental. Atendiendo una relación del desarrollo del cuerpo físico, en relación con las habilidades mentales del aprendizaje como, por ejemplo, el momento adecuado para empezar a leer, etc. Atiende al cuerpo dando espacios en su propuesta educativa utilizando las manualidades, la eurytmia<sup>65</sup>, etc.

La propuesta de “María Montessori” desde su experiencia y conocimientos en medicina, integró aspectos fundamentales para el desarrollo, tanto de destrezas y habilidades, como el desarrollo de una personalidad más estructurada, igualmente esto permite al niño tener confianza y seguridad, prácticas con bases en el trabajo de una educación sensorial atendiendo al desarrollo de cada etapa infantil. El principio pedagógico es que el alumnado escoge aquello que le interesa aprender. No hay clases magistrales ni colectivas.

En el aula se deben poder abordar simultáneamente aspectos sensoriales y motrices, formales como matemáticas, lenguaje, o del medio, geografía, empíricos ciencia, arte y música. Necesidad de generar varios ambientes en una misma aula de clase, sin compartimentar el espacio. La ventaja de generar varios ambientes y de permitir la observación del profesor desde el punto de vista de la intersección, “*El maestro observador del niño*”. El trabajo de grupo, de equipo. Su pedagogía, igualmente enfocada

---

<sup>64</sup> Escuela Waldorf fue fundada en 1.919 en Stuttgart (Alemania), por el filósofo y profesor Rudolf Steiner, su pedagogía: el referente a las etapas evolutivas del niño llamado “septenarios” y los aspectos esenciales que tiene en cuenta a la hora de educar con relación a dichas etapas.

<sup>65</sup> La Eurytmia fue creada por Rudolf Steiner en 1912 denominándola “Palabra visible”, “Canto visible” y desarrollada por Marie Steiner. Palabra que viene del griego eu- bello, armónico y ritmia-ritmo.

a una educación para el desarrollo de un buen “Ser social”, seres humanos con una personalidad segura que contribuyan a mejorar la sociedad. La libertad y la autonomía son las condiciones que necesitan el niño y la niña para aprender. Steiner y Montessori se enfocan más al desarrollo de una personalidad estable, segura, con confianza en sí mismos, respetando el desarrollo natural de cada etapa del niño.

El modelo “Personalista” representado por Freire, Milani, etc., tiene como objetivo fundamental la realización como persona de los sujetos que se educan. Esta realización personal no puede ser entendida como preparación para una profesión o para una función social determinada, sino, ante todo, para que sea el alumno capaz de descubrir aquello que constituye su auténtica originalidad: lo importante es formar personas que sean capaces de integrarse críticamente en el medio social que les rodea, de manera que ofrezcan una solución positiva a aquellos problemas que se les planteen, superando los obstáculos y alienaciones que impiden su propio desarrollo.

En este sistema el educador tiene derecho a sus propias opciones, pero a lo que no tiene derecho es a imponerlas; la educación se concibe como práctica de la libertad, no tiene por misión la perpetuación de unos valores culturales definidos que habitúen al niño a pensar por órdenes, sino por compromiso propio. El enfoque personalista con su pedagogía liberadora hace una convocatoria a la búsqueda, mediante la reflexión, del cambio en las relaciones que deben establecerse, de forma lógica, entre el individuo, la naturaleza y la sociedad. Menciona que la educación es para liberar a la persona, sin uniformarla y, mucho menos someterla, a través de los sistemas oficiales; da un papel primordial a la concienciación para poder transformar las condiciones sociales existentes y del propio individuo hacia su mejoramiento y perfeccionamiento.

La mayoría de las “Propuestas Modernas” quieren formar seres con una personalidad que sirva a la sociedad, es decir, atienden prioritariamente al ser social, que este sea útil, que siga las normas establecidas etc., dejando de lado la formación de una “Consciencia del ser individual”.

La Pedagogía Transpersonal como tal, promueve un tipo de relación peculiar y profunda entre cada ser humano y la sociedad en la que éste se desenvuelve. Trabaja el sí mismo, no el individualismo. Promueve la integración y el equilibrio, no la adaptación irreflexiva. Desarrolla el darse cuenta, el ser consciente y el compromiso creador en el “*aquí y el ahora*”. Fomenta personalidades íntegras y completas que, al interactuar entre sí, generan una sociedad nueva.

La pedagogía Transpersonal facilita la creatividad, la espontaneidad, la gestión de los propios recursos, el desarrollo perceptivo, la confianza en la propia intuición, la acción reflexiva, el pensamiento crítico, la comunicación, el trabajo en equipo, la cooperación, la expresión corporal, la danza y todas las disciplinas artísticas.

*8.1.3. Aporte de un marco pedagógico a la “Propuesta Educativa Etievan” y su encuadre dentro del Modelo Educativo Personalista.*

La mayor preocupación de esta pedagogía “Etievan” es generar las condiciones para que el alumno le encuentre sentido a su existencia, al igual que prepararlo para afrontar las situaciones más comunes de la vida práctica. Por tal razón, el currículo escolar favorece el contacto directo con la naturaleza, con oficios como labrar la tierra y actividades complementarias como deportes, culinaria y artes plásticas, artes marciales, etc. En resumen, todo aquello que pueda ser útil en la vida del alumno y le ayude a integrarse en su entorno.

La educación practicada desde la propuesta “Etievan” está dirigida a despertar la conciencia, a infundir en los niños confianza en sí mismos para afrontar la vida, responsabilizarse y utilizar su inteligencia juntamente con sus sentimientos. Esto se logra a través del desarrollo integral y del equilibrio de la mente, el cuerpo y el sentimiento, junto con la toma de conciencia de ello.

El desarrollo de las ideas pedagógicas principales de este modelo educativo implica incluso aspectos arquitectónicos y de relaciones espaciales específicas, aparte de las aulas clásicas. Este planteamiento de espacio es relevante para poder aplicar en toda su profundidad las prácticas pedagógicas Etievan, tal como vemos en el diseño de las aulas del Centro Educativo Etievan, Colegio Encuentros de Cali – Colombia, el cual se construye relacionando su arquitectura teniendo en cuenta su “Pedagogía Etievan”. Por ejemplo, las aulas no tienen una cuarta pared, sino que dan directamente a un jardín o huerto, responsabilidad de los alumnos de dicha aula.

El desarrollo de los tres centros (sentimiento, cuerpo y pensamiento) que constituyen al ser humano, se realiza en aulas especializadas independientes, que forman conjuntos entre sí. Los conjuntos de aulas especializadas con tres enfoques distintos generan espacios comunes que permiten el intercambio de experiencias escolares y extracurriculares.

Uno de los aportes esenciales de las experiencias de la autora de esta pedagogía, Nathalie Salzmann de Etievan, en relación con la formación de niños, adolescentes y



jóvenes en período escolar, son ideas nacidas de la observación de la experiencia de su vida y de las necesidades que vive la sociedad a partir del caos de la guerra mundial. Esta pedagogía “Etievan” que surge de ideas y de la experiencia de la filosofía y prácticas del “Cuarto Camino” enseñadas por G.I. Gurdjieff, fueron llevadas a Sudamérica e introducidas en 5 instituciones que brindan hace más de 40 años una educación hacia el desarrollo del ser esencial, tanto de profesores como sus alumnos.

La propuesta Etievan tiene un planteamiento enfocado a una educación para la vida, por lo que trabaja exhaustivamente las cuatro dimensiones: consigo mismo, con los otros, la familia y la naturaleza.

Esta es una educación desde el sentimiento, a diferencia de otra educación donde se habla de emocionalidad desde la perspectiva de la racionalidad, que es un mecanismo adaptativo. En cambio, cuando se habla desde la perspectiva Etievan, la emocionalidad se transforma en sentimiento al incluir la consciencia del pensamiento; es una educación integral de mente, cuerpo, sentimientos, atendiendo estos tres elementos para beneficiar el ser esencial.

Se usan las mismas palabras que en la escuela tradicional o en la nueva escuela, pero no se comparte la misma comprensión de realidad, esta es la clave, manejamos un discurso parecido, pero con vivencias distintas en cuanto a profundidad de conocimientos de la realidad que estamos hablando.

Nathalie, por su experiencia de lo que causa una sociedad en crisis y su educación con G. I. Gurdjieff, sostuvo que era necesario repensar la educación, “que había que crear una educación pensando en las necesidades de los educandos para “prepararlos para la vida”. Pero, para lograrlo, se iba a necesitar de “Maestros Conscientes” de esta responsabilidad y que esta actitud de aproximación a las necesidades del estudiante no podría estandarizarse, ni por edades, ni por países, ni culturas.

Son tres los elementos fundamentales que forman parte de esta propuesta “Etievan”: la Institución, las personas y las prácticas. Esto exigía, según ella, crear una “Escuela de Maestros”, porque el trabajo tenía que empezar por el adulto: Adultos que se interesen por el autoconocimiento, adultos que se cuestionen el sentido de su propia existencia, para ello deberán regirse por el trabajo de unos principios educativos y unas prácticas diarias, para fortalecer el esfuerzo y la voluntad consciente, músculos necesarios para fortalecer un poder interno que constituya una personalidad estable.

La síntesis de la propuesta Etievan, al igual que como Gurdjieff lo señaló, es ejercitar a través de prácticas a los alumnos o de tareas al adulto, que este aprenda a estar

en el presente ante lo cotidiano y desde ahí aprender a sentir su cuerpo, ir adentro de sí mismo y a sentir al otro. Esto le va permitiendo darse cuenta de lo que está sucediendo, tanto interna como externamente, y desde ahí acompañar y hacer su trabajo.

Lo que se aspira con estas prácticas diarias es que el maestro esté en estado de atención en su día a día, esto le va permitiendo salir de su mecanicidad, y desde ahí trabaje y atienda a los niños. Es así como se van desarrollando los 11 principios (epígrafe 4.5.2.6) de la práctica Etievan: la atención, la voluntad, el reto, el amor a los demás, el cuidado de las cosas materiales, etc.

Este trabajo es, primero, con el Maestro y, después, dándole al niño lo que el maestro va ejercitando en sí mismo, el niño recibe directamente este tratar constante del adulto ya que está abierto a recibir, es como una esponja que se deja impregnar. Si el adulto está presente el niño puede sentir lo que es la atención de la presencia. Maestro y alumno se co-implican como sujetos cognoscentes en el objeto de su pensar, comunicándose su contenido en un proceso recíproco en el que ambos se benefician y complementan.

Lo que hace diferente la propuesta “Etievan” es la reeducación que vive el docente en la “Escuela de Maestros Modelo Etievan” donde el *“El maestro es Observador de sí mismo para poder dirigir desde ese espacio la observación de lo que sucede y vive en el interior y exterior del niño”*. Una pedagogía que atiende el ser interno, tanto del educador como la del niño.

Esta propuesta rescata la máxima de la filosofía griega de *“conócete a ti mismo”*, por lo cual la propuesta educativa “Etievan” hace énfasis a una educación de seres humanos con consciencia de sí mismos, consciencia social y consciencia planetaria. Que *“sirvan a una sociedad”* y a la vez que *“se sirvan a sí mismos”*, lo que deriva en una educación para la vida misma, siendo importante el autoconocimiento que genera una consciencia que libera a las personas del condicionamiento y automatismos irreflexivos y que le permitan expresar la verdadera naturaleza interior de su Ser.

¿Cuál es la meta de la educación? No es hacer sino *“despertar”* personas. Por definición, una persona se suscita por expresión de su Ser interior, no se fabrica por domesticación.

De estas consideraciones, se deduce la necesidad de establecer un nuevo modelo pedagógico especialmente sensible a las interrelaciones persona-sociedad. El alumno, ya desde la infancia, debe de ser *“educado como persona”*, en el nivel profundo que propone la filosofía de Mounier, para que sea capaz de ejercitar un libre compromiso.

La persona es una “*unidad*”, pero posee pluridimensionalidad: espíritu, cuerpo y psique. Sin embargo, no es la suma de tres componentes. Más bien, la persona humana “es” no posee -espíritu, “es” no posee - cuerpo, “es” no posee - psique.

La Responsabilidad es una consecuencia de la libertad, a partir del desarrollo de estos valores se manifiesta su ser social. El maestro ha de estar atento en todo momento al “despertar crítico” de la persona. Esta educación transpersonal no puede ser entendida como preparación para una profesión o para una función social determinada, sino, ante todo, para que sea el alumno capaz de descubrir aquello que constituye su auténtica originalidad como persona.

## **8.2. Aporte a una Educación Integral.**

### *8.2.1. Resultado de la aplicación de los Once principios de la Pedagogía de la propuesta Educativa Etievan en la Escuela de Maestros Modelo Etievan, en el Colegio Encuentros de la ciudad de Cali – Colombia.*

Se evidencia que la propuesta educativa del Colegio Encuentros sí da a sus estudiantes una Educación Integral, porque no solo atiende a los tres centros del ser humano, como lo podemos apreciar en las respuestas de las entrevistas a los docentes y directivos, quienes están preparados en la escuela de maestros para poder atender esta educación integral, sino que el aporte de esta preparación del docente llega más allá, ya que hay un desarrollo de la atención y de la consciencia como lo veremos en sus respuestas. Podemos decir que esta educación integral no solo atiende el hacer del estudiante sino también su Ser.

El desarrollo de la consciencia es fundamental en esta educación integral, así como la educación del Ser del educador porque esta propuesta educativa resalta como prioridad que el docente debe ser reeducado, debe vivir en sí mismo esa experiencia de autoconocerse para poder saber cómo guiar el mundo interno de sus alumnos.

Educar desde el ejemplo y la coherencia del educador es fundamental en esta propuesta educativa, que les capacita en su relación con la sociedad, y ayuda a los jóvenes a tomar decisiones en la vida, es una propuesta transformadora y trascendente del Ser Humano. Una Educación desde los sentimientos que se desarrolla en los alumnos cuidándose a sí mismos, a los compañeros y a la naturaleza.

Los objetivos de cada uno de los 11 principios de la Escuela de Maestros del Modelo Etievan son pertinentes y suficientes para toda la comunidad educativa y

especialmente valorados por el profesorado y por las familias, teniendo una integración entre media y alta para la mayoría de los encuestados.

Según la respuesta de los profesores y directivos en las entrevistas, los 11 principios que dan sustento a la Educación integral dentro de esta propuesta educativa del Colegio Encuentros son los pilares fundamentales para la aplicabilidad y desarrollo de una educación integral como los pasos que guían la preparación del docente en esta escuela de maestros “Modelo Etievan”. Permiten desarrollar tanto la esencia como la consciencia, tanto del maestro como de sus alumnos, así mismo la voluntad que es una fuerza interna que hay que desarrollar y la atención que es una función de la expresión de la consciencia. El docente debe ver el verdadero significado, ver el espíritu y no la letra de los principios. Estos 11 principios muestran el camino del trabajo hacia el saber, como el trabajo que hay que realizar hacia el Ser interno. Además, son los medios propuestos por el Modelo Etievan para generar las cuatro relaciones esenciales: Consigo mismo, con los otros, con la familia y el entorno.

El primer principio, el amor al esfuerzo y al reto, es el comienzo de esta propuesta educativa, es el esfuerzo de superar los retos que cuestan dificultad lo que permite afianzar un valor interno.

Otra de las máximas de esta propuesta educativa es el amor al trabajo, despertar el interés, la motivación en cada persona sea profesor, alumno o directivo. El amor al trabajo es producir la satisfacción del hacer, de demostrar que se es capaz y de que puede superar dificultades.

A continuación, viene el desarrollo de la atención, podríamos decir que es la llave de la práctica y la ejercitación de un músculo interno. Al desarrollar la atención se elimina la dispersión del alumno, el cual aprende a dirigir y a enfocar su atención a lo que él quiera ya sea interno o externo.

La educación de la voluntad es un principio que va de la mano del principio de la atención. La voluntad es básica para desbloquear al alumno y que busque su recompensa en la satisfacción del deber cumplido y en la experiencia de su fuerza interna.

La educación no competitiva es otro principio que da un paso más del camino que nos indica esta propuesta educativa con la “Pedagogía Etievan”; esta sociedad fomenta el estar compitiendo y comparándose, por eso es necesario la reeducación y toma de consciencia del maestro para poder formar a los alumnos de esta propuesta de educación no competitiva, no basada en la comparación con el otro. Esta propuesta hace personas competentes, no competitivas.

La importancia de buscar es formidable y es lo que enriquece nuestras experiencias diarias, aprender algo nuevo cada día y despertar la curiosidad. El maestro tiene que estar preparado para eliminar condicionamientos y creencias, para gestionar este impulso de saber y de indagar y así los alumnos aprendan a abrirse a nuevas posibilidades.

Conectando los principios anteriores llegamos a la necesidad de confianza y esta se crea cuando practicamos la atención en nosotros con lo que así podemos dar atención a lo que nos rodea. Dar seguridad, confianza, construir autoestima, hacer sentir al alumno que está acompañado, etc., son cualidades que el maestro debe tenerlas antes, para poder generarlas en el alumno.

La responsabilidad es un principio que se da cuando encuentra el sentido de coherencia en lo que hacemos, esto se lleva a cabo en todo momento del proceso educativo.

La necesidad de amor es un principio que integra cada uno de los anteriores, ya que tiene que ver con el autocuidado que vamos teniendo en la medida que comprendemos el sentido de nuestra experiencia como seres humanos, se hace ver que siempre hay otro camino ante un conflicto o una situación. También el alumno tiene la tranquilidad y la libertad de saber que no va a ser juzgado.

Integrar el principio de exigencia y libertad en exigencia de sí mismo, integrando el ser coherente en el pensar, hacer y sentir, conectas con un estado de libertad de Ser, exiges a otros lo que ya has aprendido a exigirte a ti mismo. Que experimente su auto exigencia en libertad.

El ultimo principio es la preparación para la vida, un objetivo muy satisfactorio en todas las respuestas en cuanto preparación para la inserción en la vida social y laboral pero también con una alta valoración en la satisfacción del propio desarrollo personal y humano.

Cuando somos educados en cada uno de estos principios se fortalece nuestra personalidad, y a través de ella puede emerger lo esencial que hay en cada uno de nosotros, lo esencial proyecta nuestras virtudes y atributos y ese es un acto de amor hacia nosotros mismos que podemos expresar también a los demás.

La práctica de los 11 principios, como ya lo hemos ido describiendo desde las respuestas de las entrevistas a los profesores, son un apoyo en la práctica diaria, les permite indagar necesidades de los estudiantes, fortalecer carencias, etc., el maestro tiene un crecimiento paralelo al ir propiciando la aplicabilidad de estos principios al desarrollo del ser de los estudiantes. Aprenden con el estudiante y descubren con el estudiante.

Cuando son interiorizados el resultado es global, hay otra conexión interior y por lo tanto otra forma de ser y estar en el mundo.

Otro recurso reseñable es el llamado “Dossier” es un libro que se asigna a cada grado y donde cada profesor va realizando observaciones de los alumnos que se analizan en las reuniones de los profesores para seleccionar las prioridades de atención a cada estudiante.

#### *8.2.2. Espacios adecuados y actividades complementarias para el desarrollo de la propuesta educativa Integral*

Un alto grado de la comunidad educativa, estudiantes, profesorado y familia considera que las actividades extraescolares y complementarias propuestas por el Modelo Etievan son propicias para la mejor integración y logros de los fines propuestos. Una consecuencia de estas actividades es la necesidad de un espacio educativo adecuado que acompañe estos objetivos.

La propuesta educativa es vivencial, no se basa solo en cuestiones académicas y se va construyendo progresivamente con las tareas, prácticas y ejercicios que se ofrecen semanalmente, todas relacionadas con la realidad del alumno y su mundo concreto, siempre buscando que la formación esté cerca de la realidad. Un aspecto destacado que los docentes reconocen en esta propuesta educativa del Colegio Encuentros es que tiene en cuenta la individualidad de cada niño.

El tener en cuenta la individualidad de cada niño fortalece y refuerza el trabajo colectivo y del trabajo de grupo porque los lleva más allá del consumismo y la competitividad. Además, esta institución adquiere el compromiso con sus familias, dando apoyo en la escuela de padres, para impactar en los hogares y poder favorecer al ambiente familiar. Diríamos que esta Propuesta educativa es innovadora ya que cuenta con una pedagogía que facilita el crecimiento del Ser interno, de lo Humano.

Referente a los espacios, según las entrevistas a los profesores y personal directivo, el Colegio Encuentros ofrece un ambiente acogedor, ofreciendo confianza y seguridad, respetando la individualidad entre las clases y la relación con la naturaleza y los animales.

En lo concerniente a las personas, en las entrevistas los docentes y personal directivo hacen referencia al ambiente acogedor que se vive dentro y fuera de la institución, esta propuesta genera vínculos afectivos que trascienden el tiempo de escolaridad. Los docentes resaltan el valor de haber ingresado a una institución que no

solo educa al ser del alumno, sino que se ocupa de reeducar al docente, atender al ser del “Educador” para que pueda ser Modelo coherente de sus estudiantes.

Y acerca de las asignaturas complementarias y actividades extraescolares, el 100% considera de alguna forma que las habilidades y destrezas desarrolladas en las asignaturas son suficientes para una educación integral. También la selección de las asignaturas es la adecuada destacando un nivel de acuerdo muy similar en sus porcentajes para estudiantes, profesorado y familias.

Las respuestas de los docentes y el personal directivo en las entrevistas hacen referencia a la importancia de las asignaturas que complementan el currículo educativo tradicional; para poder llevar a cabo esta propuesta educativa, fue necesario integrar asignaturas que complementaran el currículo educativo del colegio Encuentros, que permitieran a los estudiantes ser preparados de forma vivencial y práctica, fortaleciéndolos tanto en el desarrollo de sus potencialidades y habilidades individuales y, así mismo, poder expresarlas y desarrollarlas a nivel grupal. Estas asignaturas atienden además al desarrollo de los tres centros del ser humano: mente, cuerpo y sentimiento.

Así, la educación por medio de las artes juega un papel importante en el desarrollo integral del educando, la música es una asignatura que exige del niño exponerse dándole seguridad, concentración, atención, igualmente el teatro permite a los alumnos fortalecer su autoestima, dándoles seguridad frente al grupo, fluidez comunicativa, expresión corporal y aprender a descubrirse reconociendo sus miedos, limitaciones, fortalezas, etc. en esta acción grupal.

La clase de Rítmica ejercita por medio de la disociación la conexión de los tres centros del ser humano y el arte marcial, como la natación, mejora la coordinación psicomotriz – ejercita la concentración, ayuda a fortalecer la confianza en uno mismo y además desarrolla una técnica de defensa personal.

Sin olvidar las clases de religión que son no confesionales y cuyo objetivo es ampliar su mente al mundo espiritual y conocimiento de sus diversas tradiciones, e igualmente la clase de orientación para dirigir y fortalecer al alumno, donde este se siente escuchado y además guiado, orientado.

### **8.3. Aporte a una Educación Transpersonal: La escuela de Maestros Modelo Etievan.**

La prioridad de esta propuesta educativa es el trabajo sobre sí mismo de los docentes; un maestro que no se conozca a sí mismo no podrá guiar almas humanas, no podrá despertar

la consciencia en el humano. Un maestro debe tener interés de búsqueda a indagar, a conocer su mundo interno. Para que surja una institución educativa Etievan, primero tiene que surgir la escuela de “Maestros Modelo Etievan”. En el Modelo Etievan el maestro está dentro del Modelo Educativo y tiene que estar formándose y renovándose continuamente, para ser maestro en todo momento y no que caer en la rutina y poder transmitir la información de los principios del modelo en vivencia y escucha con los alumnos. Para ello la escuela tiene recursos para el trabajo personal con los compañeros docentes, las familias y los alumnos.

Los docentes, tanto si llegan a esta institución educativa con un trabajo previo como si no, al final, por el trabajo sobre el conocimiento de sí realizado en la escuela de maestros, todos desarrollan el grado adecuado interior para aplicar los principios del Modelo Educativo Etievan. Así el maestro permanece abierto y aprende mientras enseña. Aprende a respetar los diferentes ritmos de las personas, aprende a educar con el ejemplo, establece un vínculo de confianza con los estudiantes y les ayuda a buscar soluciones, es decir, vive y disfruta la experiencia diaria con los niños.

Los recursos que se les entrega a los docentes dentro de esta escuela de maestros nutren la vida del docente. En el intercambio semanal de tareas y ejercicios y prácticas se van descubriendo como persona, se aprende a aprender, a conocerse a sí mismo para conocerse a los demás, a confrontarse con la realidad, a mantener una relación cercana y a dar continuidad práctica fuera de la clase: en la institución, familia, sociedad, etc.

Un pilar fundamental dentro de la Escuela de Maestros es el *Autoconocimiento* y para ello hay una pedagogía que camina de forma transversal dentro de todo el currículo educativo para poder así ser coherente con lo que es el fin de la educación, que es el fortalecimiento del desarrollo de una personalidad estable en sus alumnos. El conocer quién soy, cómo soy, explicar mis sentimientos y comportamientos me hace aceptarme y comprenderme como paso necesario para hacerlo con los demás, especialmente con los alumnos. Es necesario tener luz para dar luz.

Las prácticas que facilitan el autoconocimiento van ejercitando la escucha consciente interna y externa, permiten descubrir nuestro mundo interno, despertar sensibilidades y enriquecernos, permitiendo una conexión más saludable en nuestras relaciones, y esto facilita la vida y el trabajo diario del docente.

Para desarrollar el autoconocimiento es necesario el desarrollo de la atención y esta se da en dos direcciones: la atención del observador interno y la atención en el sentir del cuerpo, este encuentro de la atención en dos direcciones es el punto de experiencia, la



intersección del hacer en la vida a lo que llamamos la línea horizontal y la línea vertical de trascendencia del Ser, es decir la percepción consciente de la línea del hacer y de la línea de Ser. El núcleo del trabajo práctico de la propuesta educativa Etievan y la Escuela de maestros está enfocada al desarrollo de estas dos dimensiones o líneas de manifestación del Ser humano.

En la Escuela de Maestros hay dos espacios donde se ejercitan estas prácticas para desarrollar el conocimiento de sí, uno de ellos para ejercitar la atención que se le da el nombre de clase de “rítmica” y otro que se denomina “tareas” donde se ejercita las reflexiones que se van teniendo durante la semana.

Las prácticas que acompañan este proceso de autoobservación son los “despertadores” para ejercitar el “Parar” o ejercicio del “Stop”, que ayudan a hacer pausas conscientes durante el día. El parar es la respiración de la consciencia, son ejercicios simples pero prácticos para recordarnos y traernos al estado de presencia, su práctica diaria se integra poco a poco en la vida de la persona que desarrolla la atención y neutraliza la dispersión, lo que permite comprender y seguir transformándose, encontrándose la consciencia y la esencia trascendiendo la dualidad en unidad.

El maestro debe experimentar en sí mismo aquello que pide a los alumnos. El docente desarrolla su experiencia a partir de su asignatura y con ella enriquece al grupo generando mayor empatía y cohesión grupal. Las prácticas de integración del “Ser Educador” incluyen mente, cuerpo y sentimientos, que es valorada por los docentes de esta institución educativa como se manifiesta en los datos recogidos, donde se manifiesta que la Escuela de Maestros Modelo Etievan tiene en si misma una Pedagogía que educa y prepara al Ser del educador, para que el docente se descubra como tal. El Maestro Etievan es un Modelo Coherente.

Todos los recursos, herramientas y prácticas expuestas hasta ahora, son utilizados por los docentes según lo creen o estiman necesario en cada momento, tanto en su vida personal y familiar como en la institución, ya que han comprobado que es necesario el desarrollo de su ser interior para atender y profundizar en la clase; esta maestría hace que se acuda al trabajo con sus alumnos con equilibrio, tranquilidad interior, disfrutando lo que hace, con satisfacción y comprobando que del trabajo interior emanan valores y que dan recursos para superar el reto diario.

#### **8.4. Aporte a una Pedagogía Transpersonal: “ADSI” Programa de Autoconocimiento a través del Eneagrama y la “AtenSión” Integral.**

Hay una gran diversidad de enfoques y actividades alrededor de la educación, es una gran riqueza, pero desarrollan experiencias o visiones fragmentadas de la persona como si fueran independientes cuerpo, mente, sentimientos, consciencia y la vida misma, etc. No nos referimos solo a los estudiantes sino también al docente, porque al mejorar la relación del docente consigo mismo y su equilibrio de mente, cuerpo y emociones va a repercutir en su entorno más próximo, que son los alumnos y sus propios compañeros.

El Autoconocimiento es la meta, la Educación el medio, la “AtenSión Integral” es un recurso para el despertar de la Consciencia y el retorno a nuestra Esencia. El retorno al reconocimiento de lo que somos a través del arte de una Educación con Consciencia que facilite los medios, los recursos y la expresión de la armonía del ser humano.

Autoconocimiento: “AtenSión” **Dispersa/Dirigida/Dividida Sostenida Integral (ADSI)**, es una propuesta para la “*Pedagogía Transpersonal*” que atiende al Ser humano en sus dimensiones, involucrando y potenciando el desarrollo emocional, el bienestar corporal y el despertar del potencial de la mente. Es un programa versátil que se adapta fácilmente a distintos ámbitos. Pero su mayor valor es que el programa va dirigido a preparar a docentes y futuros docentes, con herramientas que les ayuden en su crecimiento personal y en el ejercicio de una educación con este fin.

El programa “ADSI” es una propuesta que combina varios recursos, como son: El Eneagrama Psicológico, el Eneagrama Sufí, las Danzas Sagradas del “Cuarto Camino”, los ejercicios de disociación, la música, técnicas de relajación y meditación, medios para desarrollar el observador interior, la “AtenSión Integral”, el recuerdo de sí, la introspección y la recapitulación.

Al ejercitar la “*AtenSión Integral*” y aumentar el grado de consciencia, nos permite crear nuevas sensaciones, una nueva percepción e incluso la eliminación de tensiones físicas y mentales. En consecuencia, se enfoca la atención al propósito de vida, con propuestas de metas claras.

La práctica de la “AtenSión Integral” mediante el programa “ADSI” permite la disolución de los egos o falsa personalidad, y crear una personalidad más estable y dirigida hacia el “Yo soy, Yo quiero, Yo puedo” afirmación para encontrar la libertad de Ser ante el hacer, esto abre perspectivas completamente nuevas.

Nos damos cuenta de que lo que ejercitamos aquí nunca lo hemos ejercitado de esta manera. Es un nuevo alfabeto que corresponde a un lenguaje nuevo, en modo de conocimiento directo que permite hacer sentir al cuerpo su mecanicidad.

Este proceso que se desarrolla en las danzas Sagradas del “Cuarto Camino” permite una nueva “memoria trabajo”; con este trabajo vamos delimitando los estados reactivos corporales, mentales y emocionales formados por la reacción ante estímulos exteriores que han ido configurando desde el nacimiento. Y la Educación cuyo fin debe ser el autoconocimiento, ayudará a formarse un modelo ajustado y verídico de uno mismo y, por tanto, ser más capaz para desenvolverse en la vida.

Así, al profundizar en los niveles de “AtenSión Integral”, accedemos a un estado de observación interna que nos lleva a un “presente” más continuo. El máximo acto pedagógico es crear un continuo de sorpresa, curiosidad, despertando el interés de investigar, es la clave de la pedagogía para conocernos a nosotros mismos.

La importancia del conocimiento de uno mismo, a través de la comprensión del propio carácter, y la toma de conciencia de los procesos personales, es uno de los factores que, quienes participan, logran visualizar más claramente en un proceso de la “AtenSión Integral” “ADSI”.

“ADSI” podríamos decir que es la “Danza Consciente” para *experimentar la autoconciencia*, una propuesta de trabajo corporal para recuperar nuestro potencial interno, un viaje a través del cuerpo desde la vivencia introspectiva a la expresión del “Ser”, es renacer a una nueva impresión del sí mismo en relación con los demás y con su propia vida.

De lo que se trata es de las experiencias de vida que se debe tener en el desarrollo completo de un Ser, que pueda acceder a la parte de la atención dirigida de todos sus 5 centros, que en realidad son 7 al incluir el centro emocional superior y el centro intelectual superior.

La mente, cuando uno está en recuerdo de sí, tiene esta posición que se puede expresar en esta frase: el mundo es real, pero mi mundo son ilusiones, son impresiones relativas; el solo pensar en eso coloca mi atención en el punto de la entrada de las impresiones y luego me sostengo con “AtenSión Integral”. El choque consciente a través de la “AtenSión Integral” es la base para generar otro impulso en la transformación de la vida emocional del hombre, este trabajo en la vida con los demás seres humanos requiere un esfuerzo consciente que se podría definir en la siguiente frase: “hay que aprender a recibir con agrado las manifestaciones desagradables de nuestros semejantes”.

“ADSI” está orientado a todas las personas de cualquier edad, en cualquier campo laboral, empresarial, formativo, educativo, que desee mejorar su bienestar a nivel físico, mental y emocional. Es un programa versátil que se adapta fácilmente a distintos ámbitos. Ha sido aplicado con éxito no sólo a niños, adolescentes, jóvenes y adultos, sino también a padres, educadores y futuros educadores.

Sería extraordinario que las escuelas del mundo promovieran la enseñanza a través del acto del asombro: educar a profesores a enamorarse de la enseñanza y transmitir con esa intensidad especial el Saber y el Amor, como fuentes excepcionales de presente continuo, donde nacen nuevas formas de aprendizajes, es la propuesta para una “Educación Transpersonal”.

### **8.5. Categoría Emergente: El caos 2019 para ascender de consciencia.**

Esta categoría surge porque en el momento que se están realizando las entrevistas con los profesores y directivos del Colegio Encuentros, ingresamos a la cuarentena por la “Pandemia del COVID-19”, y aprovechando todos estos cambios que los maestros requieren hacer de una educación presencial a una educación virtual, considero importante recoger datos de esta nueva experiencia y de cómo les están siendo útiles las herramientas y las prácticas de esta escuela de maestros; ver, desde su propia experiencia, cuáles son los cambios que, perciben, debe hacerse en la educación.

Según los maestros, les ha tocado transformar su propia casa en el aula de clase, es un momento importante porque emerge también la creatividad para ver cómo sobrevivimos a este reto que la vida nos está ofreciendo. Las herramientas y recursos de la escuela de Maestros Etievan ha sido importante para suplir la socialización y transmisión de conocimientos porque, impartiendo las clases desde casa, no son tan efectivas como las tradicionales presenciales, sino que están ofreciendo hacer sobreesfuerzos para ajustar en cada uno lo que corresponde.

El cambio para la educación es una educación desde el sentimiento. El trabajo realizado en la escuela de maestros nos ha dotado de herramientas, de formaciones para poder generar ese cambio tan necesario. Estamos confrontados ahora con la exigencia del sistema educativo donde es preciso realizarlo deprisa y corriendo porque los niños y niñas “no pueden perder” tres meses de clase.

Los alumnos reconocen la labor del docente cuando ven que está buscando remedios desde su casa para acompañarlos y ayudarlos, o ven como un privilegio e intentan ser diligentes en sus tareas. Gracias a que nosotros estamos formados en una

Escuela de Maestros, que nos ofrece esta educación integral tanto para los docentes como para los alumnos y sus familias, es que nos vemos preparados para asumir un reto mayor, a estar más unidos apoyándonos unos a otros con lo que cada uno va resolviendo y mejorando en estrategias educativas.

Ahora somos los docentes de esta institución los que buscamos nuevas herramientas, nuevos recursos para continuar con una educación integral para nuestros alumnos, necesitamos abrir este espacio desde los sentimientos para poder traer la atención de ellos al conocimiento que debemos aportarles. El colegio “Encuentros” cambia la exigencia de docencia para no saturar y estresar a los alumnos, pero de forma que mantengan su atención, se propicia la autonomía de los estudiantes y que aprendan por su propio sin buscar otra recompensa.

Estamos viviendo un momento que formará parte de nuestra historia. Es una situación excepcional y hay que actuar acorde con ello. No podemos pretender que aquí no ha pasado nada y que vamos a seguir con nuestras clases con toda normalidad, pero telemáticamente. Es necesario dar prioridad a la salud emocional de nuestros jóvenes, a ayudar a las familias a salir de esta situación juntos, aprovechando todos los aprendizajes que a nivel educativo, familiar, social y ecológico está dejando esta pandemia.

## **CAPÍTULO IX**

# **FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

### **9.1. Campo de Futuras líneas de investigación para una Educación Transpersonal.**

Teniendo en cuenta las conclusiones mostradas en el párrafo anterior deducimos que las líneas abiertas a nuevas actividades de conocimiento y práctica educativa se pueden resumir en:

- Conocer los efectos que el Modelo Educativo Etievan impacta en el medio social.
- Conocer la evolución de las iniciativas para la práctica de la Educación integral.
- Divulgación y efecto de las prácticas de Educación Transpersonal.
- Reconsiderar las actuales clasificaciones de las Teorías y Modelos Pedagógicos y Educativos a la luz de los aportes de la Perspectiva Transpersonal de la Educación.
- Conocer los efectos del “Programa ADSI” en la formación y reeducación en la “Escuela de Maestros de Pedagogía Transpersonal” EMPT.





## REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Aguilar, A. (2001). Cómo estudiar la conciencia: tres paradigmas para la psicología. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(1), 11-21.
- Aguirre, J.C., y Jaramillo, L. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, (53), 175-189. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Alemparte, D. A. (2017). La educación como desarrollo personal. Propuesta de innovación educativa. *Educación y ciudad*, 32, 43-52.
- Almendro, M. (1998). *La consciencia transpersonal*. Barcelona: Kairós
- Almendro, M. (2004). *Psicología transpersonal: conceptos clave*. Madrid: Ed Martínez Roca.
- Alonso, J. C. (2004). La psicología analítica de Jung y sus aportes a la psicoterapia. *Universitas Psychologica*, 3(1), 55-70.
- Alonso, J. (2018). La individuación desde el enfoque de Carl G. Jung. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 10(1), 325-343.
- Antier, J. J. (2011). *Jung: O la Experiencia de lo Sagrado*. Barcelona: Kairós.
- Aquino, T. (1957). *Suma Teológica*. Madrid: católica.
- Aranda Pescador, C. (2013). *Aproximación al origen del pensamiento de George Ivanovitch Gurdjieff: Las raíces musulmanas*. Tesis Doctoral.
- Arendt, H. (1959). *La crisis de la educación*. Penguin Books. Londres
- Arendt, H., Cruz, M., & Novales, R. G. (1993). *La condición humana* (Vol. 306). Barcelona: Paidós.
- Aries, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Avilés, J. A. G. (2009). La comunicación ante la convergencia digital: algunas fortalezas y debilidades. *Signo y pensamiento*, 28(54), 102-113.
- Bhajan, Y., & Khalsa, G. S. (1998). *La Mente: Sus proyecciones y sus múltiples facetas*. Asociación Española de Kundalini Yoga.
- Bajardi, A. (2015). La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto. *Reidocrea*, 106-114. Universidad de Granada.
- Ballin, D. (1989). *El concepto de la conciencia*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Barnes-Holmes, D., Valverde, M. R., & Whelan, R. (2005). La teoría de los marcos relacionales y el análisis experimental del lenguaje y la cognición. *Revista latinoamericana de psicología*, 37(2), 255-275.
- Barroso, A. (2012). Sobre la concepción del sujeto en Freud y Lacan. *Alternativas en Psicología*, 16(27), 115-123.
- Baudino, A. K. (2014). *El eneagrama Sufi*. Málaga: Huwa
- Baudino, A.K. (2017). *Ejercicios de psicología Sufi: Basado en las enseñanzas de Mawlana Sheikh Nazim, G.I. Gurdjieff y el Eneagrama*. Málaga: Huwa.
- Bernal, G. A. (2002). El concepto de "Autorrealización" como identidad personal: Una revisión crítica. *Ciencias de la educación* (16), 11-24.
- Betancur, G. M. (2010). Persona y Mascara. *Revista Praxis Filosófica* (30), 127-143. Cali
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed.). Boston: Pearson Education
- Bohm, D., & Peat, D. (1988). *Ciencia, Orden y creatividad. Las raíces creativas de la Ciencia y la Vida*. Barcelona: Kairós.
- Borghesi, M. (1997). *Posmodernidad y cristianismo: ¿Una radical mutación antropológica?* España: Encuentro.
- Bowlby, J. (2018). El desarrollo de la personalidad. En F. Guillem, *Personalidad, Significados personales y sentido de identidad* (pp. 55-56). Barcelona, España: Bona letra Alcompas.
- Brentano, F. (1942). *Psicología*. Buenos Aires: Schapire.
- Bresque, M. L. R., Moreira, C. H., Flores, P. R. M., & Moreira, V. H. (2011). Cómo investigar cualitativamente. Entrevista y cuestionario. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, UOC. (2011-03).
- Buendía, E. L. (1994) *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bühler, C. (1934). *El desarrollo espiritual del niño*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Burgos, J. (2000). *El personalismo. Autores y temas de una filosofía nueva*. Madrid: Palabra.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social Constructionism*. London: Routledge.
- Campbell, J., (2014). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México, FCE.
- Caparros, A. (1979). *Introducción histórica a la psicología contemporánea. La psicología, ciencia multipariadigmática*. Barcelona: Ed Rol.

- Caparros, A. (1985). *Los paradigmas en psicología: sus alternativas y sus crisis*. Barcelona: Horsori.
- Capriles, E. (2000). *Budismo y dzogchén. La doctrina del Buda y el vehículo supremo del budismo tibetano*. Vitoria-Gasteiz: La llave.
- Cardero, L. J. (2009). De lo Numinoso a lo Sagrado y lo religioso (Magische Flucht, Vuelo Mágico y éxtasis como experiencia con lo Sagrado). *Ciencias de las religiones*, 14, 215-229.
- Carmona, O. G. (2021). *Educación para la paz desde tres dimensiones: Social, Interna y Gaia. Renovación Pedagógica y Educación para la Paz Social*. Publicación inédita.
- Carrasco, J. G., & del Dujo, Á. G. (2002). La teoría de la educación en la encrucijada. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 13 (1).
- Carrasco, J. G. & del Dujo, Á. G. (1996). *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica* (Vol. 63). Universidad de Salamanca.
- Carpintero, H. (1996). *Historia de las ideas Psicológicas*. Madrid: Ed Pirámide.
- Castellanos, G., Montecino, S., Kaufman, M., Santos, L., Muñoz, S., Fuller, N., & Segura, N. (1995). *Género e identidad: ensayos sobre lo femenino y lo masculino*. Bogotá: TM Editores.
- Chakravarthi, R. P. (2010). *Situando al Yo elusivo de Advaita Vedanta, en self, No Self: Perspectives from Analytical, Phenomenological and Indian Traditions*. Orford University.
- Chalmers, D. J. (1996). *The conscious mind: In search of a fundamental theory*. New York Oxford University Press.
- Clarck, C.F. (2004). R. D. Laing: what was therapeutic about that? *Journal of Transpersonal Psychology*, 36(2): 150-178.
- Colín, W. (1986). *La guerra contra el sueño*. Barcelona: Urano.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, (338), 9-16.
- Colom, A. J. (2006). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Coller Porta, X. (2005). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Consuegra, N. (2010). *Diccionario de psicología*. Bogotá: Ecoe.

- Corbin, H. (1993). *La imaginación creadora en el sufismo de Ibn'Arabi*. Barcelona: Destino.
- Cordero, J. D. (2011). Estrategias de enseñanza basadas en el estudiante para el aprendizaje del equilibrio químico. *Educación y Humanismo*, 13(21), 83-98.
- Culleton, A. (2010). Tres aportes al concepto de persona: Boecio (Sustancia), Ricardo de San Víctor (Existencia) y Escoto (Incomunicabilidad). *Revista Española de Filosofía medieval*, (17), 59-71.
- Damasio, A. R. (1994). *El error de Descartes: La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Dancy, J. & Celma, J. L. P. (1993). *Introducción a la epistemología contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Daniels, M. (2008) *Sombra, yo y espíritu*. Barcelona: Ed Kairós.
- De la Maza, L. M. (2015). Sobre el espíritu de Hegel y Edith Stein. *Teología y vida*, 56(2), 271-289.
- Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. (3ª ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa* Vol. I (Vol. 1). Editorial GEDISA.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994) (Eds.) *handbook of Qualitative Research*. Sage. London: 428-444.
- De Puelles Benítez, M. (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. *Revista iberoamericana de educación*, 1, 35-57.
- De Puelles Benítez, M. (1993). Título: Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 13-40.
- Derisi, O. N. (1979). *Max Scheler: ética material de los valores*. Madrid: Magisterio Español.
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1960). *Knowing and the known* (Vol. 111). Boston: Beacon press.
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1972). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, C. (2005). *Filosofía de la razón cálida*. Córdoba: Ed. E. Mounier.
- Doria, J. M. (2016). *Las 40 puertas: Un camino hacia la inteligencia transpersonal y el mindfulness*. Madrid: La esfera de los libros.

- Drury, N. (2006). *Il labirinto della nuova spiritualità. Le radici dei nuovi movimenti spirituali*. Madrid: Mediterranee
- Duarte, J. (2006). La comunicación: una experiencia pedagógica de desarrollo humano. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 191-202
- Duch, Ll., (2019). *Vida cotidiana y velocidad*. Barcelona, Herder.
- Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Barcelona: Altaya, SA.
- Durkheim, E. (1985). *El carácter y las funciones sociales de la educación*. Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Edelman, G. M. (2002). *El universo de la conciencia*. Barcelona: Crítica.
- Esquirol, J. M., (2021). *Humano, más humano*. Barcelona, Acantilado.
- Esteve, J. M. (2001). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3, 7-32
- Estrada, L. (2017). Referente de Pensamiento eje 1: Teorías y Métodos Humanismo ¿cuáles son las bases epistemológicas y teóricas que sustentan el estudio del enfoque humanista-existencial? *Fundación Universitaria de Área Andina*.
- Etievan, N. D. (1989). *No saber es formidable*. (F. J. Etievan, Ed.) Caracas: Gente nueva.
- Fajardo, O. N., & Ciordia, J. V. (2005). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Ed Centro de Estudios Ramón Areces.
- Faure, E. (1977). *Aprender a ser la educación del futuro*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1978). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC
- Ferrer, J. (2003). *Espiritualidad creativa: una visión participativa de lo transpersonal*. Barcelona: Kairós
- Fiérrez, E. S. (1981). La docencia en el personalismo pedagógico: notas para su definición. El profesor: formación y perfeccionamiento. (págs. 54-58). Granada: *Texto integro de una selección de las comunicaciones presentadas en el VII congreso Nacional de Pedagogía*.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Fontcubert, B. A. (1992). *SER: Curso de Psicología de la Autorrealización* (1 ed.). España: Índigo.
- Freire, A. (2005). *Pasión por emprender: de la idea a la cruda realidad*. Bogotá: Norma.
- Fremantle, C. (1996). *De la Atención*. Caracas: Ganesha.

- Freud, S., y de Torres, L. L. B., & Ardid, R. R. (1972). *Nuevas aportaciones a la interpretación de los sueños*. Madrid: Alianza.
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: Conceptos y límites. *Revista Educar* 11, 5-15.
- Gaitán, O. E. (1965). *Biografía de las palabras*. Medellín: Bedout
- García, A. M. (2012). La evolución de la conciencia desde un análisis político, social y filosófico transpersonal. *Journal of Transpersonal Research*, 4(1), 47-68.
- García Carrasco, J. (1987). *Apuntes de Teoría de la Educación*. Ed Universidad de Salamanca.
- García Carrasco, J., & García del Dujo, Á. (2001). La teoría de la educación en la encrucijada. *Universidad de Salamanca*, 13, 15-43.
- García Hoz, V. (1970). *Educación personalizada*. Madrid: Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- Gardner, H. (2020). *A Synthesizing Mind: A memoir from the creator of multiple intelligences theory*. United States: MIT Press Ltd.
- Gardner, H. (2020). *A Synthesizing Mind: A memoir from the creator of multiple intelligences theory*. United States: MIT Press Ltd.
- Gee, J. P., & Crawford, V. M. (1998). Two kinds of teenagers: Language, identity and social class. In D. E. Alvermann, K. A. Hinchman, D. W. Moore, S. F. Phelps (Eds.) & D. R. Waff, *Reconceptualizing the literacies in adolescents' lives* (p. 225–245). *Lawrence Erlbaum Associates Publishers*.
- Genovés, R. (2015). Antecedentes, sentido y aplicaciones del autoconocimiento en la filosofía y en la educación. En U. d. Baleares (Ed.), *I Congreso Internacional de la Red Española de Filosofía*. 53-63.
- Giménez-Amaya, J. M. (2007). Mente y cerebro en la neurociencia contemporánea. Una aproximación a su estudio interdisciplinar. *Scripta Theologica*, Vol. (39), 607-635
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40-62.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102012000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102012000200002&lng=es&tlng=es).
- Gómez, Z. P. (2010). Saber, cuerpo y escuela: El uso de los sentidos y la educación somática. *Calle 14: Revista de investigación en el campo del arte*, 4(5), 44-57.
- González, J. C. A. (2004). *La Psicología analítica de Jung y sus aportes a la psicoterapia*. Red Universitas Psychologica.

- González, M. E. (2014). Premios Claudio Naranjo a la educación. Proyecto maestros rurales en Uruguay.
- Gonzalvo Pérez, R. (2016). *Necesidades intrapersonales, interpersonales y transpersonales en enfermos terminales de cáncer: Una investigación transcultural sobre la espiritualidad al final de la vida*. Tesis Doctoral.
- Graham, F. J. P. (2018). Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos. *Salud mental*, (30) 6. Valencia.
- Grof, S. (2008). «Brief History of Transpersonal Psychology». *The International Journal of Transpersonal Studies*, 27, 46-54.
- Grof, S. (1994). *La evolución de la conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Grof, S. (1985). *Psicología transpersonal: Nacimiento, muerte y trascendencia en psicoterapia*. Barcelona: Kairós.
- Grof, S. (1993). *La evolución de la conciencia*. Barcelona: Ed Kairós
- Grof, S. (2010). *La respiración holotrópica: Un nuevo enfoque a la autoexploración y a la terapia*. Barcelona: La Liebre
- Guba, E. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. *La enseñanza: su teoría y práctica*, 148-165. Gimeno Sacristán. Madrid: Akal.
- Guevara, L. J. (2015). *La persona vista desde Emmanuel Mounier y su repercusión en la misión educativa*. Fundación Universitaria Miraflores. Bogotá  
DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula201521177192>
- Gurdjieff, G. I. (1976). *Relatos de belcebú a su nieto*. Buenos Aires: Hachette.
- Gurdjieff, G. I. (1977a). *Perspectivas desde el Mundo Real*. Buenos Aires: Hachette.
- Gurdjieff, G. I. (1977b). *Encuentros con hombres notables*. Buenos Aires: Hachette.
- Gurdjieff, G. I. (1985). *La vida no es real solo cuando yo soy*. Buenos Aires: Hachette.
- Gurdjieff, G. I. (2000). *El Mensajero del bien Venidero*. Barcelona: Humanistas
- Gutiérrez, R. (2013). Concepción de cuerpo: una mirada desde Carlos Castaneda. *[Con]textos*, 2(5), 31-39.
- Gutiérrez, R. (2007). Las impresiones: Valor educativo. *Revista de educación y pensamiento*, (14), 57-62.
- Han, B. Ch. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, Herder.
- Herchovichz, S. (2000). Los opuestos invisibles (luz y sombra, individual y colectivo). In Congreso Latinoamericano de Psicología Junquiana. Brasil.
- Herrera, A. F & Carmona, O, G. (2009). Re-hacer la educación: los mapas del desarrollo humano. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 21(2), 45-78.

- Hessen, J. G. (1970). *Teorías del conocimiento*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Higgins, E. (2011). *Beyond pleasure and pain: How motivation works*. Oxford university Press.
- Hitchcock, G., & Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2nd ed.). London: Routledge.
- Huamán, F. (2008). *Enfoque antropológico-personalista de la comunicación interpersonal*. Tesis de grado no publicada de Comunicación. Universidad de Piura. Facultad de Comunicación. Piura, Perú.
- Husserl, E. (2012). *La idea de la fenomenología*. Barcelona: Herder
- Iyengar, B. K. (2013). *Luz sobre los Yogas Sutras de Patañjali*. Barcelona: Kairós.
- James, W. (1909). *Principios de psicología*. Madrid: Daniel Jorro.
- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. Londres: Routledge.
- Jung, C. G. (1940). *Realidad del alma*. Buenos Aires: Losada.
- Jung, C.G. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*. Buenos Aires: Ed Paidós.
- Jung, C.G. (2001). *Psicología y religión*. Barcelona: Ed Paidós.
- Jung, C.G. (2004). *Recuerdos, sueños, pensamientos*. Barcelona: Ed Seix Barral.
- Jung, C. G. (1969). *Los complejos y el inconsciente*. Madrid: Alianza.
- Jung, C. G. (1974). *El hombre y sus símbolos*. Madrid: Aguilar.
- Jung, C. G. (2009). *La vida simbólica*. Barcelona: Trotta.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kant, I. A. (1977). *Critica de la razón*. Madrid: Porrúa.
- Kritzman, D., Reilly, B. J. & DeBevoise, M. B. (2007). *The Columbia History of Twentieth-century French Thought*. Columbia University Press.
- Kuhn, T. (1969). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ed. Morata.
- Lachman, G. (2016). *Una historia secreta de la Consciencia*. Girona: Atalanta
- Lama, D. (2018). *Las cuatro nobles verdades*. Barcelona: Debols!llo.
- Lannes, H. (2006). *Siempre es ahora*. Caracas. Ganesha.
- Lapid-Bogda, G. (2009). *¿Qué tipo de líder eres tú?: utiliza el sistema del eneagrama para identificar y aumentar tus fortalezas de liderazgo y alcanzar el éxito*. McGraw-Hill Interamericana.
- Laszlo, E. (2008). *El cosmos creativo*. Barcelona: Kairós.



- Lemort, R. (2014). *La doble equivocación. De la ilusión de la realidad del yo*. Bogotá: Fundación para vivir el Zen.
- León, O. G. y Montero, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid, McGraw Hill.
- Leontyev, A. N. (1975). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Universidad Estatal de Moscú.
- Locke, J. (1982). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Fondo de cultura Económica.
- Martínez, Á. L. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (28), 93-108.
- Martos, A. (2017). *Filosofía transpersonal y educación transracional*. España: Amazon
- Maslow, A. (2016). *El hombre autoarrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós
- Maslow, A. (1969). The farther reaches of human nature. *Journal of Transpersonal Psychology*. Vol. I (2), 1-9
- Maslow, A. (1987). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Maturana, H. (2003). *Desde la biología a la psicología*. Buenos Aires: Lumen.
- May, R. (1988). *Libertad y destino en psicoterapia*. Bilbao: Ed Desclee de Bruower.
- Mejía, M. D. C. M. (2015). La consideración histórica de los hechos educativos. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (22) 117-123
- Milani, L. (1977). *Maestro y cura de Barbiana. Experiencias pastorales*. Madrid: Marsiega, Fondo de Cultura Popular.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Miller, R. (2010). *Yoga Nindra: Una Práctica para la relajación profunda y la sanación*. Málaga: Sirio.
- Minurova, C. (2013). *Psicología del autoconocimiento y del autodesarrollo*. Universidad Pedagógica Estatal de los Urales. Ekaterimburgo.
- Montero, I. (2005). *El interés de las personas mayores por la educación: qué educación. Estudio de campo*. Tesis doctoral.
- Montero, I. (2011). Fotógrafos del tiempo. En J. Sáez, y J. García Molina (coords.). *Metáforas del educador* (pp. 85-90). Valencia: Nau Llibres.
- Montero, I. (2016). Objetividad-Subjetividad. En J. Sáez y M. Esteban: *Dialéctica de los opuestos en educación* (pp. 125-144). Valencia: Nau Llibres.

- Moñivas, A., García-Diex, G., & García-De-Silva, R. (2012). Mindfulness (atención plena): concepto y teoría. *Portularia*, (12), 83-89. Universidad de Huelva.
- Morande, M. (2017). Conciencia plena en Ken Wilber y Karl Jaspers. *Cinta moebio: Revista de Epistemología de Ciencia Sociales*, 60, 328-338.
- Morín, E. (1999). *Los 7 saberes que son necesarios para la educación del futuro*. Paris: Santillana/ UNESCO.
- Mounier, E. (1970). *El personalismo*. (7ª ed.). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Mounier, E. (1972). *Manifiesto al servicio del personalismo: personalismo y cristianismo*. (3ª ed.). Madrid: Taurus.
- Mounier, E. (1974). *Obras 1931-1939*. (Tomo I). Barcelona: Editorial Laia.
- Moyano, R. Á. P. (2020). La educación y el despertar de la consciencia. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(26), 12-28.
- Muñoz-García, J. (2017). *Cuerpo, persona e inmortalidad: La influencia de Zubiri en Rof Carballo y Lain Entralgo*. Navarra: Universidad de Navarra. Tesis Doctoral.
- Nante, B. (2010). *El libro rojo de Jung*. Madrid: El hilo de Ariadna.
- Naranjo, C. (2011). *Carácter y Neurosis. Una Visión Integradora*. Vitoria-Gasteiz: Ediciones La Llave.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Valenzuela Castillo: Cuarto Propio.
- Naranjo, C. (2010). *La mente patriarcal*. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Naranjo, C. (2005). *Cambiar la educación para cambiar el futuro*. Vitoria-Gasteiz: La Llave.
- Naranjo, C., (2012). *27 personajes en busca del ser*. Barcelona, La Llave.
- Naranjo, C., (2015). *El eneagrama de la sociedad*. Barcelona, La Llave.
- Naranjo, C. (2019). *Programa SAT*. Recuperado de [www.programasat.com](http://www.programasat.com)
- Naranjo, C. E. (2009). *El blog Alternativo*. Recuperado de [www.elblogalternativo.com](http://www.elblogalternativo.com) (Consultado en julio de 2019).
- Navas, J. L. (2004). La educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*, 45-60. Biblioteca nueva.
- Navas, J. L. & Casanova, G. S. (2013). La performatividad en la educación. La construcción del nuevo docente y el nuevo gestor performativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 139-153.

- Nazim, Mawlana, S. (2008). *Practicas Espirituales Sufis: Para pulir el corazón*. España: SereSereS
- Nóblega, M., Vera, A., Gutiérrez, G., & Otiniano, F. (2018). Criterios Homologados de Investigación en Psicología (CHIP) Investigaciones Cualitativas. *Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú*.
- Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G., & Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Noriega, J. V. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedades*, 24(2), 272-282.
- Not, L. (1983). *Pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Núñez, C. y Serpa, A. (2016). Aproximaciones a los tipos de personalidad según el Eneagrama. *PsiqueMag*, 4(1), 82-83.
- Ocaña, A. L. O., Cervantes, J. P. R., & Hernández, B. I. R. (2014). Ontología y episteme de los modelos pedagógicos. *Revista educación en ingeniería*, 9(18), 23-34.
- Ocaña, A. O. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ocaña, A. O. (2015). *Neuroeducación: ¿cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Bogotá: Ediciones de la U.
- Ocaña, A. L. O. (2015). *Enfoques y métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas*. Ediciones de la U.
- Ortega y Gasset, J. (1967). *La deshumanización del arte*. *Revista de Occidente*, Madrid,
- Ortiz, J. M. (2005). El sí mismo desde la teoría de la Identidad. *Escritos de Psicología*, 7, 59-70.
- Ouspensky, P. (1995). *Fragmentos de una enseñanza desconocida*. Caracas: Ganesha
- Ouspensky, P. (1989). *El Cuarto Camino*. Buenos Aires: Kier.
- Ouspensky, P. (1996). *Psicología de la posible evolución del hombre*. Caracas: Ganesha.
- Ouspensky, P. D. (1979). *La Consciencia, "Una Búsqueda de la Verdad"*. Barcelona: Luis Cárcamo.
- Ouspensky, P. D. (1987). *Tertium Organum: Tercer Canon del Pensamiento*. (3ª ed.). Buenos Aires: Kier.
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá: Uniandes
- Páramo, P. (2008). La construcción psicosocial de la identidad y del Self. *Latinoamericana de psicología.*, 40(3), 539-550.

- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Pauwels, L. (1954). *Gurdjieff*. Argentina: Edicial.
- Pescador, C. A. (2013). *Aproximación al origen del pensamiento de George Ivanovitch Gurdjieff: las raíces musulmanas*. Universidad Complutense de Madrid. Tesis Doctoral.
- Pribram, K. (1986). *El paradigma holográfico*. Barcelona: Kairós.
- Progoff, I. (1967). *La psicología de CG Jung y su significación social*. Buenos Aires: Paidós.
- Planella, J. (2005a). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de educación*, 36(12), 1-12.
- Planella, J. (2005b). Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Revista de Educación*, (336), 189-201.
- Poster, M. (1989). *Critical Theory and Poststructuralism: In Search of a Context*. Cornell University Press.
- Prats, E. G. (2010). Teorías de la educación. De la escuela a la sociedad red: hacia una pedagogía 3.0. UOC. Universidad Oberta de Catalunya.
- Prats, E. (2007). Educar: la sorpresa de la libertad. *Perspectiva escolar*, 316, 15-21.
- Puente, I. V. (2014). *Complejidad y psicología transpersonal: caos, autoorganización y experiencias cumbre en psicoterapia*. Universitat Autònoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Puente, I. V. (2009). Psicología Transpersonal y Ciencias de la Complejidad: Un amplio horizonte interdisciplinar a explorar. *Journal of Transpersonal Research*, 1(1), 19-28
- Quiles, I. (1997). *Filosofía budista*. Buenos Aires: Depalma.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística: Conceptos fundamentales y trasfondo filosófico*. Barcelona: Herder.
- Redondo, E. (1959). *Educación y comunicación*. Madrid: CSIC/Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- Reina, V. G. (2002). Los fines de la educación en el siglo XXI. Una respuesta desde la pedagogía de John Dewey (1859-1952). *Revista Colombiana de educación*, 43, 1-40
- Richelle, M. (2004). El renacimiento de la consciencia. Olvidos y omisiones de la historia. *Revista de historia. Revista de historia de Psicología*. 25(1), 95-113.

- Ricoeur, P. & Corona, P. (2001). *Del texto a la acción: Ensayos Hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Ricoeur, P. (1996). *Si mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P., (2003). *Tiempo y narración, III*. México DF. Siglo XXI.
- Rivera, M. (2018). *El sentido numinoso de la luz: Aproximación entre creación y experiencia visionaria*. Barcelona: Herder.
- Robert, A. (2004). *Diccionario Akal de Filosofía*. Madrid: Robert Audi.
- Robertson, R. (2002). *Introducción a la psicología junguiana*. Barcelona: Obelisco.
- Robertson, R. (2002). *Tu sombra: aprende a conocer tu lado oscuro*. Barcelona: Paidós
- Rodríguez, G., Gil, J., & Garcia, E. (1996). Proceso y fases de la investigación cualitativa. *Metodología de la investigación cualitativa*, 62-78.
- Rojo-Sierra. (1995). *En torno a la conciencia humana*. Valencia: Promolibro.
- Román, M. T. (2005). *Más allá de Oriente y Occidente*. Madrid. UNED.
- Román, M. T. (2017). *La exploración de la conciencia*. Barcelona: Kairós
- Rozo, J. (2007). El problema de la conciencia. El aporte de una visión estratégica en el siglo XXI. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 163-178.
- Rubinstein, M. E. (1973). The fundamental theorem of parameter-preference security valuation. *Journal of Financial and Quantitative Analysis*, 61-69.
- Sabariego Puig, M., Dorio Alcaraz, I., & Massot Lafon, M. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra Alzina (coord.), *Metodológica de la investigación educativa* (276-292). Madrid: La Muralla.
- Sáez, L. (2015). *El ocaso de Occidente*. Barcelona, Herder.
- Salzmann, J. (2011). *La realidad del ser*. Caracas: Ganesha.
- Sandín Esteban, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 21, 37-52.
- Sandín, M. Paz (2003) *Investigación cualitativa en educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw Hill.
- Santiago, M. P. (2010). Pedagogía transpersonal: Una nueva realidad humana pide una nueva pedagogía. *Qurriculum*, (23), 105-126.
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de educación*, 322, 255-288.
- Siderits, M., Thompson, E., & Zahavi, D. (Eds.). (2011). *Self, no self?: Perspectives from analytical, phenomenological, and Indian traditions*. Oxford University Press.
- Seijas, C. L. (1980). *La escolarización: historia de la enseñanza*. España: Montesinos.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sixto, E. F., & Bailón, F. E. (2020). La neurociencia y los significados personales los sentidos de la identidad sexual. *Desafíos*, 11(1), 88-95.  
doi: <https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.147>
- Skinner, B. F. (1977). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Fontanella.
- Skinner, B. F. (1979). *Contingencias de reforzamiento: Un análisis teórico*. Trillas.
- Skinner, B. F. (1981). *Reflexiones sobre conductismo y sociedad*. Trillas.
- Skinner, B. F. (1991). *El análisis de la conducta: Una visión retrospectiva*. Limusa.
- Sotelo, I. (1999). *Volver a pensar la educación. Educación y Democracia*. (2ª ed., Vol. I). Madrid: Morata.
- Städler, T. (1998). *Lexikon der Psychologie*. Stuttgart: Kröner.
- Stake, R. (1998). Case studies. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 86-109). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake R. E. (2010) *Qualitative Research: Studying How Things Work*, Guilford Press
- Stake, R. E.; Denzin, Norman K. (Ed); Lincoln, Yvonna S. (Ed), (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed.).
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. *Universidad de Antioquia*.
- Sutich, A. (1969). Some considerations regarding transpersonal psychology. *Journal of transpersonal Psychology* 1976,8(1): 5-19
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Taylor, V. E. & Winquist, C. E. (2002). *Enciclopedia del posmodernismo*. Síntesis.
- Tillich, P. (1980). *Ein Lebensbild in Dokumenten: Briefe, Tagebuch-Auszüge, Berichte* (Vol. 5). Walter de Gruyter.
- Tonucci, F., & Adrover, M. (1976). *La escuela como investigación*. Avance.
- Tonucci, F. (2004). La ciudad de los niños. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, (74), 11-16.
- Toral, J. L. C. (2020). La pedagogía de Milani en España e Iberoamérica. *Historia de la Educación*, 39, 337-356.
- Trancón Pérez, S. (2004). *Texto y representación: aproximación a una teoría crítica del teatro*. Tesis Doctoral UNED. Facultad de Filología. Madrid: Universidad Nacional a distancia.

- Travers, R. M. W. (1979). *Introducción a la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Trilla, J. (1987). *Teorías de la educación (bosquejo para una taxonomía)*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
- Uche, M. G. (2018). ¿Dónde está el error? La epistemología de la verdad en neurociencia de A. Damasio y la filosofía de R. Descartes. *UNED. Recerca*. (22), 69-89
- Uribe, A. L. (2011). La Psicoterapia cognitiva pos racionalista: un modelo de intervención centrado en el proceso de construcción de la identidad. *Ciencias sociales*, (12), 37-58.
- Valbuena, R. (1995). Marilyn Ferguson: El paradigma holístico en educación. *Omnia. Revista Interdisciplinaria de la División de Estudios para Graduados de la Facultad de Humanidades y Educación*, (1), 19. La Universidad del Zulia Maracaibo.
- Valencia-Medina, M. (2004). *Propuesta de ejercicios corporales con dificultad de nivel creciente que involucran mente, cuerpo y sentimientos, para posibilitar una mejor calidad de atención, aplicada en niños de 7 a 9 años de edad*. Universidad Cooperativa de Colombia. TFG de Psicología.
- Valencia-Medina, M. y Carmona, O.G. (2022). Análisis del impacto de un curso sobre autoconocimiento personal como medio de mejora profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 2022.
- Valencia-Medina, M y Henao, H. (2022). “ADSI” *Desarrollo de la Atención Integral y la Autoconsciencia: Manual de ejercicios de disociación*. Publicación inédita.
- Valencia-Medina, M. (2022). Pedagogía Transpersonal: 27 Maestros al Encuentro con su SER. “ADSI” *Auto conocimiento, desarrollo de la Atención Integral y la Autoconsciencia*. Publicación inédita.
- Van Der Horst, C., Álvarez G. Alejandro. (1995) Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela. Colección Mesa Redonda Magisterio. *Sociedad Colombiana de Pedagogía. Edit. Coop. Magisterio. Colombia. Historia de la Educación. Anuario*, (1).
- Varela, J. & Álvarez (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vaughan, R. W. (1987). *Más allá del ego*. Barcelona: Kairós.
- Vaysse, J. (2000). *Hacia el despertar a sí mismo: Aproximación a la enseñanza dejada por Gurdjieff*. Buenos Aires: Ganesha.

- Vidarte, V. (2006). El ego y el cuerpo. El dilema de descartes. *Revista Internacional de Filosofía*. Universidad de Valencia
- Vigotsky, L. (2001). *Psicología pedagógica: un curso breve*. (Edición de Guillermo Blanck). Buenos Aires: Aique.
- Villalba, D. (2019). *Atención plena. Mindfulness basado en la tradición budista*. Barcelona: Kairós.
- Villaplana, Á. C. (2002). La informática educativa: una reflexión crítica. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 2(1), 0.
- Voloshinov, V. (2009). *El marxismo y la filosofía del lenguaje: Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Godot: Buenos Aires.
- Vygotsky, L. S. (1960). *El desarrollo de funciones mentales superiores*. Moscú: Ed. De la Academia de Pedagógica ciencias.
- Walker, K. (1976). *Enseñanza y sistema de Gurdjieff*. Buenos Aires: Dédalo.
- Walsh, R. A. (1993). On Transpersonal definitionns. *Journal of Transpersonal Psychology*, 25(2), 199-207.
- Watts, A. (1998). *Nueve meditaciones* (5ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1990). *El espectro de la conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1993). *La conciencia sin fronteras. Aproximación de Oriente y occidente al crecimiento personal*. (5ª ed. ed.). Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1994). *Psicología integral*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1995). *Psicología Transpersonal*. Nueva York.
- Wilber, K. (2009). *La visión Integral: Introducción al revolucionario enfoque sobre la vida, Dios y el Universo*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (2010). *Los tres ojos del conocimiento. La búsqueda de un nuevo paradigma*. Barcelona: Kairós.
- Wilber, K. (1980). *The atman Project. Wheaton: Quest*. Traducción al castellano: El proyecto Atman. Barcelona: Kairós 1996
- Wilson, C. (1986). *GI Gurdjieff*. Barcelona: Urano.
- Wojtyla, K. (2009). *Persona y acción*. Madrid: Palabra.
- Yin, R. K. (1994). Case study research: Design and methods, applied social research. Methods series, 5. Los Ángeles
- Zalbidea, M. A. (1990). Condiciones del surgimiento y desarrollo de la Psicología Humanista. *Revista de Filosofía* (3, 71). Madrid.



Ziegert, A. L., & McGoldrick, K. (2004). Adding rigor to service-learning research: An armchair economists' approach. New perspectives in service-learning: *Research to advance the field*, 23-36.



# **ANEXOS**



**ANEXO I.** Solicitud Autorización recogida de datos a los directivos del Centro Educativo “Colegio Encuentros” de la Ciudad de Cali – Colombia

**JUNTA DIRECTIVA**

Centro Educativo “COLEGIO ENCUENTROS”

A/At: Sr. Luis Enrique Gómez y Fernando Arenas

Estimados miembros de la Junta Directiva:

Granada, a 26 de diciembre de 2019

Como es sabido por Ustedes estoy realizando en la Universidad de Granada – España en el Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (B22.56.1) en el Departamento Investigación en Educación: Aspectos Teóricos, Históricos y de Educación Social, una tesis bajo el título: UNA PERSPECTIVA TRANSPERSONAL PARA LA EDUCACIÓN: MODELO PEDAGÓGICO ETIEVAN, "CUARTO CAMINO" - PROGRAMA “ADSI”.

Para que se hagan una idea más precisa del contenido de esta tesis en el anexo adjunto se expone un esquema básico de los capítulos de la misma.

Para poder dar sustento a esta investigación y desarrollar satisfactoriamente la “*Parte Empírica de la Tesis*” en la que se da a conocer en Europa este Modelo Pedagógico Etievan, con experiencia de más de 45 años en 6 instituciones de Suramérica, es por lo que solicitamos su colaboración para la recogida de datos necesarios para verificar esta realidad de una pedagogía de una “Educación Integral” para sus alumnos y una reeducación de los docentes con los principios educativos de esta propuesta.

Para ello se aplicarán unos instrumentos: “*Cuestionarios y Entrevistas*”, que mediante el desarrollo de unos “*Indicadores*” permitirán poner de manifiesto la práctica y el conocimiento de la comunidad educativa de estos principios para una “Educación Integral”. También mediante el “*Análisis Institucional*” se explorarán los métodos pedagógicos existentes en esta institución educativa, que contribuirá a la validez científica del “Modelo Pedagógico Etievan” y su respaldo académico.

Se garantiza el anonimato de quienes participen, así como el posible acceso a los resultados que de esta investigación se deriven.

Agradecemos su colaboración y por supuesto, estamos a disposición para cualquier aclaración o precisión que necesiten.

Fdo.: Inmaculada Montero Garcia  
Prof. Dpto. de Pedagogía, directora de Tesis Doctoranda

Morelia Valencia Medina



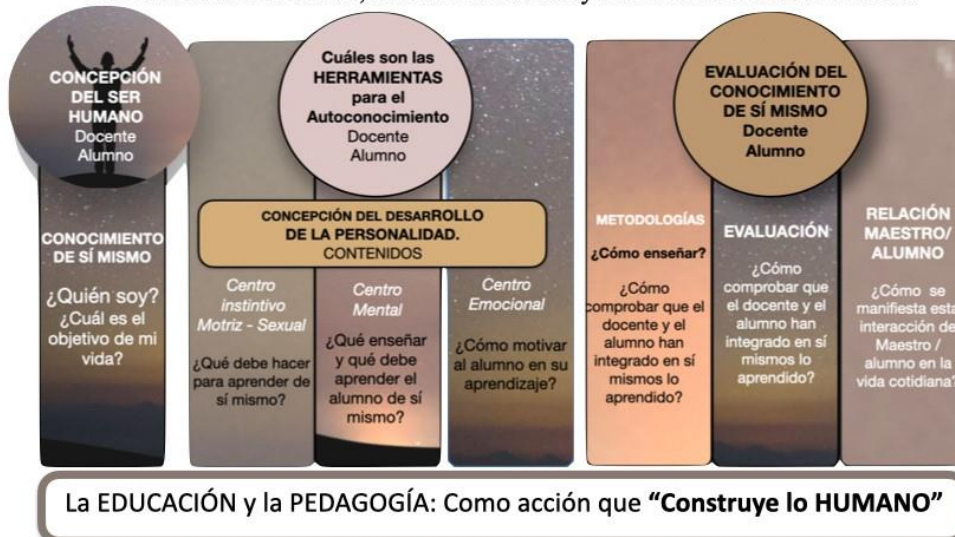


Grafico 88. Anexo solicitud autorización recogida de datos a los directivos del Centro Educativo "Colegio Encuentros" de la Ciudad de Cali – Colombia

**ANEXO II.** Esquemas de evaluación para elaboración del cuestionario para la recogida de datos aplicado a padres, profesores, directivos, docentes y alumnos de grado séptimo a once de secundaria del Modelo Pedagógico Etievan aplicado en el centro Educativo "Colegio Encuentros" de la Ciudad de Cali-Colombia.

**MODELO PEDAGÓGICO TRANSPERSONAL**

Del cual emana el diseño, la instrumentación y la evaluación del currículum



| <b>CATEGORIAS, ASPECTOS GENERALES<br/>Y ELEMENTOS QUE INTEGRAN LA PEDAGOGIA ETIEVAN</b>  |
|--|
| <p>Estos funcionan en asignaturas transversales, donde se plasman constantemente los procesos de profundización individual, cuyos resultados se retroalimentan de forma permanente en las sucesivas reuniones, asignaturas, etc. Para su integración en el desarrollo integral de cada miembro de la población.</p>  |
| <p><b>I. Las tareas semanales.</b><br/> <b>Permiten la</b><br/> <b>“Auto-observación y Auto-conocimiento”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ejercicios para orientar el trabajo de los principios con los alumnos a través de las asignaturas que cada docente realiza.</li> <li>● Desarrollan un estado de atención y presencia del docente.</li> <li>● Permiten la reflexión.</li> <li>● Permite la autoevaluación sobre sí mismo y el ser docente.</li> </ul> <p>1.1. <b>Recuerdo de Sí. Ejercicio del “PARE”</b></p> <p>1.1.1. <b>Ejercicio de auto-observación.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Permite el autoconocimiento.</li> <li>● Permite atender el ser maestro</li> <li>● Aportación a la vida personal</li> </ul>                            |
| <p><b>II. Los intercambios</b><br/> <b>“Reflexiones sobre las observaciones del Sí mismo”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Compartir experiencias con los compañeros del quehacer docente.</li> <li>● Permite mayor comprensión y retroalimentación del Modelo.</li> <li>● Desarrollar la escucha.</li> <li>● Permiten la auto-evaluación.</li> </ul>  |
| <p><b>III. La Rítmica</b></p> <p><b>3.1. Desarrollo de la Atención,</b><br/> <b>3.2. Desarrollo del Esfuerzo consciente</b><br/> <b>3.3. Desarrollo de la voluntad</b><br/> <b>3.4. Desarrolla la visualización</b></p> <p>A través de Ejercicio de Disociación, Ejercicios de Relajación, Ejercicios de visualización, Ejercicios de Introspección</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Permite darme cuenta de mi cuerpo y conocerlo.</li> <li>● Permite un contacto con las emociones y los sentimientos</li> <li>● Conocer los tres centros: Mente, cuerpo y emociones vs sentimientos</li> <li>● Motiva de forma directa la auto-observación.</li> <li>● Desarrollan el estado de presencia.</li> <li>● Permiten experiencia directa de los principios del Modelo.</li> </ul> |
| <p><b>IV. Clases enfocadas a los estudiantes</b><br/> <b>“Desarrollo de los 11 principios del Modelo”</b></p>  |
| <p><b>V. Capacitación y charlas con la Psicóloga.</b><br/> <b>“Estrategias pedagógicas para el educador”</b></p>   |
| <p><b>VI. Jornada pedagógica.</b><br/> <b>“Experiencia y práctica grupal para la integración de los principios”</b></p>  |
| <p><b>VII. Lectura libro Modelo.</b><br/> <b>“Estudiar y Reflexionar sobre la propuesta del Modelo pedagógico Etievan”</b><br/> <b>Conceptualizar el significado de la propuesta del Modelo frente a la práctica docente.</b></p>  |
| <p><b>VIII. EVALUACIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Evaluar el trabajo de las prácticas semanales de observación del sí mismo sobre la práctica docente.</li> <li>● Evaluación del trabajo práctico de los principios del Modelo en los alumnos.</li> </ul>  |

### ANEXO III. Cuestionario para la recogida de datos aplicado a padres, profesores, directivos, docentes y alumnos de grado séptimo a once de secundaria.

En cuanto a los Once Principios del Modelo Educativo Etievan

1. Considera usted muy necesario que las observaciones del profesorado de los alumnos en el Dossier se realicen.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

2. Considera necesario que se realice observaciones escritas a diario sobre el alumnado en el instrumento "Dossier"

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

3. Considera usted muy necesaria que las observaciones que realiza el profesorado de los alumnos en el dossier lleguen a la población involucrada (padres, alumnos, profesores).

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

4. Su frecuencia de participación en las reuniones del colegio es:

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

5. Cómo calificaría su grado de participación en el colegio:

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

6. Su frecuencia de participación en las reuniones de capacitación en el Modelo es:

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

7. La información que recibe en las reuniones la considera útil.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

8. Conoces cómo se resuelven los problemas de relación y convivencia entre los estudiantes del colegio.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

9. Su grado de participación en las actividades que ofrece la institución para fortalecer individualmente los principios educativos es:

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

10. En qué grado considera usted la utilidad real de lo aprendido en las reuniones o clases de los principios del Modelo en la práctica diaria de su trabajo.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|



11. Con qué grado la propuesta del colegio satisface sus necesidades para una educación integral (Mente – cuerpo - sentimiento)

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

12. Los principios del modelo contribuyen a una educación integral del ser humano.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

13. Considera usted suficiente la información suministrada sobre su evolución y progreso de trabajo interno.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

14. En qué grado lleva usted la aplicación práctica de los contenidos de los principios del modelo para mejorar como docente – alumno -padre.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

15. En qué grado considera usted el nivel de logro de los objetivos planteados por el colegio para preparar a sus alumnos para la vida.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

16. Tiene usted conocimiento del contenido de cada uno de los principios del modelo.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

17. Contribuye usted con sus experiencias en la aplicabilidad de los principios del Modelo y su programa.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

18. Contribuye usted con sus experiencias aplicando los principios del Modelo en la mejora de la población educativa.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

19. El grado de motivación que usted tiene como partícipe de la población educativa es suficiente para alcanzar los objetivos que tiene propuestos para su vida.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

20. Considera usted muy necesaria la asistencia a las reuniones sobre el Modelo para ejercer como educador.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

21. Considera usted que las reuniones sobre el modelo deberían ser de forma voluntaria.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

22. El grado de compromiso con el trabajo del Modelo es:

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

23. Considera usted que las habilidades-destrezas desarrolladas con los principios del Modelo en los estudiantes son suficientes para una educación integral.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

24. Considera usted que las habilidades-destrezas desarrolladas con los principios del Modelo en los estudiantes para la resolución de conflictos son suficientes para una educación integral.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

25. Considera usted que las habilidades-destrezas en el desarrollo del sentimiento con los principios del Modelo en los estudiantes para la seguridad de sí mismo son suficientes para una educación integral.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

26. En qué grado existe programación de actividades fuera de aula y del centro educativo que facilite la integración en la vida la propuesta en sus principios.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

27. En qué grado existe apoyo externo en el desarrollo del programa de la propuesta educativa para una educación integral que ofrece la institución.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

### EN CUANTO A LA METODOLOGIA

28. Considera usted muy necesario dedicar tiempo específico colectivamente al estudio de las ideas del libro de la autora de la propuesta pedagógica Etievan.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

29. En qué grado se le dedica al estudio colectivo de las ideas del libro de la autora de la propuesta pedagógica Etievan para su mayor integración de sus principios educativos

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

30. Contribuye usted a la mejora metodológica para la evolución de la propuesta pedagógica del colegio.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

31. En qué grado la información que recibe es suficiente para su conocimiento de la pedagogía Etievan.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

33. Considera usted que los objetivos de cada uno de los principios son pertinentes y suficientes para su aplicación en cada área del conocimiento.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

34. En qué grado considera usted que se llevan a cabo las estrategias metodológicas que se usan para integrar los principios educativos en las áreas de conocimiento.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

35. Considera usted que las estrategias de las tareas se llevan a cabo y son coherentes con los planteamientos formativos de la propuesta educativa.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

36. En qué grado considera usted que la aplicación de la metodología de la propuesta educativa permite la participación activa de toda su población.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

#### EN CUANTO A LAS ACTIVIDADES Y CONTENIDOS

37. Conoce los contenidos del trabajo que se realiza en las diferentes asignaturas correspondientes del Modelo (Rítmica, arte, música, etc.)

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

38. Considera usted que la selección de contenidos es la apropiada para el logro de los objetivos de los principios del Modelo y para satisfacer las necesidades de una educación integral.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

36. Los contenidos son relevantes en relación con el contexto dando la posibilidad de aplicación práctica en la vida cotidiana.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

37. En qué grado considera usted la utilidad de los contenidos en las asignaturas para el logro de la aplicabilidad de los principios del Modelo en la población Educativa.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

38. Contribuye usted a las actividades que ofrece la institución para mayor integración y aplicabilidad de los objetivos de su propuesta

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

39. En qué grado considera usted que las actividades ofrecidas por la institución son suficientes para satisfacer las necesidades de los estudiantes y prepararlos para la vida social y laboral.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

40. Considera usted que las jornadas pedagógicas o convivencias son suficientes para la integración y socialización de la población en la experiencia de su propuesta Educativa.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

41. En qué grado participa en la realización de las actividades de la fundación que apoya al colegio para el mejoramiento de la calidad humana y la integración de su propuesta educativa.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

### EN CUANTO A LOS RECURSO HUMANOS, MATERIALES Y HORARIOS.

42. La información que recibe en las reuniones o entrevistas la considera útil.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

43. Considera usted que el tiempo asignado para las asignaturas del modelo es suficiente para una educación integral.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

44. Considera usted que las capacitaciones son suficientes en motivación y estrategias para el desarrollo del rol docente (rol alumno).

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

45. Contribuye usted a las necesidades que presenta la institución educativa.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

46. Con qué grado de satisfacción, interés, motivación se siente usted con la institución educativa.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

47. En qué grado los intereses y necesidades de la población educativa son atendidos.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

48. En qué grado son tenidos en cuenta los intereses y necesidades expresadas por la población, para trazar estrategias del programa pedagógico educativo.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

49. En qué grado considera usted suficiente la propuesta Educativa Etievan para la inserción social y laboral de sus estudiantes.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

50. En qué grado considera usted suficiente la propuesta Educativa Etievan en relación con los conflictos sociales que demanda la vida actual.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

51. Considera usted que los objetivos formulados de la propuesta educativa son suficientes para satisfacer las necesidades y aspiraciones de sus estudiantes.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

52. Considera usted que los objetivos de la propuesta educativa son relevantes en relación con las políticas de formación educativa.

|                |            |                                   |               |                          |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|---------------|--------------------------|

53. En qué grado considera usted que los recursos previstos para cada asignatura son suficientes para llevar a cabo las actividades.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

54. Considera usted que el tiempo previsto en el desarrollo de las actividades para experimentar los principios de la propuesta educativa es el adecuado.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

55. En qué grado considera usted que el horario, espacio y su distribución de las asignaturas del modelo son adecuados

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

56. En qué grado considera usted que la calidad y la cantidad de los materiales de apoyo para llevar a cabo la propuesta educativa son idóneas.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

57. En qué grado considera que los recursos materiales asignados a cada asignatura son adecuados a las características de las necesidades de los alumnos.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

58. En qué grado contribuye usted a la disponibilidad de tiempo, medios y recursos para el desarrollo de las actividades propuestas fuera del aula y del centro para fortalecer la aplicabilidad de sus principios.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

59. En qué grado considera usted que los recursos humanos facilitados por la institución son eficientes para la consecución de los objetivos de su propuesta educativa.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

60. En qué grado considera usted que los recursos humanos son suficientes para el desarrollo de las actividades del programa en las asignaturas transversales que dan sustento a la vivencia práctica de los principios del Modelo.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

62. Considera usted que los recursos humanos son competentes en relación con las exigencias del programa de la propuesta educativa para una educación integral.

|                |            |                                   |                  |                             |
|----------------|------------|-----------------------------------|------------------|-----------------------------|
| Muy de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo<br>Ni en desacuerdo | En<br>desacuerdo | Totalmente en<br>desacuerdo |
|----------------|------------|-----------------------------------|------------------|-----------------------------|

63. Considera usted indispensable su participación con las actividades del colegio.

|         |                               |                                      |                               |       |
|---------|-------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de<br>las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de<br>las veces no | Nunca |
|---------|-------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|-------|

64. Existe previsión horaria para la atención, fuera de las sesiones lectivas como tutorías, seguimiento, atención a necesidades individuales, para el acompañamiento y fortalecimiento de la población del centro educativo.

|         |                               |                                      |                              |       |
|---------|-------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de<br>las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las<br>veces n | Nunca |
|---------|-------------------------------|--------------------------------------|------------------------------|-------|

65. En qué grado considera usted que es adecuada la duración de las sesiones capacitación e integración de la propuesta educativa en relación con sus principios y necesidades de la población de la institución.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

#### EN CUANTO A LOS ESPACIOS: DISTRIBUCIÓN Y DISEÑO

66. En qué grado considera usted que la infraestructura existente es suficiente para el desarrollo del programa de la propuesta Educativa.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

67. En qué grado considera usted que la organización de la planta física y distribución de los espacios es facilitadora para la ejecución de las actividades propuestas según la propuesta educativa.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

68. En qué grado considera usted que el mobiliario que ofrece la institución es flexible/polivalente en relación con las necesidades del programa educativo que ofrece la institución.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

69. En qué grado considera usted que la organización del espacio y del tiempo es flexible respecto a las actividades del programa que ofrece la propuesta educativa.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

70. En qué grado considera usted que las aulas y mobiliario donde se imparten las clases son adecuados para la exigencia que requiere la propuesta educativa.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

71. En qué grado considera usted que las aulas son adecuadas para atender y satisfacer las necesidades de los estudiantes.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

**EN CUANTO A EVALUACIÓN, DIVULGACIÓN Y PROMOCIÓN**

72. Considera usted suficiente las estrategias de mejorar, promoción y optimización de la Institución Educativa.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

73. Considera usted suficiente las estrategias de evaluación, externa e internas son participativas y colaborativas.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

74. Considera usted suficiente las estrategias de auto-evaluación interna son participativas y colaborativas.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

75. En qué grado se dispone de un sistema de evaluación continua de la propuesta pedagógica.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

76. En qué grado considera usted que es suficiente e idóneo el sistema de evaluación en la propuesta pedagógica para una educación integral.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

77. En qué grado el sistema de evaluación es suficiente para la comprobación del logro de objetivos de los principios educativos de la propuesta pedagógica.

|          |      |       |      |          |
|----------|------|-------|------|----------|
| Muy alto | Alto | Medio | Bajo | Muy bajo |
|----------|------|-------|------|----------|

78. Considera usted que el sistema de evaluación de calidad permite aportar la información necesaria para verificar el logro de los objetivos, la mejora y el desarrollo del propio programa y la propuesta educativa que ofrece la institución para una educación integral.

|         |                            |                                      |                            |       |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|
| Siempre | La mayoría de las veces si | Algunas veces si<br>Algunas veces no | La mayoría de las veces no | Nunca |
|---------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|-------|

**ANEXO IV. Entrevista semi -estructurada a maestros y directivos del Colegio Encuentros, de la ciudad de Cali – Colombia.**

- ¿Cuántos años lleva vinculado al Colegio?
- ¿Cuáles son tus estudios para el cargo que desempeña en el colegio?
- ¿Qué te motivó realizar esos estudios?
- ¿Si tuvieras la oportunidad de estar en tus 18 años que carrera elegirías para estudiar?
- ¿Cómo definirías la propuesta educativa del “Colegio Encuentros”?
- ¿Explica y define la propuesta educativa a través del MEET?
- ¿Cómo definirías esa educación integral propuesta por el colegio Encuentros?
- ¿En orden de prioridad cómo enumerarías esos principios del MEET?
- ¿Cuáles de esos principios has integrado más en tu área o asignatura con los estudiantes?
- ¿Cuáles son esos elementos o herramientas que te aporta esta escuela de maestros del MEET: Tanto como Ser Humano y también como Ser Educador”
- Explica cada uno de esas herramientas o recursos que utiliza el MEET.
- ¿Cómo aplicas esas herramientas que recibes en la escuela de maestros con los alumnos?
- ¿Puedes definir qué es el Sentimiento? ¿Y cuál es su diferencia con las emociones?
- ¿Cómo se desarrolla o se trabaja el sentimiento desde este MEET?
- ¿Cuáles serían esas prácticas en el aula de clase, en su asignatura o en la función que desempeñe para desarrollar el sentimiento en los estudiantes?
- ¿Cómo defines ese perfil del alumno Encuentros?
- ¿Qué diferencias o qué sucede cuando se integra un alumno nuevo en los grados superiores de bachillerato?
- ¿Cómo trabajas o aplicas esas herramientas contigo mismo o misma?
- ¿Cómo trabajas o aplicas esas herramientas de la escuela de maestros con tus compañeros y compañeras de trabajo?
- ¿Qué aporta esa propuesta educativa al desarrollo del Ser humano?
- Describe el perfil de los: alumnos -padres - profesores de esta comunidad educativa.

Para finalizar se les agradece por su disponibilidad para compartir su experiencia en esta Institución Educativa Colegio Encuentros.



## ANEXO V. Propuesta del diseño para albergar el proceso formativo de los estudiantes del “COLEGIO ENCUENTROS”

El diseño arquitectónico se fundamentó en la propuesta formativa que plantea la educadora Nathalie de Etievan, es decir valorando la formación en tres aspectos ontológicos del ser.



Lo fundamental y esencial de la propuesta formativa de la creadora de este modelo, en sus palabras, es: Debemos acercar a los estudiantes a un sentir, durante sus actividades académicas... que son seres humanos que están en formación, que deben aplicarse, por medio de un “Tratar” a cumplir con sus trabajos, obligaciones y metas, que les capaciten, en su vida de adultos, a amar el esfuerzo personal; a conocer los principios que regularán su vida; y que así puedan, como adultos, responder con rectitud y eficacia los compromisos y responsabilidades que su futuro les imponga, en cualquier lugar donde les toque vivir.

Este modelo está basado, entonces, en la formación integral, que debe prepararlos para la vida. El modelo formativo deberá exigir del proyecto arquitectónico múltiples valores ambientales que lo relacionen con: Actividades Intelectuales: aulas, biblioteca, laboratorios, que requieran concentración; otros en relación con: Actividades Físicas y Movimientos: para artes marciales, baile, canchas deportivas, piscina, carreras; esfuerzos físicos. Otros: en relación con Artes Plásticas y escénicas, otros en relación con el medio ambiente: bosques, jardines, Centro Agroecológico.

Otros: donde reunirse para alimentarse, compartiendo con compañeros/as, profesores: haciendo vida social. Con todo lo anterior, compartido en mis ideas para el diseño. Se decidió crear un conjunto de recintos donde se buscarán situaciones en las que tanto maestros como niños y jóvenes, vivieran en constantes encuentros con calidades

ambientales y con actividades diferentes. Para estructurar y ordenar estas situaciones, se realizó un Trazado Matriz, que llevara a los usuarios a lo largo de tres puntos, que tomaron las formas de pequeñas plazas; formando un triángulo en su recorrido. Cada una tendría la función de expresar uno de los “Tres Centros en Formación”:

**1. La “Plaza del Sentimiento”:** alrededor de una imagen del (Yin / Yan) en el piso.



**2. La “Plaza de la Mente”:** construida, dibujado en el piso, un tablero de ajedrez.



**3. Y la tercera plaza; construida alrededor de “La Rosa de los Vientos”:** símbolo de antiguo uso por navegantes y viajeros. Que recuerdan la orientación planetaria.



La disposición de estos espacios, permite una relación personal, íntima, con las experiencias propias del crecimiento personal, y real consigo mismo... con los compañeros, con los maestros y con los padres. Finalmente, lo que logra formar en cada estudiante, es una reflexión en relación con su vida interior y el Centro Formativo Etievan.

Que es la propuesta de la creadora de este modelo: Nathalie de Salzmán de Etievan, nacida en Tiflis, Georgia, educada en Suiza y Francia, se radicó en Venezuela desde 1950.



*Inauguración 5ª Sede del Colegio Encuentros (1994)*

La educación que recibió en su niñez y juventud fue basada en las ideas de George I. Gurdjieff. Maestra formadora de seres que buscan conocerse mejor, por la apertura hacia su mundo interior. Y por la constante observación y experimentación en medio de recintos en estrecho contacto con el mundo exterior, circundante. Y, por ende, con la riqueza y constante cambio de la relación con el planeta, y su energía viva y cambiante y su belleza natural.

Lo que se va logrando, a través del tiempo, y crecimiento, del niño, del joven y del adulto... es una apertura al conocimiento de sí por la observación; de sus reacciones, una mayor capacidad de buscar sus respuestas, ante las impresiones recibidas, y una aproximación a su ser interior, por la experimentación de sus capacidades.

En resumen, se va integrando en su interior un conocimiento de sí, que le dará la seguridad de sus conocimientos que le permitirá, como decía la educadora... tener confianza en sí mismo, y libertad para escoger su camino en la vida, y tener Fe en su capacidad de adaptarse ante el mundo siempre cambiante donde le toque vivir.

## PROPUESTA EDUCATIVA ETIEVAN Y SU RELACIÓN CON LA ARQUITECTURA.



Se crearán recintos para apoyar la formación de: Infantes, niñez, adolescencia y juventud, brindándoles espacios adecuados a las funciones a desempeñar. Los educandos experimentarán en recintos semi -cerrados, semi -abiertos, espacios de comunicación, cafetería, hasta espacios abiertos. Siempre en contacto con la NATURALEZA.





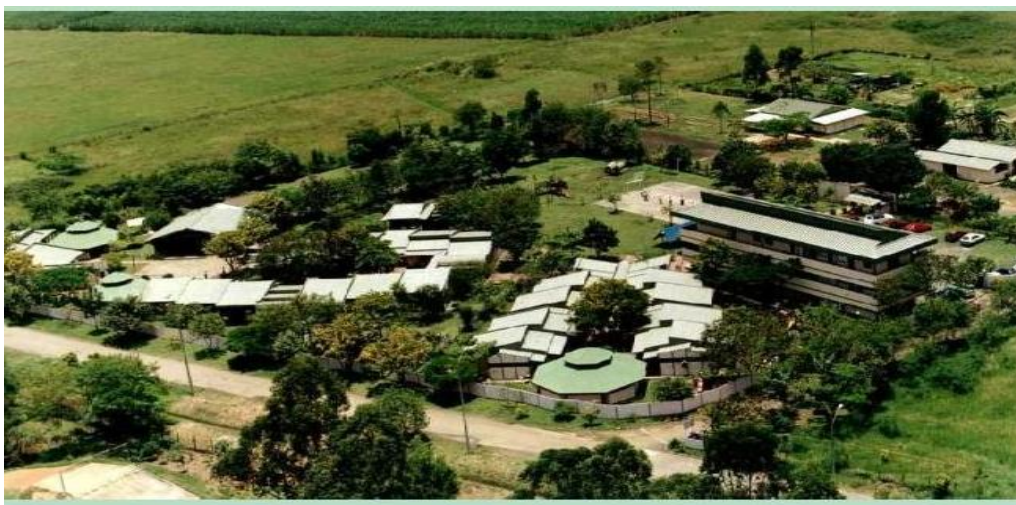
. Aulas semi -cerradas, espacios de reuniones semi - abiertas.

. Espacios cubiertos de circulación y conexión.

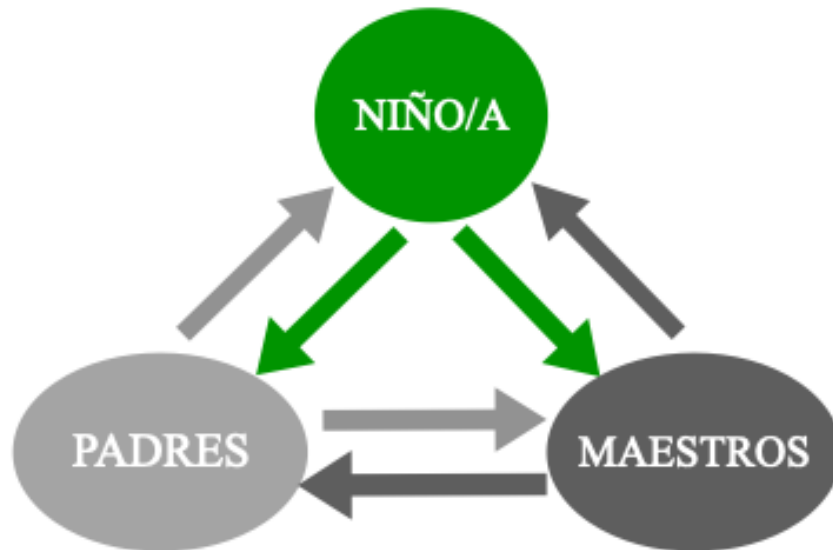
. Espacios abiertos de encuentros y cafetería. Espacios abiertos para grandes actividades escolares, encuentros familiares y deporte.



Vista aérea a los 20 años de construido, en franca relación con la vegetación circundante.



## RELACIONES DE INTEGRACIÓN ENTRE: NIÑOS, PADRES Y MAESTROS.



Estas relaciones son absolutamente necesarias para que exista y opere la Propuesta Educativa Etievan.



- Relación básica: Participación de padres en juegos de hijos.

- Participación de padres y maestros en actividades de teatro infantil.

- Participación de padres en actividades de evaluación de trabajos.



## ENCUENTROS CON LOS SENTIMIENTOS

Relación básica de amistad. Encuentros de padres e hijos en la plaza del sentimiento.



El conocimiento de sí, formándose en la actuación, la música y el canto.

El conocimiento de sí, en los primeros pasos de la lectoescritura y acercamiento al arte.

El conocimiento de sí, formándose en la actuación, la música y el canto.

El teatro y el folclore.



## ENCUENTROS CON EL EJERCICIO MENTAL



Relación básica: de preparación intelectual.  
Lectura.

Desarrollando el interés en la investigación



y en la aplicación. “Feria de la ciencia”.



Formación para la discusión y evaluación

en grupos profesionales.

## EJERCICIOS Y PRÁCTICAS QUE PERMITEN UNA RELACIÓN CON EL CUERPO.



. Prácticas de culinaria, aprender a alimentarse saludablemente.





Prácticas de artes marciales, aprendiendo defensa personal.

-Práctica de natación, adquiriendo seguridad en medios acuosos.

## EL DESARROLLO DE LA ATENCIÓN MEDIANTE EL ESFUERZO Y LA VOLUNTAD CONSCIENTE: Clase de Rítmica



-Desarrollo y control del cuerpo.

-Practica de sostener un cuerpo relajado.

-Permitiendo la aparición de la sensación corporal.

-Práctica de ejercicios corporales experimentando posibilidades y posturas.



Nathalie Etievan, considera la atención como la base de la educación.



Propuesta de ejercicios corporales con dificultad de nivel creciente que involucran mente, cuerpo y sentimientos, para posibilitar una mejor calidad de atención, aplicada en niños de 7 a 9 años de edad. Fuente: TFG de Psicología. Cali. Valencia-Medina, M. (2004)

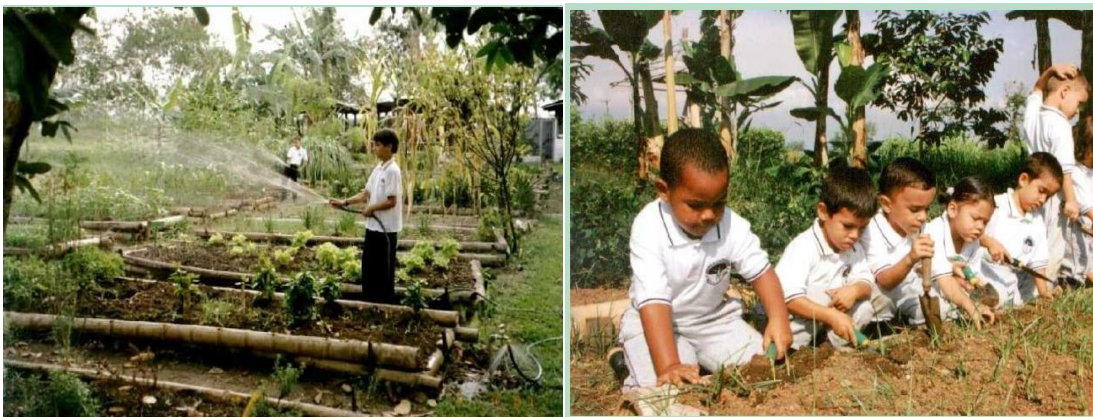
G. I. Gurdjieff considera la atención como la clave hacia los cambios de la consciencia. Agrega que solo de una comprensión correcta y todo el poder de atención adecuadamente desarrollados, puede la auto-observación ser suficientemente profunda para revelar el conocimiento (Valencia-Medina, M., 2004).





### **OBSERVACIONES PRÁCTICAS QUE ACERCAN A NUESTRA CONDICIÓN PLANETARIA: Centro Agroecológico “CAE”**

Para Nathalie Etievan fue muy importante el insistir en preparar a los jóvenes “para la vida”. Esto se expresa en el colegio encuentros creando un centro agroecológico, en donde los jóvenes puedan observar y trabajar cuidando la naturaleza, en todas sus formas y manifestaciones. En el centro agroecológico se privilegia la actividad de la observación, siembra, y del cuidado de plantas y animales domésticos.



*Finalmente, algunos niños obtendrán un distintivo y título muy especial:  
“Los guardianes del planeta”*



Al final del proceso, el joven educado y guiado por estos principios educativos Etievan y las prácticas de observación, análisis y evaluación, se encontrará que está enfrente de un camino hacia el desarrollo espiritual.

“Lo hacen comprender su realidad PLANETARIA...”

La presencia de lo alto...



La existencia de la Vida en la Tierra...

Y la realidad de nuestro giro alrededor del sol.



**Carlos Avendaño Cass**

Arquitecto del “Colegio Encuentros de la Ciudad de Cali -Colombia.

Director de la Institución Educativa y de la “Escuela de Maestros Modelo Etievan”.

Uno de los Fundadores de la Fundación Fines. Años de trabajo con el MEET, desde 1990, hasta la actualidad.





# **UNA PERSPECTIVA TRANSPERSONAL PARA LA EDUCACIÓN:**

**"MODELO EDUCATIVO ETIEVAN"**

**DEL INSTITUTO PARA EL DESARROLLO ARMÓNICO DEL HOMBRE**

**"CUARTO CAMINO". PROGRAMA "ADSI"**