

Pedagogía de la *metamorfosis*

Pedagogy of Metamorphosis
Pédagogie de la métamorphose
Pedagogia da metamorfose

Fecha de recepción: 9 DE MARZO DE 2012 / Fecha de aceptación: 20 DE MAYO DE 2012
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201206)4:9<725:PPDDL>2.0.TX;2-E

Escrito por JAIRO HERNANDO GÓMEZ-ESTEBAN
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
BOGOTÁ, COLOMBIA
jairogo50@gmail.com

Resumen

Este ensayo presenta los fundamentos teóricos de la pedagogía de la metamorfosis. Esta perspectiva retoma los cambios paradigmáticos de la ciencia en función de una ética planetaria, unos procesos de conocimiento que incluyen el entorno, el cuerpo y la conciencia, y una idea del devenir humano que, sin oponerse a sus nuevas formas de expresión y realización, se resiste a cualquier forma de invasión y colonización del cuerpo, de nuestra condición animal biológica, y de nuestra dignidad y espiritualidad. Como estrategia metodológica, propone el relato de formación, la implementación de la transdisciplinariedad y el papel de la espiritualidad.

Palabras clave autor

Metamorfosis, formación, relato de formación, devenir.

Palabras clave descriptor

Teoría del conocimiento, filosofía de la ciencia, pedagogía.

Transferencia a la práctica

Las implicaciones prácticas de este ensayo son inmediatas y directas en todos los niveles educativos, por cuanto retoma las metamorfosis que requiere una pedagogía acorde con las nuevas tendencias y hallazgos de la ciencia y de la filosofía que se inscriben en las transformaciones y directrices que están teniendo la Tierra, la naturaleza y la humanidad contemporáneas. De igual forma, discutir el papel de la espiritualidad, de la perspectiva transdisciplinaria y del relato de formación como estrategia metodológica es cada vez más imperativo en la educación del siglo XXI, so pena de una hiperespecialización y una caída en la inhumanización.

Key words author

Metamorphosis, Training, Story of Learning, Evolution.

Key words plus

Theory of Knowledge, Science, Philosophy, Teaching.

Abstract

This essay introduces the theoretical foundations of the pedagogy of metamorphosis. This perspective takes up the paradigm shifts in science in step with global ethics, knowledge processes that include environment, body and conscience, and an idea of human evolution that, without opposing to new ways of expression and execution, withstands any form of invasion or colonization of the body, our biological condition as animals, or our dignity and spirituality. As a methodological strategy, it proposes the story of learning, the implementation of transdisciplinarity and the role of spirituality.

Transference to practice

The practical implications of this essay are direct and immediate, on all educational levels, as it takes up metamorphosis in need of a pedagogy that is in accordance with new trends and scientific and philosophical findings, as part of the transformations and directives of planet earth, nature and contemporary mankind. Furthermore, discussing the role of spirituality, the transdisciplinary perspective and the story of learning as a methodological strategy is increasingly needed in the education of the twenty-first century, as a consequence of hyper-specialization and dehumanization.

Mots clés auteur

Métamorphose, formation, récit de formation, devenir.

Mots clés descripteur

Théorie de la connaissance, philosophie des sciences, pédagogie.

Résumé

Cet essai présente les fondements théoriques de la pédagogie de la métamorphose. Cette perspective prend les changements paradigmatiques de la science en fonction d'une éthique planétaire, des processus de connaissance qui contemplent l'entourage, le corps et la conscience, et une idée de devenir humain qui ne s'oppose pas aux nouvelles façons d'expression et de réalisation, et qui se résiste à n'importe quelle forme d'invasion et de colonisation du corps, de notre condition animal biologique, et de notre dignité et spiritualité. En tant que stratégie méthodologique, on propose le récit de formation, l'implémentation de la transdisciplinarité et le rôle de la spiritualité.

Transfert à la pratique

Les implications pratiques de cet essai sont immédiates et directes dans tous les niveaux éducatifs, et donc, elles prennent les métamorphoses que la pédagogie requière vis-à-vis des nouvelles tendances et trouvailles de la science et de la philosophie inscrites dans les transformations et directrices que sont en train de vivre la terre, la nature et l'humanité contemporaines. Ainsi, on parle du rôle de la spiritualité, de la perspective transdisciplinaire et du récit de la formation en tant que stratégies méthodologiques qui sont de plus en plus impératives dans l'éducation du XXI^{ème} siècle pour ne pas aboutir dans une hyperspécialisation et une chute dans la deshumanisation.

Palavras-chave autor

Metamorfose, formação, relato de formação, devir.

Palavras-chave descritor

Teoria do conhecimento, filosofia da ciência, pedagogia.

Resumo

Este ensaio apresenta os fundamentos teóricos da pedagogia da metamorfose. Esta perspectiva retoma as mudanças paradigmáticas da ciência em função de uma ética planetária, de processos de conhecimento que incluem o meio, o corpo e a consciência, e uma ideia do devir humano que, sem opor-se a suas novas formas de expressão e realização, resiste-se a qualquer forma de invasão e colonização do corpo, da nossa condição animal biológica, da nossa dignidade e da nossa espiritualidade. Como estratégia metodológica, propõe o relato de formação, a implementação da transdisciplinariedade e o papel da espiritualidade.

Transferência à prática

Os envolvimento práticos deste ensaio são imediatos e diretos em todos os níveis educativos, pois retoma as metamorfoses requeridas por uma pedagogia que está em sintonia com as novas tendências e descobertas da ciência e da filosofia, pois estas estão inscritas nas transformações e diretrizes que estão tendo a Terra, a natureza e a humanidade contemporâneas. De igual forma é cada vez mais imperativo discutir o papel da espiritualidade, da perspectiva transdisciplinária e do relato de formação como estratégia metodológica para a educação do século XXI, sob o risco de uma hiperespecialização e da *inhumanização*.

Introducción

Barack Obama ganó las elecciones presidenciales en Estados Unidos con una palabra que se erigió en consigna: *Cambio*. En gran medida, se resignificó, porque, a qué dudarlo, es una palabra que, de tan usada, siempre ha estado desprestigiada; se convirtió en lugar común, incluso, se transformó en su contraparte: se volvió una mentira. Tenemos que admitir que cuando se habla de *cambio* casi nadie se lo toma en serio, incluido el cambio climático. Por tanto, hablar de una pedagogía del cambio puede resultar un lugar común; por eso, se hace necesario explicitar de entrada que, si no cambiamos *nuestra relación con la Tierra*, si no cambiamos *nuestra forma de pensar* y si no cambiamos *nuestro sentido de humanidad*, de lo que significa ser humano, es muy probable que no sobrevivamos como civilización ni siquiera como especie. Nuestra relación con la Tierra no solo es un problema ecológico y ambiental, también es, y principalmente desde el punto de vista educativo, un problema ético. Quien mejor lo formula en estos términos es el filósofo alemán Hans Jonas, quien también ha propuesto una ética para la civilización tecnológica y, en consonancia con la forma del imperativo categórico kantiano, ha formulado el imperativo ético con el planeta: “Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra”. La pregunta por el futuro del planeta se relaciona con algo que nos atañe a todos, con nuestra familia: en qué planeta van a vivir nuestros bisnietos (y hablo de mi generación).

De otro lado, los cambios *estructurales* que los medios infocomunicacionales han introducido no solo en la vida cotidiana sino en nuestras formas de adquisición, procesamiento y utilización de la información, aunados a una cultura que cada vez más se soporta en la imagen y la simultaneidad, han promovido la irrupción de procesos de pensamiento y razonamiento diferentes a los que tradicionalmente venían operando. En efecto, ya no es posible seguir considerando el pensamiento hipotético deductivo y lógico conceptual como el único válido para la ciencia y como la etapa final del desarrollo intelectual, como siempre se había creído desde Aristóteles hasta Jean Piaget. Por el contrario, hoy vemos que no hay una causa específica del desarrollo cognitivo pues depende más de la variabilidad y, por tanto, no hay un plan preestablecido ni una direccionalidad única sino la posibilidad de trayectorias evolutivas infinitas que, de acuerdo con las historias particulares de interacción, harán que se tomen rumbos así mismo particulares y que, en algunos momentos, converjan con las trayectorias de la mayoría (Garavito & Yáñez, 2009; Puche, 2008). Finalmente, la compartimentalización de las ciencias y la desarticulación entre saberes científicos filosóficos y saberes ancestrales, folclóricos y culturales han llevado a la necesidad de un pensamiento transdisciplinario que no solo apunte a “desvanecer las fronteras entre las ciencias” (Piaget, 1972) sino, y quizás principalmente, nos permita establecer vasos comunicantes entre toda clase de saberes y efectuar verdaderos y fecundos diálogos interepistémicos, es decir, diálogos entre las miles de formas que hay en el mundo para explicarse los procesos de conocimiento. Por todas estas razones, tenemos que cambiar nuestra actual forma de pensar.

En cuanto a nuestro sentido de humanidad —y la humanidad misma—, es evidente que se encuentra en crisis. Y no me refiero únicamente a las consabidas crisis económicas, políticas y sociales que, de tan frecuentes, ya son parte constitutiva de la humanidad. Hay otra crisis, quizás más honda y más preocupante: es la crisis espiritual, que se expresa de tres formas: en primer lugar, por la deshumanización que unos seres humanos

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este documento de reflexión presenta los fundamentos teóricos de la pedagogía de la metamorfosis y propone como estrategia metodológica el relato de formación, la implementación de la transdisciplinariedad y el papel de la espiritualidad.

hacen de otros. Ya no se trata de que no los vean como iguales en términos económicos o sociales, sino que ya no los reconocen como humanos: han sido despojados no solo de sus derechos fundamentales sino de la dignidad básica que debe ostentar cualquier miembro de nuestra especie. Es la inmensa parte de la humanidad que no logra acceder a la pequeña porción de los que sí se sienten humanos. En segundo lugar, se hace urgente discutir para la educación las nuevas expresiones de lo humano que están emergiendo, en las cuales no solo se presentan profundas modificaciones corporales (*ciborgs*, *poshumanos*, *replicantes*, *androides*, *tatuajes*, *incorporaciones*, *perforaciones*, *piercings*, *escarificaciones*, etc.), sino también, y esto es lo más importante, su filosofía transhumanista¹ propone mejorar las condiciones físicas y mentales de los seres humanos corrigiendo sus aspectos indeseables e innecesarios (como las enfermedades, la vejez, el sufrimiento e, incluso, la misma mortalidad) mediante el uso de la tecnología. En tercer lugar, se requiere cultivar la humanidad, trabajar para que florezcan todas las facultades humanas (Nussbaum, 2005). Este cambio perpetuo y estas transformaciones constantes, tanto del planeta como de la humanidad, exigen una educación acorde con ellas: una pedagogía de la metamorfosis que incorpore los cambios que se están produciendo en la ciencia y en las artes, en la filosofía y en las humanidades, en la vida cotidiana y en las prácticas sociales; y, sobre todo, una pedagogía que, sin perder el legado de la cultura y de la historia, enfrente propositiva y críticamente estos nuevos desafíos.

Para alcanzar este objetivo, me propongo inicialmente hacer una especie de diagnóstico de las metamorfosis que se están produciendo en diversos ámbitos de la humanidad (ciencia, pensamiento, humanidad, etc.) para luego, con base en algunos autores y corrientes estético filosóficas, proponer unos lineamientos generales en educación para enfrentar este vórtex de acontecimientos y sucesos a que se encuentra abocada la humanidad hoy.

Tres metamorfosis imprescindibles para la pedagogía

Las metamorfosis de la ciencia

Las incertidumbres e inestabilidades, el caos y el desequilibrio de la naturaleza son los fenómenos que han llevado a plantear una metamorfosis de la ciencia que Ilya Prigogine e Isabelle Stengers entienden como “el nacimiento de un nuevo espacio teórico en el cual se inscriben ciertas oposiciones que antes definían fronteras de la ciencia clásica” (1990, p. 37). Este nuevo espacio teórico asume la idea de una naturaleza creadora, aleatoria, irreversible e indeterminada. Una ciencia entendida en esos términos no puede ser otra que una ciencia del devenir que supone la recuperación de la incertidumbre y entiende el universo en permanente construcción: “el caos es imprevisible por naturaleza”, aseguraba Prigogine, físico y ganador del Premio Nobel de Química en 1977. ¿Qué implicaciones tiene la metamorfosis de la ciencia para cambiar nuestras relaciones con el planeta Tierra?

1 El transhumanismo es tanto un concepto filosófico como un movimiento intelectual internacional que apoya el empleo de las nuevas ciencias y tecnologías para mejorar las capacidades mentales y físicas, con el objeto de corregir lo que considera aspectos indeseables e innecesarios de la condición humana, como el sufrimiento, la enfermedad, el envejecimiento o, incluso, en última instancia la mortalidad. Los pensadores transhumanistas estudian las posibilidades y consecuencias de desarrollar y usar la tecnología con estos propósitos, y se preocupan por estudiar tanto los peligros como los beneficios de estas manipulaciones (es.wikipedia.org/wiki/transhumanismo). El transhumanismo ha recibido críticas científicas, éticas (sobre la deshumanización), estéticas, políticas y sociales.

Como resultado de este “cambio de paradigma” en la ciencia, han surgido diversas propuestas éticas, educativas y políticas que deben sopesarse con mucho cuidado so pena de caer en extremismos (como los que propugnan por detener cualquier proceso de producción y llevar el consumo a lo básico) o relativismos (como los que propugnan por un equilibrio entre la sostenibilidad ambiental y ecológica y la sostenibilidad económica, lo cual —en medio de un capitalismo salvaje y una globalización neoliberal— no solo es imposible sino contradictorio). Entre las principales propuestas éticas se destaca la de Hans Jonas (1995) con su principio de responsabilidad ya enunciado antes. La preocupación de Jonas es con el futuro, con el temor de que no quede planeta para nuestros descendientes, que el filósofo denomina “heurística del temor” y, por tanto, siguiendo a Max Weber, erige la ética de la responsabilidad con la Tierra como un imperativo que debemos asumir so pena de la extinción. Esta ética de la responsabilidad debe estar orgánicamente articulada a la preservación de la naturaleza que es la condición fundamental para la conservación de la humanidad y, por tanto, así como se habla de la dignidad del ser humano, Jonas habla de la dignidad propia de la naturaleza, la cual es la que nos posibilita seguir siendo humanos. Desde este punto de vista, la responsabilidad no se impone en forma coercitiva, sino más bien, asume el carácter de una exhortación a los sentimientos morales y a la libertad de los agentes del cambio, los cuales no se limitan a las grandes instituciones y corporaciones, sino también a la persona común y corriente que espera que su descendencia tenga un planeta con las mismas condiciones en que nosotros lo encontramos.

Una perspectiva que asume la metamorfosis de la ciencia desde el punto de vista educativo es la del físico austríaco Fritjof Capra. A partir de lo que él ha denominado “educación para una vida sostenible”, entendida como la comprensión de la habilidad inherente a la naturaleza de sustentar la vida, para —desde esa comprensión— rediseñar nuestras estructuras físicas, tecnológicas y sociales. Su objetivo es formar personas “ecológicamente cultas”. Pero este nuevo paradigma no se reduce al plano puramente material y científico sino que debe incorporar la dimensión espiritual, la cual no tiene nada que ver con una determinada doctrina religiosa —y sí mucho con la espiritualidad de muchas comunidades indígenas—, sino con la disposición para experimentar y desarrollar el sentimiento de “pertenencia y de conexión con el cosmos como un todo” (Capra 1998, p. 29).

Otra perspectiva educativa sobre nuestras relaciones con la tierra que, si bien es cierto no discute explícitamente las metamorfosis de la ciencia, ofrece interesantes estrategias y elementos ecológico políticos para su discusión. Es el caso de la denominada *ecopedagogía* o *pedagogía de la Tierra* (Gadotti, 2002). Apoyado en la pedagogía crítica de Paulo Freire y atendiendo los lineamientos propuestos por la *Carta de la Tierra* (2000) y algunos planteamientos sobre desarrollo sostenible, la entiende como “la promoción del aprendizaje del sentido de las cosas a partir de la vida cotidiana” (Gadotti, 2002, p. 69). La *ecopedagogía* es una pedagogía ética cuyo principal propósito es desarrollar “el arte de convivir”, de reconstruir la casa humana —la Tierra— de manera sostenible y prolongada. Propuesto por Gaston Pineau, la ecoformación es un neologismo relacionado con las historias de vida de las personas: “experiencias cotidianas aparentemente insignificantes —como una corriente de aire, un suspiro, el agua de la mañana en el rostro— fundamentan las relaciones consigo mismo y con el mundo. La toma de conciencia de esa realidad es profundamente formadora” (Gadotti, 2002, p. 72). Al retomar estas narrativas cotidianas, al incorporarlas a nuestra historia de vida y a nuestras trayectorias vitales, la Tierra y la naturaleza adquieren un nuevo significado, una nueva dignidad

que exige que se cumplan tres tareas previas: el rescate de lo sagrado, el rescate del principio femenino y la mutación de nuestro estado de conciencia. Mientras que el rescate de lo sagrado implica un cambio en nuestra relación personal con la Tierra —amarla, respetarla, incorporarla—, el rescate del principio femenino conlleva disponernos para la sensibilidad, la ternura, la compasión y la benevolencia.² Por su parte, la tercera tarea, la mutación de la conciencia, “opera en el momento en que sentimos realmente que somos la propia tierra... cuando nos sentimos ligados a esa historia que estuvo antes de nosotros y que va más allá de nosotros” (Gadotti, 2002, p. 169).

Las metamorfosis del pensamiento

Las metamorfosis del pensamiento se pueden entender, al menos, en tres registros diferentes: en el cognitivo, en el epistemológico y en el filosófico. Desde *el punto de vista cognitivo*, se pueden distinguir tres grandes propuestas que han modificado radicalmente la forma como se venía entendiendo el funcionamiento de la mente humana.³ En primer lugar, podemos destacar la llamada *psicología computacional* o de *procesamiento de información*.

A pesar de sus críticas y limitaciones (Putnam, 1988; Searle, 2004) —los computadores no tienen intencionalidad, la complejidad de la mente es infinita, la falta de correspondencia entre representación y objeto externo, su lenguaje se reduce a aspectos puramente sintácticos en detrimento de los semánticos y pragmáticos, el pensamiento depende más del tipo de relaciones interpersonales en contextos específicos, entre otras—, es importante resaltar que, dada la erosión que las estructuras cognitivas y las formas de representación han sufrido bajo la influencia de las tecnologías infocomunicacionales, se han producido formatos (icónicos, narrativos, semiológicos, etc.) con otras lógicas que promueven otras socialidades⁴ sin que por ello se despoje a los individuos de su *capacidad potencializadora y creadora* (Norberto Levy, 1998, citado por Ryan, 2004). Por eso, mediante los medios tecnológicos, sus usuarios “se convierten en agentes significativos de la disolución de los puntos de vista centrales del mundo y pro-

2 Este principio femenino se asocia perfectamente con la *ética del cuidado* promovida por Carol Gilligan (1985) y Nel Noddings (2002), para quienes la educación tiene como función la enseñanza del cuidado del otro por medio del modelado, el diálogo, la práctica y la confirmación. Cabe anotar que esta teoría moral surgió como alternativa feminista frente a los planteamientos racionalistas de la ética de la justicia de Lawrence Kohlberg, centrados en estadios estructurales del desarrollo moral.

3 En su búsqueda de aprehender y describir la inestabilidad y los flujos cambiantes de la mente humana, la psicología cognitiva se ha acercado a modelos matemáticos y físicos como las teorías de los modelos de sistemas dinámicos, los cuales parten del presupuesto de la plasticidad y heterogeneidad de las estructuras del cerebro, así como la interacción de las redes de nodos para resolver problemas simples y complejos simultáneamente, de tal forma que para esta teoría el problema central no es la estabilidad de las representaciones sino el cambio y la distribución de los procesos cognitivos (Smith & Thelen, 2003; Garavito & Yáñez, 2011).

4 En este sentido, el sociólogo italiano Luciano Gallino (1990) ha propuesto los MMMM (modelos mentales mediados por los *media*) para explicar cómo se han empezado a desarrollar una serie de esquemas interpretativos como resultado de los modelos mentales que las tecnologías y las culturas mediáticas difunden sin tregua, semejantes a los *frames* o formatos propuestos por Erving Goffman en su momento. Estos modelos no solo son coherentes con las lógicas de las narrativas hipertextuales e hipermediales, sino que son fundamentalmente esquemas de una interpretación situada en cuyo “guion” están inscritas las fases o acciones para que el sujeto pueda avanzar en las tareas que se le proponen. Esto nos lleva a entender que el pensamiento que promueve lo mediático se inscribe entonces en una cultura de la velocidad, la simultaneidad y la paradoja; y sus modos de subjetivación se producen mediante una yuxtaposición entre la frivolidad de la vida y la búsqueda de información certera, entre la exacerbación de lo superficial y la proliferación de significantes, entre los formatos tecnológicos y la imaginación surrealista de sus usuarios.

mueven una situación explosiva de pluralización que es incontenible” (Rincón, 2006, p. 19).

No obstante, frente al papel que juega la tecnología en los procesos cognitivos y sociales, hay que señalar los casos exacerbados de Donna Haraway (1995) que, mediante su concepto de *ciborg* —un híbrido entre máquina y organismo— pretende mejorar la especie humana y exaltar el “estado de trance” al que pueden llegar los usuarios de los computadores; y de Sadie Plant (1998), para quien internet —en particular, las redes sociales— permite superar las dos características de las sociedades patriarcales: el control y la jerarquía; y por tanto, las relaciones de poder entre géneros pueden ser desafiadas. Para ambas autoras, la conjunción de mujer y máquina revela la posibilidad de una subversión radical del orden sociopolítico existente. Ahora bien, independientemente de las luchas y reivindicaciones feministas que la tecnología pueda proporcionar, lo importante aquí es resaltar la *inhumanización* que estas autoras propugnan, la cual, ha sido motivo de preocupación de muchos autores que, interesados por el futuro de la humanidad, ven con mucho escepticismo esa colonización e invasión del cuerpo humano por la tecnología (Capra, 1998; Jonas, 1995; Lyotard, 1998).

Una segunda propuesta desde el punto de vista cognitivo es la denominada *cognición extendida* o *distribuida*. Si bien desde punto de vista psicológico el concepto de mente extendida fue introducido por Andy Clark (1999) y el de cognición distribuida por Edwin Hutchins (2000), la idea de un *yo distribuido* se encuentra en casi todas las ciencias sociales y algunas propuestas epistemológicas.⁵ En términos generales, se puede hablar de cognición distribuida en tres sentidos: a) las cogniciones que se dan en grupo, esto es, los diferentes tipos de conocimiento que se gestan en una comunidad y se distribuyen entre sus miembros; b) las cogniciones que se realizan a partir del uso de recursos materiales y simbólicos que el individuo encuentra en su entorno para configurar y dirigir su actividad; y c) la cognición se distribuye en el tiempo, “de manera que lo que se produjo en eventos previos puede afectar a los posteriores (por ejemplo, determinado

conocimiento depende de conocimientos anteriores)” (Garavito & Yáñez, 2011, p. 150).

Este carácter distribuido del conocimiento tiene profundas consecuencias para una pedagogía de la metamorfosis. En primer lugar, el hecho de que nuestro conocimiento se deriva de las clasificaciones y nomenclaturas de la realidad, la naturaleza y las relaciones sociales, que son asignadas social y culturalmente y, por tanto, ya están dadas; depende de nosotros si las transformamos, las asumimos o las obviamos. En segundo lugar, al entender el conocimiento por medio de prácticas sociales concretas en contextos particulares que envuelven la interacción y son constituyentes y a la vez resultados de esos procesos de construcción de significado, se puede comprender que, “en la experiencia concreta, nunca existe un objeto o acontecimiento singular aislado de esta índole; un objeto o acontecimiento es siempre una parte, fase o aspecto especial de un mundo experimentado que lo rodea: una situación” (Dewey 1938, p. 73).

La tercera propuesta que se nos ofrece desde el punto de vista cognitivo es la de la cognición encarnada (también conocida como embebida, *embodiment* o cognición a partir del cuerpo). La cognición encarnada parte del presupuesto de que cualquier relación con el entorno pasa (desde el principio hasta el fin) por el cuerpo. Desde este punto de vista, se asume que la cognición humana surge de la especialización perceptivo motora como resultado de la variabilidad de la experiencia corporal y, en consecuencia, es una *cognición enactiva*,⁶ es decir, que el conocimiento se da en la acción que, por supuesto, está mediada por el cuerpo. Rescatar los procesos de construcción de conocimiento a partir del cuerpo, entender que “la sustancia sobre la que están nuestros trabajos lógicos es no proposicional, y de hecho, está basada en la experiencia corporal” (Thelen & Smith, 1994, citadas por Garavito & Yáñez, 2009), constituye un aspecto imprescindible de una pedagogía de la metamorfosis. En efecto, dado que el esquema corporal, por medio de las propiocepciones, posibilita que el cuerpo se adapte al entorno, es natural que adquiera un conocimiento del cuerpo que le permita orientarse adecuadamente; sin embargo, este conocimiento es un conocimiento *preoético*, es decir, que no está consciente pero ayuda a orientar y configurar la experiencia consciente (Gallagher, 2005). No obstante, a Shaun Gallagher se

5 La idea de un *yo distribuido y situado* que no está en el individuo se plantea explícitamente en Historia en trabajos como los de Karl Joachim Weintraub (1978); Eric Robertson Dodds (1986); y las investigaciones sobre la *Historia de la vida privada* dirigidas por Philippe Ariès y Georges Duby (1990). En Antropología, los trabajos de Clifford Geertz (1984). Así mismo, resulta muy importante la teoría de la creatividad propuesta por Mihaly Csikszentmihalyi (1998), que considera que la creatividad no está solo en la personalidad o sujeto creativo, sino que también requiere un campo (conocimiento del área de saber específico) y un ámbito (jueces, expertos del área) para que el producto creativo sea convalidado como original y novedoso, y aportante de una solución a un problema del campo.

6 El concepto de *cognición enactiva* ha sido desarrollado por Jerome Bruner (1980) para diferenciarlo del conocimiento lógico y del simbólico, y subrayar su carácter motor y corporal. Así mismo, Francisco J. Varela (1998) entiende la enacción como el acoplamiento corporal que, mediante redes sensoriomotrices, hace emerger un mundo, es decir, transforma en parte un mundo de significados preexistente. De esta forma, la inteligencia deja de ser la capacidad para resolver un problema y se *transforma* en la capacidad de ingresar en un mundo compartido de significación.

le ha criticado reducir el cuerpo a un simple objeto intencional que necesita ser acreditado por la conciencia, sin tener en cuenta que:

en la conciencia prenoética actúan motivaciones suscitadas por asociaciones de síntesis pasivas. Gracias a esto el cuerpo no podría ser descrito como un simple objeto intencional, sino como el medio primordial de orientación espacial de la conciencia en su constitución de sentido. El cuerpo es el medio pre-reflexivo que le permite a la conciencia ir constituyendo el sentido de lo dado perceptualmente (Rodríguez, 2009).

Otro fenómeno o proceso que tiene qué ver con la metamorfosis del pensamiento es el de la *conciencia*. Empero, es necesario tener en cuenta que, si hay un campo de discusión y debate profundo tanto en filosofía como en psicología, es el de la conciencia. “Tal diferenciación de posturas ha llevado a que los investigadores clasifiquen en tres ejes o líneas de análisis el fenómeno consciente: a) el primer eje se refiere al *conocimiento, control y dirección que ejerce la conciencia*, el cual entiende la conciencia en términos de la función que asume en el desenvolvimiento del comportamiento; b) el segundo eje de análisis relaciona el concepto de unidad con el de conciencia. Aquí se define la conciencia como la instancia encargada de *integrar en un todo unificado y continuo nuestras experiencias y percepciones tanto del mundo como del sí mismo*; y c) en este eje se agrupan quienes se declaran inconformes con el estudio de la conciencia, y *proponen su eliminación, o su abordaje en términos conductuales similares a cualquier otro tipo de comportamiento observable* en infinidad de especies animales. Son los llamados eliminacionistas por considerar la conciencia un epifenómeno⁷ prescindible e irrelevante que no tiene asidero material.

Esta es la razón principal por la cual, en los más recientes trabajos que se están adelantando sobre conciencia, se ha retomado la metáfora de William James del flujo de conciencia,⁸ según la cual en la conciencia hay algo más que las percepciones y los elementos mentales de los que hablaba David Hume. Las relaciones y enlaces entre las percepciones —denominadas por él como *partes sustantivas* (James, 1909)— per-

miten establecer la analogía de la conciencia con una corriente, cuyo contenido es un flujo de experiencias ininterrumpidas en un continuo en el tiempo y no un conjunto compuesto de una serie de elementos discretos. Esta metáfora dio lugar a un cambio paradigmático de lo mental que posibilitó entender su carácter dinámico y, sobre todo, su naturaleza temporal. Desde este punto de vista, la conciencia “da cuenta 1) de un *proceso unificado* que garantiza la unidad de nuestras experiencias en un momento determinado y 2) de un *proceso temporal* que da cuenta de la continuidad y de un sentido *estable* de sí mismo”. De acuerdo con esta concepción, la subjetividad de la experiencia consciente garantiza que las distintas percepciones, sensaciones y experiencias se asuman como propias y pertenecientes a una misma persona en diferentes momentos de la vida.

Desde *el punto de vista filosófico y epistemológico*, la metamorfosis del pensamiento adquiere un particular interés. En este sentido, Henri Bergson quizá sea el pionero con su crítica dirigida a la filosofía de la estabilidad de Platón y Aristóteles. La evolución del concepto de pensar el cambio de Bergson alcanza su máxima expresión en Gilles Deleuze (1986; Deleuze & Guattari, 2002) con el *pensamiento del afuera* o *pensamiento sin imagen*. También lo llama *pensamiento nómada*. Lo afuera del pensamiento se refiere a la resistencia a la imagen, a las copias y las reproducciones; es decir, a la representación. Este pensar que se resiste a la representación y a la imagen mayoritaria, necesariamente tiene que ser un pensamiento creativo, sensible, arriesgado, que asume el mundo como una *terra incógnita*, para descubrirlo de nuevo, para nombrarlo de manera diferente y original, exactamente de la misma forma como lo hacen los artistas. Por eso, el pensamiento filosófico debe ser un pensamiento estético pues se orienta por la sensibilidad, el afuera y el encuentro; mediante este pensamiento estético filosófico (principalmente de la pintura, el cine y la literatura) es posible asignarle esa condición ética que le hace falta al arte y al mismo tiempo esa condición estética para convertir la vida en una obra de arte.

En una línea de pensamiento parecida, Rosi Braidotti (2009) propone el concepto de transposiciones para indicar —con diferentes acepciones— las mutaciones y cambios discursivos que presentan la filosofía y las ciencias sociales contemporáneas. Entre esas acepciones se destacan, acorde con nuestro planteamiento general sobre una pedagogía de la metamorfosis, la transposición como “una teoría científica que destaca la experiencia de la comprensión creativa en la elaboración de otras formas alternativas de conocimiento” (p. 22). Estas “formas alternativas” se refieren a la posibilidad de realizar transferencias intertextuales entre un paradigma y otro, a saltar de un campo a

7 Un epifenómeno se define como un fenómeno secundario o derivado de otro fenómeno principal o determinante. De esta forma, los eliminacionistas consideran la conciencia como un epifenómeno de la actividad cerebral.

8 Metáfora que es llevada a su máxima expresión en literatura, específicamente con James Joyce en *Ulises*, mediante la técnica del monólogo interior, la cual muestra de manera contundente la diversidad de vecciones y sentidos que el pensamiento humano puede adoptar de acuerdo con el tipo de interacciones y contextos en que se desenvuelve.

otro y, sobre todo, de interpretar las diferencias y variaciones que producen un espacio creativo para realizar nuevas transposiciones. Otra acepción del término “se refiere a la movilidad y las referencias cruzadas entre disciplinas y niveles discursivos” (p. 22). Con esto, Braidotti quiere decir que hay nociones que transitan “de manera nómada” entre la filosofía, las realidades sociales, los imaginarios y los conceptos, los cuales, por principio, son transdisciplinarios y transponibles a diferentes problemas sociales. Una tercera acepción “describe la conexión entre el texto y su contexto social e histórico, en el sentido material y discursivo del término” (p. 23), con lo cual se refiere a las interconexiones entre enunciados discursivos y problemas sociales, como la biotecnología y la ética y la participación política, la crisis del Estado y la posibilidad de un futuro sostenible, y otros.

Esta perspectiva de Rosi Braidotti resulta compatible —obviamente separando toda su perspectiva posfeminista y posestructuralista— con las tesis sobre transdisciplinariedad que vienen adelantando autores como Edgar Morin y Georges Gusdorf (citados por Serna, 2007). No obstante, es necesario subrayar que no todos entienden lo mismo por *transdisciplinariedad*. Por estas discusiones y debates en torno a la transdisciplinariedad —y eso sin entrar en los que se han planteado en torno a la inter y la multidisciplinariedad—, debemos andar con cuidado cuando la proponemos como una metamorfosis del pensamiento, imprescindible en nuestra propuesta pedagógica. Por tanto, de esta noción —atendiendo a sus implicaciones para la pedagogía de la metamorfosis— se quiere destacar lo siguiente:

- a. La transdisciplinariedad debe permitir deshacerse de todos los supuestos dualistas que permean tanto las ciencias físico experimentales, como las ciencias sociales y las humanidades, por ejemplo, las falsas oposiciones entre naturaleza y cultura, individuo y sociedad, mente y cuerpo, sujeto y objeto, instinto y moral, inteligencia y afectividad.
- b. La transdisciplina “supone una articulación de epistemologías difusas de la cual pueden derivar unos metalenguajes nuevos, integradores, dialógicos” (Gusdorf, 1983, citado por Serna, 2007, p. 75). Esta articulación presupone diálogos interepistémicos, fusiones conceptuales o conceptos originales más abarcadores, transponibles, siempre despojados de “las ambiciones del imperialismo intelectual” (Gusdorf).
- c. La transdisciplinariedad debe ser creativa y novedosa, propositiva y pregnante, resistente a los paradigmas dominantes, abierta no

solo a los nuevos descubrimientos científicos, sino a toda clase de saberes ancestrales, folclóricos y populares; dispuesta a dar los saltos necesarios de un código a otro, de un campo del saber a otro, siempre en busca de nuevos interrogantes, de saberes otros.

Las metamorfosis de lo humano o del sentido de humanidad

Es obvio que mi preocupación por lo humano no se orienta a buscar esencialismos ni respuestas metafísicas sobre el ser o el espíritu encarnado. Por el contrario, lo que voy a tratar de mostrar es que, si no cambiamos nuestro sentido de la humanidad y las formas de asumirnos como humanos, es muy posible que volvamos (¿o lleguemos?) a las sociedades de castas, divididas ya no solo por clases sociales, sino, principalmente, por rasgos y características *biológicas* y *tecnoculturales* diferentes. No se trata, tampoco, de “recuperar” los preceptos del humanismo clásico tanto griego como renacentista para que volvamos a escribir y a hablar bien, a tener una formación enciclopédica de cara a la alta cultura y a cultivar la verdad, la belleza y la justicia en abstracto,⁹ como proponen algunos románticos extemporáneos (Gutiérrez, 2005), sino que, teniendo en cuenta los derroteros de una modernidad tardía, desencantada y, para algunos, inconclusa (Jürgen Habermas, Max Weber, Ulrich Beck), la pregunta por lo humano tiene que pasar por sus diversos modos de formación, de subjetivación, de socialización, en fin, de devenir humanos en un mundo en permanente transformación tanto física (geológica, ambiental, climática, etc.) como ético-política y espiritual (la crisis del capitalismo, la radicalización de los fundamentalismos religiosos, el replegamiento en lo individual, etc.).

¿Qué significa devenir humano hoy? Es la pregunta que debe reemplazar a la decimonónica, romántica y metafísica ¿Qué es ser humano?, y que condujo a la famosa muerte del sujeto infringida por los estructuralistas y posestructuralistas del siglo XX. Si aceptamos con Hannah Arendt (1993) que todo lo humano, además de frágil, está llamado al deterioro y a la finitud, cuya manifestación más arrasadora es la figura de la muerte y, por tanto, el nacimiento —*la natalidad*— es la novedad más radical, el milagro del que somos capaces los humanos, podemos entonces, en una primera aproximación a la pregunta formulada, responder que el devenir humano

⁹ No se trata de descalificar o expulsar estos preceptos de la educación contemporánea, de lo que se trata es de contextualizarlos y adecuarlos a las profundas transformaciones sociales, tecnológicas y éticopolíticas que la humanidad ha sufrido, en las cuales, esos ideales —que poseen un carácter absoluto y general— tienen que relativizarse y localizarse de acuerdo con la historicidad y las prácticas y los universos culturales de cada nación, como ya lo propusimos en otra parte (Gómez-Esteban, 2005).

significa estar dispuesto a cambiar de piel permanentemente, a parirse a sí mismo con cierta regularidad, a comenzar nuevas cadenas de acontecimientos, a no temer a nuevas mudanzas hacia lo que no se es; en fin, a iniciar nuevas narrativas biográficas que nos permitan entender el mundo de tantas maneras posibles para relatarlo de innumerables formas y con innumerables acentos, como lo hacen los poetas y los viajeros. Como deberíamos hacerlo todos por el simple hecho de existir.

Una segunda aproximación a lo que significa el devenir humano es la comprensión de lo que, con ciertas dudas, podríamos llamar *agencias humanizadoras*:¹⁰ desde las clásicas y canónicas como las concepciones de mundo y los universos simbólicos transmitidos por la familia, la escuela, los medios de comunicación, pasando por las más “elaboradas” y complejas de la ciencia, la filosofía y el arte, hasta llegar a las formas contemporáneas de subjetivación por medio de la tecnología, la espiritualidad o la acción colectiva.¹¹ Devenir humano desde este punto de vista significa, entonces, estar expuesto y a la vez opuesto, periclitando perpetuamente entre la aquiescencia y la resistencia, moviéndose entre las diversas agencias humanizadoras que buscan subyugarnos mediante estrategias de humanización mayoritarias y homogeneizantes con claros propósitos de amansamiento y adiestramiento (Sloterdijk, 2001), y las agencias humanizadoras que claman por la metamorfosis de esa humanidad enajenada en las cosas, alienada por el consumo, extraviada en la banalidad y la frivolidad de las redes sociales y lo mediático, replegada en un individualismo egoísta negadora de cualquier forma de alteridad, olvidando que, al fin y al cabo, ser humano implica, por principio, “ser más con los demás”.¹²

Ahora bien, una de las agencias humanizadoras a las que paradójicamente más se acude y más se rechaza para superar la crisis del sentido de lo humano, que busca transformar nuestra relación con la naturaleza y, sobre todo, la relación con nosotros mismos, es la espiritual.

Desde el punto de vista espiritual, el cambio se hace imperativo. Apartándome de sus connotaciones dualistas, metafísicas y teológicas, entiendo aquí la espiritualidad como aquel impulso vital, es decir, el instinto de seguir viviendo y creando es el verdadero punto de apoyo para cualquier forma de desarrollo espiritual. El instinto vital le proporciona el aspecto energético al espíritu y, por tanto, tener un propósito espiritual —es decir, un objetivo que haga florecer la vida en cualquiera de sus manifestaciones— constituye un requisito para la salud mental y el futuro del planeta. Sin esa fuerza numinosa y creadora, sin ese impulso inmanente que busca fundirse —de nuevo— con la naturaleza y, a la vez, constituye un camino para el encuentro consigo mismo; sin ese instinto vital que busca recuperar el cuerpo —esto es, nuestra propia condición biológica— y el planeta —es

10 El concepto de *agencia* se retoma aquí con muchas reservas, debido a sus múltiples acepciones; en este caso, se refiere a las diversas instancias sociales, simbólicas o tecnológicas que promueven unas determinadas formas de hacerse humano y de representarse a sí mismo como tal.

11 Estas tres formas de subjetivación nos revelan, a su vez, modos diferentes de humanización propios de la contemporaneidad debido, entre otras cosas, a las crisis de los procesos de conocimiento, de las religiones tradicionales y de los partidos políticos; es decir, son búsquedas de sentido de la vida —y, en consecuencia, de devenir humanos— diferentes a lo que lo instituido propone, aunque estas “líneas de fuga” terminen masificándose y convirtiéndose en mayoritarias. Lo importante es tener en cuenta el *cambio* que se ha producido en el sentido de lo humano por medio de ellas.

12 Esta idea de que la humanización implica *ser más con los demás* fue introducida por Karl Marx en *La cuestión judía*, que también nos asume como seres inacabados y puede relacionarse con el problema ontológico planteado por Martin Heidegger como el “ser con el otro”, esto es, no podemos ser sino con los demás, es la alteridad la que nos da nuestra razón de ser.

decir, nuestra propia condición cosmológica—, no es posible entender la espiritualidad.

Esta espiritualidad “natural”, corporal y energética es la que propugnan las espiritualidades indígenas, orientales (en particular el budismo zen, el taoísmo y algunas ramas del hinduismo) y, desde la perspectiva occidental, la teoría de la complejidad, la física cuántica (con muchos detractores) y, sobre todo, las neurociencias —principalmente la psiconeuroinmunología que se ocupa de estudiar cómo nuestro sistema de creencias y experiencias conscientes e inconscientes afecta el sistema nervioso en sus diversos niveles de funcionamiento—. Estas perspectivas de espiritualidad han demostrado cómo el cuerpo —nuestro organismo físico que tanto desprecian la religión cristiana y las filosofías dualistas que escinden la conciencia de su base anatomofisiológica— puede desarrollar metamorfosis y procesos a partir de la meditación, que les permiten controlar el ritmo cardíaco, reducir hormonas producidas por el estrés (como el cortisol, la adrenalina, la norepinefrina, etc.) causantes de cáncer, trastornos bipolares y otras enfermedades letales.¹³

Desde el punto de vista de la espiritualidad indígena, que resulta profundamente coherente con los planteamientos de Fritjof Capra, Ilya Prigogine y Moacir Gadotti, cabe destacar su cosmovisión de la unidad de lo viviente: a diferencia de nuestra visión dualista que separa la vida y el mundo entre humanos y no humanos, la cosmología amazónica de los achuares considera que las diferencias entre hombres, plantas y animales son de grado y no de naturaleza:

Los achuares de la Amazonia ecuatorial, por ejemplo, dicen que la mayoría de las plantas y los animales poseen un alma (*wakan*) similar a la de los humanos, una facultad que los ubica entre las personas (*aents*) en la medida en que les asegura la conciencia reflexiva y la intencionalidad, que los hace capaces de experimentar emociones y les permite intercambiar

mensajes tanto con sus pares como con los miembros de otras especies, entre los cuales están los hombres (Descola, 1996, citado por Schaeffer, 2009).

Para el caso del budismo y, en general, para la mayoría de filosofías y religiones orientales, no existe una separación entre el cuerpo y el espíritu. El budismo considera a los seres vivos como la unión armoniosa de lo que denomina los “cinco componentes”; a saber: *la forma*, que se refiere a la apariencia externa de las cosas como se presentan ante los ojos, e incluye no solo el cuerpo sino la imagen propia que tenemos de él; *la percepción* que integra las impresiones recibidas por los sentidos; *la concepción*, mediante la cual formamos ideas sobre lo que hemos percibido; *la volición*, que es la voluntad que actúa sobre la concepción; y *la conciencia* o la función de discernimiento, que mantiene la actividad de los otros componentes. Un aspecto muy importante, y coherente con lo que hemos planteado aquí, es que el budismo considera que la vida es la fuerza o energía que permite a los cinco componentes accionar juntos como un todo armonioso e integrado. De ahí que el budismo niegue que haya un alma (*atmán*), es decir, una entidad permanente e independiente de su entorno. Buda sostuvo que es precisamente la creencia en un supuesto yo *permanente* y *estable* lo que provoca que el ser humano sea egoísta, padezca ansiedad y, por tanto, sufra. El alma, por definición, es una noción estática y fija, inmutable y permanente, la cual se opone a la esencia del budismo cuyos rasgos definitorios de la existencia humana son el *anatmán* (la ausencia de alma), la *anitya* (la transitoriedad, el cambio constante, que es común a todo lo existente) y el *dukkha* (el sufrimiento).

Ahora bien, al comparar las espiritualidades indígenas y las espiritualidades orientales con las formas de espiritualidad que ofrecen las desprestigiadas religiones occidentales, quedan claros para entender una espiritualidad coherente con una pedagogía de la metamorfosis los siguientes aspectos:

- a. No se puede seguir sosteniendo una visión dualista de la realidad: ser/devenir, trascendencia/inmanencia, esencia/existencia, cuerpo/espíritu. Esta visión dualista impide cambiar nuestras relaciones con la naturaleza, con los otros y con nosotros mismos.
- b. El ser humano es una unidad viviente ante todo animal y biológica,¹⁴ resultado de una

¹³ En el estudio *Effects of the Transcendental Meditation Program on Adaptive Mechanisms: Changes in Hormone Levels and Responses to Stress after 4 Months of Practice*, realizado por Christopher R.K. MacLean, Kenneth G. Walton, Stig R. Wennenberg, Debra K. Levitsky, Joseph P. Mandarino, Rafiq Waziri, Stephen L. Hillis y Robert H. Schneider (1997, citados por Austin, 2006) se encontró que, luego de cuatro meses de prácticas de meditación concentrativas en el budismo zen, se redujeron significativamente hormonas como ACTH (Adrenocorticotropin hormone, hormona adrenocorticotropa, corticotropina o corticotrofina) y cortisol, asociadas al estrés; lo mismo ocurrió con 19 meditadores trascendentales que redujeron sus niveles sanguíneos de catecolaminas y norepinefrina que, como disfunciones, pueden producir trastornos bipolares y esquizofrenia (Torres-Avisal & Pinel, 2001, citados por Austin, 2006). Estas investigaciones no tienen nada que ver con aquellas perspectivas que buscan “integrar” lo espiritual con lo científico, generalmente anteponiendo el prefijo neuro: neuroteología, neurofenomenología, etc., asumiendo que ese prefijo garantiza el estatuto científico de sus planteamientos.

¹⁴ El hecho de considerar la “animalidad” del ser humano no tiene aquí una connotación moral, sino, por el contrario, se refiere al hecho de que la especie humana se integra en la continuidad de lo viviente y como tal, asume que estamos sometidos a las mismas coerciones y el mismo “destino” de las otras especies. Para el rescate de nuestra condición biológica y una crítica a la escisión entre el

estrategia evolutiva diferente a la de otras especies, lo cual no implica que tenga un alma o una condición ontológica diferente como pretenden toda la metafísica y gran parte de la filosofía y la religión occidental.

- c. La espiritualidad debe asociarse con la vida misma, con las potencialidades y facultades corporales, y con las posibilidades de expansión y fusión que la naturaleza nos ofrece, y no con entidades supraterráneas y etéreas que prometen las filosofías y religiones dualistas y segmentadas de la humanidad.

La formación para la metamorfosis

A pesar de las múltiples connotaciones que pueda tener el concepto de formación,¹⁵ es evidente, por lo expuesto hasta ahora, que es el más coherente con una pedagogía que busca asumir los cambios del pensamiento y del devenir humano como su propósito fundamental. La formación como humanización, como “ascenso a la generalidad” (Hegel), implica la observancia profunda de nosotros mismos para poder apreciar el afuera con mayor claridad o, si se quiere, en términos socráticos, el autoexamen crítico, “la vida examinada” para poder mirar con serenidad y desapasionamiento el otro lado de las cosas. Por tanto, mediante la comprensión de nuestra propia experiencia, de nuestros constantes nacimientos y partos, de los acontecimientos que nos han metamorfoseado en otros seres, logramos verdaderamente ascender a la humanidad.

La mejor manera de entender la experiencia de cualquier persona es que nos la cuente. Solo por medio de un relato, la experiencia adquiere unidad de sentido para sí mismo y para quien la escucha; el yo del narrador se construye y deconstruye en la urgencia de darle una unidad a la trama; la subjetividad se despliega y se contrae, rememora y se proyecta en la temporalidad de la historia. Pero la autocomprensión narrativa no se produce por el solo hecho de contar la historia; en las coalescencias con otras historias, que no son otra cosa que la propia cultura, organizamos nuestra propia experiencia y, en consecuencia, deconstruimos y resignificamos nuestra propia subjetividad. Hay que decir entonces, que esas coalescencias de nuestras narrativas con otras narrativas no son otra cosa que la expresión

cuerpo y cualquier forma de esencialidad humana (religiosa, ontológica o psicológica) (Schaeffer, 2009).

15 Desde las acepciones simples de adquisición de capacidades, pasando por la de proceso orientado hacia metas preestablecidas, la de perfectibilidad (Johann Gottfried Herder), de autocreación, de autoaprendizaje y un largo etc., la formación es -independientemente de sus connotaciones instrumentalistas y pedagógicas- el proceso de humanización por antonomasia, “el ascenso a la humanidad”, la cultura como creación humana y el proceso mismo de adquirirla (Gadamer, 1991).

de una forma de intertextualidad propia de cualquier cultura, es decir, “el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad” (Larrosa, 2007, p. 610). Las historias mediante las cuales deviene nuestra subjetividad y, por tanto, nuestro sentido de lo humano, no son pues, totalmente propias; también son historias contadas por otros, compartidas por otros, demasiadas voces ocupan los ámbitos más recónditos de nuestras vidas y nuestra memoria; y permanentemente nos interpelan, nos juzgan, nos conciernen, “nuestra historia es siempre una historia polifónica”, dice Jorge Larrosa para indicarnos que podemos aprender a componer nuestra historia, a modificarla, a reinterpretarla.

Esta forma de interpretar la experiencia nos proporciona la base conceptual y metodológica para entender la experiencia estética como apuesta filosófica y social, y por esa vía, asumir la formación para la metamorfosis como proceso de potenciación de lo humano. Podemos comenzar diciendo que la experiencia estética se produce en el acontecimiento que subvierte y trastoca el deseo y el gusto, en la vivencia profunda de lo bello o lo horroroso, de lo sublime o de lo siniestro que le pasa y le acaece al sujeto, la que va conformando los gustos, las tendencias, los deseos y los imaginarios mediante los cuales, en virtud de su propia libertad, convierte y transforma la realidad en algo distinto, justamente al tamaño de sus gustos.¹⁶ Mediante la experiencia estética, trascendemos la apariencia, la tozudez y, en muchas ocasiones, la vulgaridad de la realidad tal como se nos revela a los sentidos. “El arte, al negar y superar la realidad empírica, concreta la referencia a esa realidad negada y superada, y este hecho constituye la unidad de su criterio estético y social y adquiere así una cierta prerrogativa”, dice Theodor Adorno (1983, p. 333) en su clásica *Teoría estética*, para señalar cómo en el arte siempre se esconde, cifrada y crípticamente, la liberación y humanización de la sociedad mediante esa urgencia de negar, enriquecer, ficcionar, añadir o, simplemente, expresar una inconformidad con la realidad.

Es natural y lógico que, por todas estas razones, se proponga el *relato de formación* como una de las principales estrategias metodológicas para una pedagogía de la metamorfosis. El relato de formación es

16 Recuérdese que Immanuel Kant entendió la facultad de juzgar al fundarla en el gusto, es decir, que lo consideró como la categoría estética por antonomasia, como un saber sensible propio tanto del espectador como del actor que están destinados a sentir, a experimentar, a contemplar y a ver el mundo que les tocó vivir. De ahí que la lucha política hoy, particularmente en los y las jóvenes, sea una lucha por los sentidos y los significados, por universos simbólicos determinados por los gustos y las representaciones, es decir, en últimas, por experiencias estéticas compartidas.

considerado como la narrativa por excelencia de los años de aprendizaje, de los viajes iniciáticos y de la formación de la subjetividad. Aunque tiene sólidos y quizás mejores antecedentes literarios —como *Tristram Shandy*, de Laurence Sterne o *Tom Jones*, de Henry Fielding—, el relato o novela de formación (el *Bildungsroman*, concepto nuclear en el humanismo alemán) alcanza su máxima expresión en *Wilhelm Meister*, de Johann Wolfgang von Goethe. Aceptada como uno de los tres factores que posibilitaron la emergencia del romanticismo,¹⁷ el impacto de esta obra no solo se hizo sentir en los procedimientos narrativos canónicos de sus contemporáneos, sino que transformó y subvirtió patrones de comportamiento y relaciones sociales profundamente arraigados y tributarios del imaginario monárquico dominante. No obstante, la moraleja de la novela de Goethe es que, a pesar de los desvíos, errores y desventuras, el personaje alcanza su meta —ahora diríamos, realiza su proyecto de vida— impulsado por una suerte de espíritu superior, en cuyo seno, la voluntad y la autoconciencia son sus principales motores.

En el relato de formación contemporáneo ya no existe *un* proyecto de vida ni *una* forma de autorrealización, sino, por el contrario, los años de aprendizaje son inciertos y heteróclitos; el impulso se ha extraviado en múltiples objetos, se ha vuelto plural y no regulado, los modelos normativos han desaparecido —son repudiados— y las ideas prescriptivas expulsadas de la libertad de vivir. La formación (el *Bildung* equivalente a la *paideia*, pero también, a todas las clases de *filias* que tenemos los humanos) se entiende hoy o, al menos, la entiende la mayoría de jóvenes, como un devenir plural y creativo, sin proyectos predeterminados ni preestablecidos, abierta a todas las formas de expresión estética que, como tales, son en sí mismas políticas.

Desde el punto de vista educativo, el relato de formación implica el problema de las subjetividades en formación y, como tal, del devenir humano contemporáneo. Las formas de atribución de sentido y significado que hacemos de la realidad exterior y de nuestra vida interior, son resultado de ese proceso de ser constituidos pero a la vez constituyentes, de esas relaciones sociales. No podemos reducir las subjetividades en formación a procesos unilaterales. No existe —ni es posible— una determinación unívoca de lo social a lo individual, ni tampoco lo contrario. Por tanto, lo que determinaría la metamorfosis o *anamorfosis*¹⁸ de un estado a otro de la subjetividad, no es tanto la adquisición de una habilidad o competencia, ni la complejización de sus estructuras cognitivas, sino *cierto tipo de relaciones que el sujeto realiza con el medio que en ese momento son dominantes*, y que confieren al comportamiento del niño o la niña unas formas de representación y de acción particulares.¹⁹ Empero, el relato de formación debería incluir también los traumas y padecimientos inherentes a cualquier nacimiento,²⁰ los ciclos que atraviesan la vida de cualquier héroe

17 Los otros dos fueron la filosofía idealista de Johann Gottlieb Fichte y la Revolución Francesa (Gómez-Esteban, 2009; Berlin, 2000).

18 Hablamos de *anamorfosis* —concepto tomado de la teoría del arte— para resaltar el hecho de que los cambios en la subjetividad no implican el paso de un nivel a otro más complejo, sino transformaciones que pueden ser confusas, irregulares o insólitas, según el punto de vista desde donde se miren.

19 Retomamos algunos criterios del desarrollo de la teoría evolutiva de Henri Wallon no solo por ser compatibles con nuestro planteamiento, sino por sus profundas implicaciones educativas y pedagógicas (Clanet, Laterrasse & Vergnaud, 1980).

20 Me refiero no solo a la teoría del trauma del nacimiento de Otto Rank (1985), sino también a lo que los ginecólogos llaman “sufrimiento fetal”, con el cual quieren mostrar que ese trauma debe extenderse al papel que juega el entorno que circunda al embrión y al feto durante todo el embarazo y a los *acontecimientos* que experimenta la madre durante este tiempo.

en su aventura²¹ y las intrigas que integran la historia y le proporcionan la concordancia o discordancia al relato de vida.²² Infortunadamente, por razones de espacio, no podemos desarrollar aquí estos aspectos.

¿Cómo emplear el relato de formación en las tres metamorfosis planteadas?

Para acercarse a los nuevos paradigmas de la ciencia, un primer paso es retomar esos rasgos caóticos, impredecibles, desestabilizadores y no lineales propios también de cualquier historia de vida “autoexaminada” y resignificada retrospectivamente; es decir, solo mediante la comprensión y reflexión profunda de los avatares y sinuosidades que tiene nuestro propio relato de vida, es posible comenzar a entender la indeterminación, los desequilibrios e incertidumbres que las explicaciones científicas de la naturaleza conllevan. Esta toma de conciencia de la equivalencia entre las metamorfosis de la naturaleza y las de nuestra propia vida, nos obliga, por principio a cambiar nuestra *representación* de la realidad como una *entidad constante e inmutable*.

El relato de formación —la historia no lineal de nuestra vida— nos permite entender cómo la tecnología, para bien y para mal, ha modificado nuestros procesos de conocimiento, con quienes hemos aprendido y coconstruido conocimiento, a recordar y resignificar los libros, los cuadernos, las herramientas y los lugares en los que hemos aprendido y desaprendido y vuelto a aprender, a comparar conocimientos iniciales producidos en situaciones impensadas con aprendizajes ulteriores que determinaron nuestra vida. De igual manera, nos permite reconstruir las diversas formas mediante las cuales muchos saberes se han ido encarnando en nuestro cuerpo hasta el punto de que la gran mayoría de nuestros agenciamientos, orientaciones y actitudes intelectuales se producen en función de esas sedimentaciones corporales; sin hablar de la forma como hemos ido interpretando y unificando nuestras experiencias por medio de los diversos y cambiantes flujos de conciencia a que la vida, en su incesante metamorfosis, nos somete a perpetuidad.

21 En su clásico libro sobre mitografía del héroe, Joseph Campbell (2005) identifica unas etapas que revelan un patrón narrativo que atraviesa el héroe de las historias y las leyendas populares, y que están determinadas por una serie de acontecimientos (que podrían interpretarse como natalidades) que, por su generalidad y posibilidades mitológicas, permiten aplicarse a cualquier relato de formación.

22 El concepto de *intriga* fue introducido por Aristóteles en la *Poética* para hablar de una historia bien construida, asignándole el significado de fábula (en el sentido de historia imaginaria). Paul Ricoeur (1984) lo retoma para designar la síntesis entre los acontecimientos y los incidentes múltiples, la organización de los componentes heterogéneos —encuentros azarosos, interacciones entre actores, etc.— y, sobre todo, los tiempos de la historia relatada.

Finalmente, el relato de formación debe registrar los diversos cambios que, a lo largo de nuestra vida, vamos teniendo acerca de lo que significa ser humano, o mejor, de cómo ha sido nuestro devenir humano a lo largo de nuestra vida. Esto implica resignificar nuestras experiencias espirituales, corporales, sociales y políticas. Significa también descentrarnos para mirar en la distancia, como si fueran una obra de arte, las diferentes anamorfosis de nuestra subjetividad, las diversas mutaciones que han sufrido las relaciones con nosotros mismos, con la naturaleza y con los otros.

Conclusiones mínimas

Este ensayo debe ser leído como una larga introducción a un libro que despliegue, argumente e ilustre con mayor profundidad y amenidad los temas y problemas aquí esbozados, en algunos momentos, en forma abigarrada y apresurada. No obstante, esto no debe ser un pretexto para señalar, al menos de manera esquemática, los propósitos principales de la pedagogía de la metamorfosis, a saber:

- Retomar los cambios paradigmáticos de la ciencia en función de una ética planetaria, unos procesos de conocimiento que incluya el entorno, el cuerpo y la conciencia, y una idea del devenir humano que, sin oponerse a sus nuevas formas de expresión y realización, se resista a cualquier forma —tecnológica, cultural o política— de invasión y colonización del cuerpo, de nuestra condición animal biológica y de nuestra dignidad humana.
- Asumir la dimensión espiritual desde el cuerpo y la naturaleza (léase: planeta Tierra), como impulso o instinto vital, como fuerza numinosa y creadora que busca fundirse con la naturaleza y, a la vez, constituye un camino para el encuentro consigo mismo.
- Asumir la transdisciplinariedad no solo como método sino como contenido de conocimiento de un mundo que no puede segmentarse en análisis compartimentados, ni fragmentarse en disciplinas y saberes sectorizados.
- Asumir el relato de formación como la estrategia por excelencia de la pedagogía de la metamorfosis, ya que la mejor manera de entender la experiencia de cualquier persona es que nos la cuente. Solo por medio de un relato, podemos entender los diversos cambios que un individuo ha tenido consigo mismo, en sus relaciones sociales y en sus posiciones frente al mundo y la naturaleza.

Sobre el autor

Jairo Hernando Gómez-Esteban es doctor en Educación. Magíster en Sociología de la educación. Psicólogo. Escritor. Profesor titular, Universidad Distrital Francisco José de Caldas adscrito a la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria. Autor de diversos libros y artículos sobre Enseñanza de las Ciencias Sociales, Aprendizaje ciudadano, Jóvenes y Subjetividades. Autor de un libro de cuentos.

Referencias

- Adorno, T. (1983). *Teoría estética*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Ariès, P. & Duby, G. (1990). *Historia de la vida privada*. Madrid: Taurus.
- Austin, J. H., M. D. (2006). *Zen-Brain reflections. Re-viewing Recent Developments in Meditation and States of Consciousness*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, Massachusetts Institute of Technology.
- Berlin, I. (2000). *Las raíces del romanticismo*. Madrid: Taurus.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Madrid: Gedisa.
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Campbell, J. (2005). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Clanet, C.; Laterrasse, C. & Vergnaud, G. (1980). *Dossier Wallon-Piaget*. Barcelona: Gedisa.
- Clark, A. (1999). *Estar ahí: cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Comisión de la Carta de la Tierra, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2000). *Carta de la Tierra*. Disponible en: http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/echarter_spanish.pdf
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. (1986). *La imagen-tiempo: estudios sobre cine 2*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Madrid: Pretextos.
- Dewey, J. (1938, 1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dodds, E. R. (1986). *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza.
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y Método I*. Madrid: Sígueme.
- Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. México: Siglo XXI.
- Gallagher, S. (2005). *How to Body Shapes the Mind*. New York: Oxford University Press.
- Gallino, L. (1990). El problema MMM (Modelos mediados por los media). En Giovanni Anceschi (coord.). *Videoculturas de fin de siglo*. Madrid: Cátedra. Disponible en: http://periodismo2punto0.blogspot.com/2007/07/mmmm-modelos-mentales-mediados-por-los_02.html
- Garavito, M. C. & Yáñez J. (2009). La categorización y el desarrollo del conocimiento desde las teorías de los sistemas dinámicos. En *Gestión del Conocimiento*. Grupo Complexus. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Garavito, M. C. & Yáñez J. (2011). Las críticas al concepto de representación y las nuevas posibilidades de la investigación cognitiva desde las perspectivas de cognición situada y corporeizada. En Jaime Yáñez & Adriana Perdomo (eds.). *Cognición corporizada y embodiment*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Uniminuto.
- Geertz, C. (1984). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Gómez-Esteban, J. H. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez-Esteban, J. H. (2009). El romanticismo como mito fundacional de lo joven. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (1), 59-81.
- Gutiérrez, G. (2005). La educación de la educación: ideas para refundar una escuela humanista. En Germán Antonio Arellano-Duque (coord.). *La educación en tiempos débiles e inciertos*, 167-204. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza*. Madrid. Cátedra.
- Hutchins, E. (2000). *Distributed cognition*. Disponible en: <http://files.meetup.com/410989/DistributedCognition.pdf>
- James, W. (1909). *Principios de psicología*. Madrid: Daniel Jorro.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Editorial Herder.
- Larrosa, J. (2007). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica, FCE.

- Lyotard, J. F. (1998), *Lo inhumano*. Buenos Aires: Manantial.
- MacLean, C. R.; Walton, K. G.; Wennenberg, S. R.; Levitsky, D. K.; Mandarino, J. P.; Waziri, R.; Hillis, S. L. & Schneider, R. H. (1997). Effects of the Transcendental Meditation Program on Adaptive Mechanisms: Changes in Hormone Levels and Responses to Stress after 4 Months of Practice. *Psychoneuroendocrinology*, 22 (4), 277-295.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teacher College Press.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Piaget, J. (1972). La epistemología de las relaciones interdisciplinarias. En Léo Apostel, Guy Berger, Asa Briggs & Guy Michaud (1979). *Interdisciplinariedad: Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*, 153-171. Biblioteca de la Educación Superior de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, ANUIES.
- Plant, S. (1998). *Ceros + unos*. Barcelona: Destino.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1990). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Puche, R. (2008). Érase una vez el desarrollo. En Jorge Larreamendy Joerns, Rebeca Puche-Navarro & Andrea Restrepo-Ibiza (comps.). *Claves para pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo*. Bogotá: Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes. Disponible en: http://publicacionesfaciso.uniandes.edu.co/psi/Claves_para_pensar_el_cambio.pdf
- Putnam, H. (1990). *Representación y realidad: un balance crítico del funcionalismo*. Barcelona: Gedisa.
- Rank, O. (1985). *El trauma del nacimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Ricoeur, P. (1984) *Educación y Política; de la Historia Personal a la Comunidad de Libertades*. Buenos Aires: Docencia. Rincón, Ó. (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez, H. M. (2009). *La conciencia corporal: una visión fenomenológica-cognitiva*. Disponible en: http://www.clafen.org/AFL/V3/289-308_Rodriguez.pdf
- Ryan, M. L. (2004). *La narración como realidad virtual*. Buenos Aires: Paidós.
- Schaeffer, J. M. (2009). *El fin de la excepción humana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Searle, J. R. (2004). *La mente. Una breve introducción*. Bogotá: Norma.
- Serna, A. (2007). Hacia una caracterización de la interdisciplina. Sobre las formas de articulación de las ciencias humanas y sociales. En Fernando Bravo, Lina María Parada & Adrián Serna (eds.). *La cuestión interdisciplinaria. De las cuestiones epistemológicas a los imperativos estratégicos para la investigación social*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Sloterdijk, P. (2001). *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.
- Smith, L. B. & Thelen E. (2003). Development as Dynamic System. *Trends in Cognitive Science*, 7 (8), 343-348. Disponible en: <http://defiant.ssc.uwo.ca/graduate/psych9440/readings/smith&thelen.pdf>
- Varela, F. (1998). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Weintraub, K. J. (1978). *The Value of the Individual: Self and Circumstance in Autobiography*. Chicago: University of Chicago Press.