

Programa Kay: autoconocimiento y desarrollo personal para crear ecosistemas de cuidado y bienestar en las escuelas

Kay Program: self-knowledge and personal development to create ecosystems of care and well-being in Schools

Programa Kay: autoconhecimento e desenvolvimento pessoal para criar ecossistemas de cuidado e bem-estar nas Escolas

 Soledad de la Riva¹  Pilar Rossi²  Pedro Peyser³
 Cecilia Puigdellibol⁴  Laila Benedetto⁵

Resumen

Contexto: La educación necesita cambios. Los resultados de calidad educativa entristecen. El modelo tradicional está quedando obsoleto. Urge crear alternativas que se acerquen a las necesidades actuales de docentes y estudiantes. El cambio no sucederá de un día para otro. Este ensayo intenta acercar una herramienta que permita transitar en buenas condiciones ese cambio. Se busca reciclar lo que ya no sirve, crear lo nuevo y combinar lo mejor de ambas, con el fin de construir ecosistemas de bienestar y cuidado. **Objetivo:** Lograr responder a: ¿Puede ser el autoconocimiento y el desarrollo personal una herramienta eficaz para acompañar dicho tránsito? **Método:** Estudio de diferentes teorías mediante un método exploratorio. **Resultados y conclusiones:** Es preciso una transformación profunda de quienes tienen en sus manos la responsabilidad de enseñar, realizando un trabajo que conlleva descubrir la naturaleza humana; revisar las propias experiencias de aprendizaje para reconocer las condiciones en que ha quedado el propio estudiante interior; para recuperar la creatividad, la espontaneidad y la alegría en el acto de enseñar. Se presenta a modo de conclusiones el programa Kay, en cuanto una innovadora herramienta de autoconocimiento, desarrollo personal y aprendizaje transformador, creada para repensar la naturaleza humana ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Innovación educativa; Ser; Naturaleza humana; Autoconocimiento; Bienestar

¹Directora de la investigación *Biografía Humana en la escuela como una tecnología para innovar profundamente*.

²Adscripta a la investigación *Biografía Humana en la escuela como una tecnología para innovar profundamente*.

³Ayudante alumno de la investigación *Biografía Humana en la escuela como una tecnología para innovar profundamente*.

⁴Adscripta a la investigación *Biografía Humana en la escuela como una tecnología para innovar profundamente*.

⁵Adscripta a la investigación *Biografía Humana en la escuela como una tecnología para innovar profundamente*.

Abstract

Context. Education needs changes. The results of educational quality are sad. The traditional model is becoming obsolete. It is urgent to create alternatives that are close to the current needs of teachers and students. Change will not happen overnight. This essay tries to bring a tool that allows this change to go through in good conditions, seeking to recycle the obsolete and combine the best of both, in order to create ecosystems of well-being and care. Answer the following question: Can self-knowledge and personal development be an effective tool to accompany this transit? *Method:* Study of different theories through an exploratory method. *Results and conclusions:* A deep transformation of those who have in their hands the responsibility of teaching is necessary; this entails discovering human nature, reviewing one's own learning experiences to recognize the conditions in which the "inner student" has been left, in order to later recover creativity, spontaneity and joy in the act of teaching.

Key words: Educational innovation; Being; Human nature; Self-knowledge; Well-being

Resumo

Contexto. A educação precisa de mudanças. Os resultados da qualidade educacional são tristes. O modelo tradicional está se tornando obsoleto, é urgente criar alternativas que se aproximem das necessidades atuais de professores e estudantes. A mudança não acontecerá da noite para o dia. *Objetivo:* Este ensaio tenta abordar uma ferramenta que permite que a transição de uma velha escola para uma nova escola seja realizada em boas condições, procurando reciclar o obsoleto e combinar o melhor de ambos, de forma a criar ecossistemas de bem-estar e atenção. Portanto, o objetivo é responder a seguinte pergunta: ¿o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal podem ser uma ferramenta eficaz para acompanhar esse trânsito? *Método:* Estudo de diferentes teorias através de um método exploratório. *Resultados e conclusões:* Fica claro que é necessária uma profunda transformação de quem tem em suas mãos a responsabilidade de ensinar; trata-se de descobrir a natureza humana, revendo as próprias experiências de aprendizagem para reconhecer as condições em que o "aluno interior" foi deixado, para depois recuperar a criatividade, a espontaneidade e a alegria no ato de ensinar.

Palavras chave: Inovação educacional; Ser; Natureza humana; Autoconhecimento; Bem-estar

Introducción

La escuela hoy es un territorio de preguntas y se encuentra amenazada y criticada por la sociedad, las familias, los

docentes y los estudiantes. En general, se opina que el modelo tradicional de educación ya está caduco y no responde a las necesidades actuales. Muchas familias ya no comulgan con la manera tradicio-

nal de enseñar. Gran cantidad de docentes se encuentran perdidos entre las exigencias del modelo viejo y los anhelos de un nuevo modelo. Y los y las estudiantes, apagados y desilusionados, ya no le encuentran sentido a lo que aprenden.

Este ensayo intenta acercar una herramienta que permita transitar en buenas condiciones el cambio de la vieja escuela hacia la nueva escuela; buscando reciclar lo obsoleto. Crear lo nuevo para luego combinar lo mejor de ambas. Por lo tanto, el objetivo de nuestro ensayo es responder al siguiente interrogante: ¿Pueden ser el autoconocimiento y el trabajo personal de cada docente una herramienta eficaz para acompañar dicho tránsito?

La comunidad educativa está ávida de herramientas y de recursos donde anclar sus prácticas cotidianas; está en búsqueda permanente de estrategias para enseñar y aprender mejor. El presente escrito está destinado a educadores. Ellos y ellas son quienes ponen el cuerpo día a día y navegan las tormentas del cambio, muchas veces sin brújula. Este ensayo propone al autoconocimiento como el mapa fundamental hacia uno mismo. Una guía para realizar los movimientos necesarios hacia la innovación educativa.

A partir de datos sobre calidad educativa en la Argentina referidos a las evaluaciones Aprender del año 2021, que duelen, es imprescindible reconstruir, revalorizar y resignificar la formación docente. Se propone una herramienta para innovar desde la raíz hacia arriba. Una herramienta que cuide a estudiantes y educa-

dores y que invite a poner el corazón y las manos en la tierra, removerla y plantar la semilla. Esto implica una serie de pasos: en primer lugar, adentrarse en el corazón de los/as docentes y observar las huellas que dejaron sus primeras experiencias de aprendizaje (a partir de ahora, a estas huellas, las llamaremos “estudiante interior”). En segundo lugar, acercarlos/las a las formas posibles de aprender en buenas condiciones según el diseño humano; para luego ser capaces de crear ecosistemas de enseñanza y de aprendizaje que permitan transitar el cambio rodeados de cuidado y bienestar.

Se parte de la premisa que tanto estudiantes como docentes, al adaptarse al modelo tradicional de educación, se alejan de su naturaleza humana, de su ser esencial. Este hecho empobrece sus potencialidades de desarrollo y sus capacidades relacionales. Aquí reside, desde nuestra perspectiva, una de las amenazas más graves e invisibles para el proceso de enseñanza y aprendizaje: la dificultad de muchos educadores de vincularse con su sí mismo, condición previa para conectar con el ser esencial de cada estudiante.

La educación necesita docentes que sean capaces de preguntarse quiénes son; que se cuestionen hacia dónde van y cuál es el significado de sus propias vidas. Educadores capaces de construir la nueva escuela, más humana, más amorosa, más compasiva, colaborativa, ecológicamente sostenible; donde se enseñe aquello que verdaderamente se necesita aprender.

La realidad muestra, por un lado, que los docentes durante su formación no adquieren conocimientos sobre los aspectos emocionales que involucra el aprendizaje. Y por otro, que desconocen la profunda relación que existe entre las propias experiencias de aprendizaje y sus prácticas de enseñanza.

Para construir la nueva escuela es preciso una transformación profunda de quienes tienen en sus manos la responsabilidad de enseñar; como vía para recuperar la creatividad, la espontaneidad y la alegría en el acto de enseñar. En el desarrollo teórico que se expondrá a continuación, se procederá a argumentar al respecto de dicha premisa; y, a modo de propuesta, se presentará como estrategia de innovación una inédita y revolucionaria herramienta de autoconocimiento, trabajo personal y aprendizaje profundo: el “Programa Kay”. Dicho programa tiene como fines: acercar los docentes a las formas naturales de aprender y a contactar con su “estudiante interior”; para luego ser capaces de desarrollar ecosistemas de bienestar y cuidado que permitan transitar el cambio en buenas condiciones hacia la nueva escuela.

Resulta oportuno, entonces, revisar profundamente las verdaderas causas por las que los adultos han perdido la cercanía con la propia naturaleza; hecho que, según la presente mirada, tiene su raíz en el dolor que puede haber implicado crecer en una cultura cuya lógica es la dominación del más fuerte sobre el más débil; una sociedad que no tiene en cuenta las necesidades de la infancia y la

adolescencia.

Este ensayo es una invitación a atreverse a ser agentes de cambio; a desafiar paradigmas; a romper reglas obsoletas; a explorar la propia creatividad; a innovar para mejorar; a poner a los/as estudiantes en el centro y a crear ambientes amorosos y colaborativos. Urge animarse a crear alternativas diferentes para atender las demandas de la educación y la calidad de la misma.

Late un deseo común: crear un mundo más sano, más humano y sostenible. Cuando uno mira a los ojos de los niños y niñas, llenos de expectativas y de amor por la vida, se vislumbra una oportunidad maravillosa. Cuando se mira a los ojos de los/as jóvenes, vacíos y sin brújula, se siente la urgencia. Cuando se escuchan las voces de la comunidad educativa sedienta de herramientas para realizar su tarea cotidiana, está claro que ese momento es ahora. Sostiene Rivas (2017) al respecto: “Cuando volvemos nuestra mirada sobre los ojos de los alumnos, encontramos un dejo de decepción por la propuesta escolar tradicional” (p.14).

Desarrollo

Cómo transitar de un modelo tradicional de escuela a uno nuevo

Siguiendo a Rivas (2017), el siguiente desarrollo teórico se organiza en función de los ejes que él propone para innovar en las escuelas; a partir de los cuales se intentará dar respuesta al interrogante planteado en la introducción. Ellos son:

1. Visibilizar el orden invisible: ¿Cuál es

el estado de las cosas?

2. Dudar de su eficacia: ¿Cuál es el sentido de la educación actual?
3. Habilitar las preguntas profundas: ¿Conocen los docentes la manera natural de aprender y la relación que existe entre las propias experiencias de aprendizaje y las prácticas de enseñanza?
4. Revertir la naturalización del orden: ¿Cómo hacerlo? ¿Qué proponen los autores? ¿Con qué experiencias contamos como antecedentes?
5. Reconstruir, revalorizar y resignificar el oficio docente ¿Cuál es la propuesta del Programa Kay para este fin?

Visibilizar el orden invisible: ¿Cuál es el estado de las cosas?

Eisler y Fry (2019) dan cuenta de la existencia de dos tipos de sistemas sociales que como humanos hemos creado a lo largo de la historia: los sistemas de asociación y los sistemas de dominación y sometimiento. La autora afirma que a medida que exploramos en profundidad conocemos cómo las características de ambos sistemas impactan en nuestro entorno y éste impacta en el desarrollo del cerebro; principalmente en las etapas tempranas de la infancia y luego durante toda nuestra vida (Eisler, 2019).

Eisler (2019) nos ofrece una lente biocultural dominación-asociación: una nueva y poderosa herramienta analítica que permite ver las distintas maneras de organización social desde dos configura-

ciones opuestas en un continuum. Desde este marco teórico se hace posible identificar las condiciones de la asociación que apoyan y estimulan capacidades humanas para el cuidado, la creatividad y el crecimiento de la conciencia; en clara oposición a las condiciones de entornos de dominación y sometimiento, que generan insensibilidad, crueldad, odio y destrucción. De acuerdo con Eisler, esta nueva perspectiva interdisciplinaria de la bioculturalidad asociación-dominación revela:

- Cómo las creencias sociales e institucionales afectan la política, la economía, la educación, las infancias y las relaciones de género.
- Cómo impactan las experiencias tempranas en el desarrollo cerebral y luego en los pensamientos, los sentimientos y los comportamientos.
- Cómo conociendo la naturaleza humana podemos construir escenarios equitativos y sostenibles que maximicen el bienestar humano. (Eisler y Fry, 2019)

Esta lente permite comprender, desde una perspectiva integradora, la relación que existe entre el amor, el sexo, la intimidad, la salud, la paternidad y la maternidad, la crianza de los hijos y la educación con los derechos humanos, la justicia social, la economía, la política, la violencia, los valores y sistemas de creencias. Permite explorar cómo las capacidades de cuidar, la creatividad y la conciencia sobre uno mismo se remontan a los inicios de la humanidad y son parte de la naturaleza humana (Eisler, 2019).

Con esta lente se entiende que han existido culturas asociativas anteriores a las culturas de sometimiento y dominación. Estas últimas operan de modo opresivo sobre las personas y generan experiencias estresantes tempranas familiares, económicas y sociales; que alteran la neuroquímica cerebral inhibiendo el desarrollo humano e interfiriendo en el florecimiento de capacidades que hacen más felices a las personas: la seguridad, la pertenencia, la empatía, la conciencia de sí mismo, la creatividad y el amor (Eisler y Fry, 2019).

En el polo opuesto, Eisler y Fry (2019) muestran la posibilidad de crear ambientes con tendencia a la asociación. Espacios que promuevan capacidades humanas tales como la expresión, la creatividad, la conciencia de uno mismo; lo que aumentaría, según la autora, los niveles de bienestar en los seres humanos y en las comunidades.

Los modelos expuestos se diferencian en cuanto a la forma de crianza que se adopta; lo que configura patrones de relacionamiento e intimidad. Así, se observa hoy que los estilos de crianza con coerción, represión y autoritarismo generan miedo y dolor; esto suprime la empatía y las posibilidades de cuidado. Al mismo tiempo somete a los niños y niñas que van aprendiendo a vincularse desde esta lógica. Mientras que un estilo de crianza basado en el cuidado, la empatía, el respeto mutuo y la seguridad afectiva ofrece recompensas neuroquímicas de amor, placer y bienestar (Eisler y Fry, 2019).

La doctora Eisler (2001) afirma que todos estamos familiarizados con estos modelos de dominación y sometimiento en nuestras propias vidas. Explica que, si bien todos conocemos el dolor, el miedo y la tensión de las relaciones basadas en las amenazas, el exceso de control y los castigos; también hemos vivido experiencias donde nos hemos sentido seguros, amparados y donde nuestra esencia humana ha podido brillar. Donde hemos sentido la sensación de ser valiosos y valorados. De esta forma, nos induce a pensar que la adopción de un modelo asociativo en las escuelas es esencial para que florezca la humanidad.

Ambos, tanto el modelo dominador como el modelo asociativo, reconocen las diferencias; pero el segundo acaricia la diferencia y trabaja constantemente en construir relaciones que enriquezcan la vida individual y fortalezcan las comunidades. En cambio, el modelo dominador construye la diferencia en términos de superioridad e inferioridad; lo que impone la obligación de someter al considerado inferior.

Eisler (1998) define al modelo dominador por sus relaciones autoritarias, de conquista, de guerra y dominación; y al modelo de asociación caracterizado por la democracia, estructuras sociales igualitarias y equidad de género, de etnia, sin jerarquías. A partir de la creación de su teoría de la transformación cultural aborda el complejo problema de cómo preparar a los niños y niñas para una sociedad de asociación y cómo alentarlos a ser adultos no sexistas, ni racistas,

sanos, atentos, competentes y autorrealizados.

En su análisis, Eisler (1998) quiere mostrar que el modelo asociativo existe actualmente en algunas sociedades y que esas sociedades lograron un alto nivel de desarrollo cultural en diferentes áreas como tecnologías avanzadas, arte, comercio, religión y diplomacia. Los y las integrantes de estas sociedades han sido marcados por la paz y el florecimiento humano. También muestra la otra cara; sociedades con modelos dominadores, cuya actitud no es favorable para el progreso y puede poner en peligro la supervivencia. La autora invita a suplantar la lucha, la conquista y la destrucción por cooperación, ayuda mutua y respeto.

De acuerdo con Eisler (1998), el mundo está aprendiendo a apreciar la asociación; pero lo cierto es que el modelo dominador está muy afianzado en la estructura de las escuelas. No será un trabajo fácil puesto que las instituciones sociales perpetúan esta lógica; sin ser conscientes de ello. Es por eso, que el principal factor a la hora de cambiar este problema es la educación; porque toma un rol central en la posibilidad de promover las aptitudes para vivir una buena vida y crear un futuro más sostenible, menos violento y equitativo. La autora invita a trabajar por el bienestar humano; para que la niñez y la juventud alcancen su potencialidad y puedan crear un mundo respetuoso y democrático.

Mora Teruel (2017), por su parte, refuerza la idea de Eisler al analizar la forma que adopta la educación; y enseña que

quienes son adultos hoy han aprendido con dolor, con miedo, bajo amenazas, con castigos; y han tenido que olvidar pronto lo aprendido para poder olvidar el dolor. Dice que es mentira lo que decían los abuelos respecto a que la letra con sangre entra. La letra solamente entra con amor, con alegría, con placer, con aprecio y con recompensas. Muestra que el cerebro sabe que lo que ha aprendido con dolor lo tiene que olvidar pronto.

Resulta pertinente introducir aquí la mirada de Nicole Diesbach (2013), quien busca comprender el estado de la educación y profundizar en la idea de transformación; afirma que existe “una gran diferencia entre ver y atre-ver-se. Ver es darse cuenta de lo que hay, incluso de lo que es, sin tomar conciencia de lo que no funciona en nuestro mundo. Ver tiene una connotación pasiva” (p.23). La educación se sigue dando de la misma manera que hace siglos; pese a que la humanidad va evolucionando aquella se mantiene fija. Usa el término “petrificada” para definirla. Para él, los contenidos de la educación se han petrificado; la ciencia progresa, pero el conocimiento se ha ido quedando atrás; los niños, las niñas y los jóvenes evolucionan, las sociedades evolucionan, pero “el profesor queda atado a su forma de enseñar” (Diesbach, 2013, p.23).

Así es que en muchas escuelas se aprende sin descubrimientos, sin despertar la curiosidad, sin jugar, sin cantar, sin bailar, sin reír, sin despertar la creatividad. Afirma, Diesbach (2013), que desde siglos se ha aprendido en la escuela a ser

espectador, repetidor, creyentes de lo que se ve, de lo que se escucha, de lo que se enseña. El resultado es que se termina siendo pasivo ante la belleza del mundo que ya no conmueve, no interpela, no provoca.

Ante eso, Naranjo (como se citó en Diesbach, 2013) propone “atre-ver-se” como movimiento incesante; buscar descubrir la totalidad, el holismo, en cualquier aparente fragmento de la realidad como “aventura apasionada”. Atreverse es ir más allá de la constatación; es quitar los obstáculos y dejar fluir la vida que nos anima; vivir en plenitud y contagiarse al mundo. Desde esa mirada, entonces, se busca investigar en vez de memorizar; cooperar en lugar de competir; crear en vez de repetir. El atrevimiento al que invita Naranjo (Diesbach, 2013) es la “búsqueda de esta educación dirigida a la totalidad de la persona, y no sólo como la escuela lo ha hecho hasta el presente- una educación dirigida a la cabeza y al mismo tiempo fosilizada, que perpetúa nuestra inmadurez colectiva” (p.25).

En cuanto al papel que les cabe a los educadores, Naranjo destaca que la educación debe atender al desarrollo humano; y que la primera responsabilidad de buscar ese desarrollo (él lo llama “ser en plenitud”) le cabe a quienes tienen en sus manos la educación, ya sean padres o educadores (Diesbach, 2013). Puesto que nadie puede transmitir más de lo que tiene, o es, su idea apunta al desarrollo integral humano; una educación que promueva “la libre realización

de nuestras potencialidades evolutivas y creativas”; una educación para la “libertad y la autonomía”. Una educación muy lejos de la actual a la que llama de “control y domesticación” (Diesbach, 2013, p.27).

Naranjo, al igual que Eisler, en su definición de sistemas de dominación entiende dichos modelos como el origen del autoritarismo y la expresión de una “mentalidad infantil obediente” ante las injusticias e inclemencias que dicho modelo ha hecho sufrir a la humanidad durante siglos. Ante esto propone la ampliación de la conciencia a través de una educación integral que abarque a la totalidad del ser humano (Diesbach, 2013). Para él, “antes de enseñar cualquier materia, es prioritario el conocimiento del ser. El descubrirse a uno mismo es descubrir a los demás” (Diesbach, 2013, p.33).

En cuanto al cómo funciona el proceso enseñanza/aprendizaje de acuerdo con el paradigma educativo vigente, Rivas (2017) sentencia:

A los 5 años de edad, antes de entrar en la primaria, el 95% de los niños dice ir con gusto al jardín de infantes. No quieren faltar, disfrutan cada uno de sus días con sus docentes. En primer grado comienza el túnel. Para el noveno año de escolarización (medios de la secundaria), apenas el 37% de los alumnos señala estar satisfecho con su experiencia escolar. Un tercio aproximadamente. El resto navega como puede una experiencia que le resulta insoportable o incomprensible (p.12).

El autor describe el modelo de escuela tradicional y sostiene, con esperanza, que los métodos de castigo y el tipo de autoridad fundada en el temor propio de dicho modelo se van deshaciendo. Sostiene que esto ocurre a medida que crecen nuevas corrientes psicopedagógicas que contemplan las historias que hay detrás de los alumnos. Y dice “Es como si el embrujo de la disciplina se perdiese mientras se descubren sus males” (Rivas, 2017, p.16).

A propósito de las discusiones en torno al deber ser de la escuela, cabe mencionar las visiones de Freire y Papert (Rivas, 2017) sobre el objetivo de la misma. El primero sostenía que era un problema político y confiaba en que era posible crear escuelas liberadoras; mientras que Papert lo veía como un proyecto equivocado de origen. El error para este último era que se basaba en el encierro de los alumnos para obligarlos a hacer cosas que ellos no lograban comprender por qué debían hacerlas. Ambas posturas resultan relevantes para el abordaje teórico del presente ensayo; por un lado, la falta de sentido para quienes transitan su recorrido que invita a tratar de buscar su porqué; y por otro, la escuela como agente de cambio y transformación social que libere. Aquí es donde entra en escena la idea de desarrollar un programa que busque transformar la educación para volverla más humana; más sintonizada con los ritmos propios de quienes enseñan y aprenden; más sensible a las necesidades de docentes y estudiantes y más liberadora.

Según Rivas (2017), en su descripción de “la matriz escolar tradicional” afirma que “es un modelo de aprendizaje homogéneo de base religiosa, originada en los siglos XVI y XVII, convertida luego en un sistema estatal-nacional” (p. 15). Así, la escuela desde sus orígenes funcionó como un aparato de gobierno que formó, primero, la disciplina pastoral necesaria para adquirir la fe religiosa y fue mutando hasta convertirse en una máquina estatal de organización de la ciudadanía. De acuerdo con esa disciplina establecida, las escuelas se constituyeron como organizaciones con “horarios fijos, rutinas y rituales”. Se asiste por una obligación regida por leyes. Al mismo tiempo, se organiza en “aulas” que son el “el dispositivo fundamental de la matriz escolar tradicional” dicen Dussel y Caruso (Rivas, 2017, p. 21). Asimismo, describe Rivas (2017), “los estudiantes todo el tiempo están siendo observados por sus docentes” (p. 21). Existen reglas que regulan las conductas y que en palabras del autor son temidas por todos. También cuenta con un “sistema de ordenamiento del conocimiento”, un “currículum”; programa estatal que regula lo que cada docente debe enseñar en cada momento del año. Es tarea de los docentes garantizar el cumplimiento del programa curricular en las aulas. Cabe destacar que, a través de la aplicación del currículum, afirma Rivas (2017), “se sabe dónde está cada alumno en el circuito del aprendizaje esperado” (p. 21). Existe lo que se llama evaluación a través de exámenes con escalas de calificaciones

como método para comprobar y verificar el aprendizaje realizado.

Los alumnos y alumnas se someten a estas pruebas de conocimiento memorizando contenidos para demostrarlos ante sus docentes y de esa manera recibir calificaciones que se transforman en credenciales. Salen del sistema los que no aprueban los exámenes, lo que los conduce a posiciones sociales vulnerables (Rivas, 2017, p.24).

A la luz de la matriz tradicional todo es observable, controlable y regulable. Por otro lado, agrega Rivas (2017), su origen "carácter sagrado" hizo de la escuela un orden protegido del exterior. Se trataba de una serie de creencias sociales que se actualizaban en reglas institucionales: el adentro escolar era una institución separada del afuera. Esto es muy importante dado que revela la falencia de correlación entre los contenidos trabajados en las aulas y la realidad que deben abordar los estudiantes cuando salen a su vida real. La pregunta que cabría hacerse, a propósito de lo que se busca argumentar en el presente escrito, es "si esos saberes, aprendidos a la fuerza, muchos de ellos inertes, eran capaces de ampliar el bienestar de las personas que los atravesaban" (Rivas, 2017, p.26).

El problema radica, según este pensador, que la lógica de temor con que operó siempre la matriz tradicional, impuesta desde los adultos a las generaciones más jóvenes, limitó su deseo de aprendizaje; ya que "desconoció sus voluntades, sus intereses, sus senderos personales mientras se iniciaba en ellos el mundo de

las ciencias, las artes y la cultura. Estandarizó y homogeneizó todo lo que podía salir de los alumnos para simplificar el proceso" (Rivas, 2017, p. 26). Este ensayo apoya la tarea de hacer consciente la huella que esas experiencias han dejado en los enseñantes ("estudiante interior").

Dudar de su eficacia

Luego de haber mostrado la lógica donde se enmarca el sistema educativo, cabe cuestionar su eficacia. Analizar las relaciones que se generan en los espacios de educación parece ser un buen camino.

Así, es pertinente citar a Noddings (2005) que analiza el cuidado en las aulas. Ella sostiene que "el sentido relacional de cuidar obliga a mirar la relación" (Noddings, 2005, p. 1). Invita a dudar del modo en que se abordó hasta ahora el cuidado que ejercen los maestros en la escuela. No es suficiente escuchar que los maestros se preocupan por sus estudiantes. Es interesante preguntarse: "¿El alumno reconoce que el/la profesor/a lo cuida? ¿El alumno se siente cuidado? Cuando analizamos el sentido relacional del cariño y el cuidado, no podemos mirar solo al maestro" (Noddings, 2005, p. 1).

Noddings explica que los alumnos identifican al cuidado con coerción y la buena enseñanza con el trabajo duro y el control. Los y las alumnas reconocen al docente como "cariñoso"; pero ellos mismos no se sienten cuidados. Es decir que existe cierta distancia entre lo que se dice y lo que efectivamente sucede (Noddings, 2005).

Comprender cómo se gestiona el cuidado en la relación maestro/a - estudiante resulta fundamental para poder establecer acciones que apunten a dotar dicha relación de confianza y aprecio. Dice Noddings (2005) que un estudiante puede reconocer el interés de su maestro con palabras de gratitud o simplemente confiando en él. Afirmo que cada ser necesita algo diferente para sentirse cuidado y se relaciona con él o la docente de un modo diferente. A partir de eso, explica que un maestro que cuida a sus estudiantes se esfuerza primero por establecer y mantener relaciones afectivas; y estas relaciones proporcionan luego una base para todo lo que maestro/a y estudiante harán juntos.

Afirmo Noddings (2005): que, en las escuelas de hoy, se escucha a muchos estudiantes quejarse de que no le importan a nadie; sin embargo, maestros y maestras aseguran que sí se preocupan por ellos. Pero algo está saliendo mal. La gente que está tratando de cuidar y las personas que deben ser cuidadas no han podido formar relaciones afectivas.

Habilitar la pregunta profunda

A partir del desarrollo anterior emergen ciertas preguntas:

¿Conocen los y las docentes la manera natural de aprender y la relación que existe entre las propias experiencias de aprendizaje y las prácticas de enseñanza?

Le sigue entonces a la duda, la habilitación para preguntarnos sobre cuál es la manera en que aprenden los seres huma-

nos en condiciones de bienestar e indagar sobre las maneras más humanas de gestar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Para Rivas (2017) habilitar la pregunta profunda nos lleva a pensar:

¿Por qué disfruta un alumno aprender de cierta manera y no de otra?, ¿qué hace que un estudiante salga fortalecido de la escuela, lleno de horizontes y capacidades, y no debilitado, apagado, como si hubiesen pasado años sin valor para la vida que le espera? (p.28)

Al mismo tiempo, se cuestiona cómo sería una formación docente que logre transformar la matriz educativa tradicional en beneficio del aprendizaje de nuestros alumnos. Para recorrer ese camino sugiere revisar las pedagogías; aunque alerta sobre lo difícil que es cambiar las prácticas mientras se ejerce la docencia: es cómo cambiar las ruedas de un auto en movimiento (Rivas, 2017).

Desde la neurociencia, Teruel (2017) afirma que un docente debe ser consciente de la enorme responsabilidad que implica enseñar; puesto que hacerlo modifica en sus estudiantes el “cableado cerebral” para siempre. En cuanto a ese campo de ilimitadas posibilidades, pretende mostrar cómo acompañar ese proceso despertando en niñas y niños o jóvenes sus potencialidades innatas. Así, dirá que la curiosidad, como ingrediente básico de la emoción, abre la ventana de la atención; porque al permitir detectar lo que sobresale del entorno cotidiano le otorga significado y así lo aprende.

A partir de eso se infiere que nadie puede aprender algo si este algo no tiene algún significado para la vida. Cuando el aprendizaje satisface la curiosidad genera placer; por lo que la búsqueda de conocimiento y las decisiones que se tomen para obtenerlo otorgan un placer biológico además del mental (Teruel, 2017).

Teruel (2017) considera clave el foco atencional en el proceso de aprendizaje en tanto cambio constante, pero secuencial; lo que dificulta aprender dos cosas al mismo tiempo. Ante esto emergen las siguientes preguntas: ¿Cuánto conocen los docentes sobre la manera posible de aprender? ¿Qué deberían ellos conocer de la biología cerebral para aplicarlo en el aula?

Se evidencia que la neurociencia ayuda tanto a quienes enseñan como a quienes aprenden. Esto es así porque la emoción, la atención y la empatía abren al conocimiento y acercan a docentes y estudiantes. Desde este ángulo, la neurociencia ofrece grandes aportes a quien enseña para facilitar el proceso de quien aprende. Se avizora una nueva educación que aleja la bruma de la forma tradicional de enseñar. Esto permitirá el florecimiento de nuevas maneras de aprender. Dicho cambio, sostiene el pensador, debería comenzar en las escuelas porque es el punto de inicio de todo (Teruel, 2017).

Eisler (2019), también desde su perspectiva, refuerza la idea que las neurociencias aportan las pruebas que dan cuenta que el patrón neuronal de nuestra mente está influenciado por el entorno. Lo que

uno es está conformado por la interacción entre genes y entorno.

Hay mucha evidencia científica que demuestra que los seres humanos son proclives a comportamientos sociales como el cuidado, el compartir, la ayuda, la mutualidad y la empatía. Existe evidencia científica de cómo estos comportamientos van dejando huella en el cerebro. Algunos experimentos demuestran que desde el año de vida el llanto de un niño provoca reacciones de empatía y cuidado de otros niños y niñas; que, al sentir su dolor, se acercan a tocarlo, a calmarlo y ofrecerle lo que tienen. Le brindan su chupete, su mamadera o una caricia compasiva para aliviarlo (Eisler, 2019).

Como ejemplo se puede citar un estudio que se realizó con niños y niñas de dieciocho meses que demuestra la tendencia natural a la ayuda y a la mutualidad. A veinticuatro niños/as se les propuso apilar libros. Cada uno de ellos/as tenía que hacer su pila; y, cuando accidentalmente se le derrumbaba a uno/a la suya, el resto acudía a ayudarlo para volver a apilarlos (Eisler, 2019).

La neurociencia está demostrando que el impulso hacia la empatía y la ayuda mutua es intrínseco a la neurofisiología cerebral. Las resonancias magnéticas funcionales muestran que la zona del placer de nuestro cerebro se ilumina frente a las experiencias de apoyo, de ayuda mutua, de colaboración y de cuidado. También demuestran cómo estas capacidades humanas son inhibidas en los sistemas de dominación de los que se habla en el apartado visibilizar el

orden. Hoy es posible comprobar mediante las imágenes que el estrés inhibe nuestra capacidad de empatía, mutualidad y cuidado. Esto es así porque altera la neuroquímica cerebral (Eisler, 2019).

Entonces, siguiendo a Eisler (2019), se puede decir que es humana la necesidad y la capacidad de amar. El amor hace sentir bien a la persona. Ofrece un sentimiento de bienestar y placer asociado al dar o recibir amor; esto es parte de la biología humana.

Dada la importancia del cuidado para el desarrollo del ser humano, cabe mencionar a Noddings (2005) que analiza el significado del cuidado para nuestra cultura:

Lo que es universal, es el deseo de ser cuidado, el deseo de relaciones afectivas. Pero su universalidad hace que sea razonable postular la relación de cuidado como un bien primordial. Las manifestaciones del deseo de ser cuidado van desde la necesidad absoluta en la infancia al deseo de ser tratado con el respeto que es tan característico de las personas maduras. Las manifestaciones difieren entre culturas, épocas, e individuos. Pero esta relación se toma en todas partes como un bien básico (p.106).

Así nos invita a pensar que la auténtica educación está muy vinculada con dar y recibir cuidados; lo cual aumenta el bienestar y la felicidad de docentes y estudiantes. El profesorado, además de instruir en ciertos saberes académicos, ha de desarrollar relaciones interperso-

nales enriquecedoras y favorecedoras del proceso. Así, una educación sostenible es aquella que introduce un sentimiento profundo de bienestar en la o el educando. Por eso, la autora afirma que el éxito académico sin el afecto positivo es moral y estéticamente vacío (Noddings, 2005).

De modo tal, que cabe preguntarse cómo una asignatura puede servir a las necesidades de cada uno/a de los y las estudiantes; cómo enseñarles para aumentar su inteligencia y sus afectos; cómo ayudarles a que cuiden de sí mismos, de otros seres humanos y del entorno.

A propósito de lo anterior, Rivas (2017) propone crear ecosistemas de innovación educativa a partir de muchas experiencias de esa naturaleza que se dieron en América Latina; donde se observa, según el autor, que los y las estudiantes desean cambiar su mundo.

Quieren encontrar valor a su vida. Vivir una buena vida y que esta valga la pena, llena de dignidad y de sentido. Ellos esperan, sin poder reclamar, que la escuela sea el lugar donde esa posibilidad guíe toda su experiencia. También pretenden que la escuela sea el paraíso del aprendizaje, del cual salen transformados, dotados de la capacidad de discernir el bien y el mal, la belleza y la justicia (Rivas, 2017, p. 76).

Entonces es posible advertir cuáles son los motores del aprendizaje para reconstruir nuevos modos de relacionamiento, de construcción del conocimiento, de convivencia escolar. En la matriz escolar tradicional había dos grandes motores

que impulsaban a estudiar, esforzarse, aprobar y aprender algunas cosas a muchos; quedar en el camino a la mayoría y ser capaces de actuar a una ínfima minoría. El primer motor era el temor. El miedo empujó a millones de estudiantes durante décadas a esforzarse en lo que les pedían sus profesores. El miedo a desaprobar, a la autoridad y a los castigos de sus padres y docentes, el miedo al fracaso escolar. El segundo motor era una promesa futura indefinida. Tener un título les permitiría ser alguien en la vida. Muchos esfuerzos se basaban en un sacrificio que el “yo del presente” hacía por el “yo del futuro”. Asegura Rivas que “esos motores son los que “deben ser reinventados” en las escuelas” (Rivas, 2017, p. 78).

Revertir la naturalización del orden: ¿Cómo hacerlo? ¿Qué proponen los autores? ¿Con qué experiencias contamos como antecedentes?

El paso que resta dar es preguntarnos ahora cómo hacer para generar el cambio y cuál es el camino hacia una nueva escuela. Rivas (2017) nos dice que no hay necesidad de cambiarlo todo sino cambiar sobre lo hecho; alterar esos elementos de manera tal que se pueda crear una educación que no apague ni limite el deseo de aprender de los y las estudiantes. Una educación que encienda y le otorgue sentido a la experiencia.

Hay que nutrir las escuelas de movimientos de innovación que admitan su pasado, respeten la dignidad de los educadores, conquisten nuevas pedagogías y visiones con capacidad de dialogar

con las rutinas y los viejos dispositivos. Hay que saber combinar y repensar la escuela, desde adentro y desde afuera (Rivas, 2017, p. 28).

La clave es que los aprendizajes sirvan para la vida. Lo que se debería estar enseñando, entonces, es a comprender cómo funciona nuestro mundo; cómo saber crear nuevos significados para actuar frente a la versátil y compleja realidad que se nos presenta (Rivas, 2017).

De dentro hacia fuera; de abajo hacia arriba; desde el profesor hacia las agencias coordinadoras; del establecimiento al sistema. No hay otra manera de hacerlo. Las innovaciones educacionales nacen menos de un plan o diseño que de una manera distinta de organizar las prácticas; una forma diferente de comunicación pedagógica, una nueva relación con el conocimiento, un desplazamiento del control sobre los procesos de aprendizaje. No siguen, pues, una trayectoria lineal, evolutiva, sino que -cuando son exitosas- producen algo así como un contagio (Rivas, 2017, p. 88).

Por su parte, es loable introducirse en la mirada que ofrece la psicología positiva aplicada a la Educación. Desde esta perspectiva Seligman (Domínguez e Ibarra, 2017) y su modelo PERMA sigue la línea que propone Rivas (2017) sobre ubicar al estudiante en el centro del sistema.

Seligman (Domínguez e Ibarra, 2017) explora qué es lo que hace que la vida valga la pena para las personas; nos muestra las condiciones necesarias para lograr un óptimo funcionamiento huma-

no y plantea que se necesita vivir en paz, gratitud, satisfacción, disfrute, esperanza, curiosidad y amor. Así disminuye el pesimismo y aumenta el bienestar. Apunta a que la persona encuentre su verdadera pasión; aquello que ama y que al realizarlo mueve su voluntad, involucramiento y compromiso; es decir, su talento que le permitirá fluir con la vida.

Ballesteros Valdés apunta que el bienestar en la educación se relaciona al concepto de innovación humana; porque a fin de cuentas son las personas, tanto profesores como estudiantes, quienes hacen el cambio. El eje está puesto, desde su perspectiva, en la felicidad como parte constitutiva de los seres humanos (2021).

Las investigaciones nos dicen que las personas que se sienten bien están satisfechas con la vida y ven el futuro con optimismo, son más exitosas, viven más años con mayor salud, tienen más comportamientos ciudadanos y éxito en los proyectos que emprenden, y esa es nuestra definición de felicidad (Ballesteros Valdés, 2021).

Ballesteros Valdés (2021) dice que aplicar este concepto en la educación tiene que ver con poner al estudiante en el centro y procurar su bienestar. En la institución que ella lidera, la Universidad Tecmilenio de México, se creó la materia de principios de bienestar para entrenar las capacidades que tienen que ver con el manejo de las emociones y se generaron estrategias para aprender a cuidar de uno mismo; utilizando, por ejemplo, la atención plena como elemento en la reducción del estrés. Se observó “a corto plazo

que los estudiantes que recibieron este entrenamiento no solo mejoran sus emociones sino también su rendimiento académico. Los estudiantes están felices y motivados para aprender” (Ballesteros Valdés, 2021).

En la misma línea, Noddings (2005) afirma que la educación debe tener como objetivo ayudar a que los y las estudiantes se desarrollen como personas. Los niños y las niñas necesitan tanto de escuelas donde aprender sea divertido, interesante y estimulante; como aprender que incluso el compartir la tristeza de otros da paradójicamente una forma de felicidad. Recibir el sufrimiento del otro, tratar de aliviarlo y comprometerse con otras personas proporciona sentimientos satisfactorios (Noddings, 2005).

La escuela, para la autora, debería ser un espacio feliz donde aprender, leer, pensar, discutir sea divertido; y nunca se asocie con el miedo o el sufrimiento derivados de la coacción y la evaluación entendida como control. Donde los y las estudiantes puedan desplegar sus talentos y lograr satisfacer sus intereses. Hay que ayudarles a que desarrollen lo mejor de sí mismos. Y para llevarlo a cabo no es posible ignorar los propósitos, ansiedades, relaciones personales de nuestros estudiantes. Para eso, urge crear liderazgos educativos que usen el lenguaje de la invitación, el ofrecimiento, el estímulo, la orientación, el compartir, el consejo y el intento (Noddings, 2005).

Reconstruir, revalorizar y resignificar el oficio docente: ¿Cuál es la propuesta del Programa Kay para este fin?

Luego de revisar el orden establecido desde la perspectiva de la lente biocultural y de cuestionar la eficacia del modelo tradicional de educación se habilitaron las preguntas profundas sobre: cuáles son las maneras posibles de aprender; cuánta conciencia tienen los y las docentes sobre la relación entre su práctica profesional y las propias experiencias de aprendizaje y cuáles son las condiciones necesarias para enseñar y aprender rodeados de bienestar y cuidado.

Al pensar en cómo revertir la naturalización del orden, se propone tender un puente desde la vieja escuela a la nueva escuela; reciclando lo obsoleto y combinando lo mejor de ambas. Para esto resulta imprescindible reconstruir, revalorizar y resignificar la formación docente.

A partir del interrogante planteado y su desarrollo teórico, se ofrece el “Programa Kay” como una innovadora herramienta de autoconocimiento, desarrollo personal y aprendizaje transformador; para repensar la naturaleza humana ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho programa apunta a la sensibilización, concientización y transformación personal de quienes son responsables de la educación. Su objetivo es acompañar a identificar y fortalecer los recursos propios de cada docente para crear y promover ecosistemas de bienestar y cuidado. Su nombre responde al verbo quechua “Kay”, cuyo significado es “Ser”.

Mirarse a sí mismo honestamente; recordar las propias experiencias de aprendizaje; reconocer el estado del

“estudiante interior”; conocer las maneras humanas y posibles de aprender; serán recursos para crear espacios de aprendizaje rodeados de cuidado y bienestar.

El fundamento es que el Programa Kay favorece el desarrollo de competencias y el reconocimiento de capacidades humanas en las personas; a los fines de internalizar y promover un cambio de paradigma que promueva la empatía, el respeto por el otro y la creación de espacios de interacción donde la lógica ya no sea de dominación sino una lógica asociativa, de complementariedad entre sus participantes.

Sus objetivos son:

1. Conocer la naturaleza humana ligada al proceso de aprendizaje/enseñanza.
2. Observar si los/as docentes conocen el impacto del modelo tradicional de educación sobre su práctica docente.
3. Explorar si los/as docentes conocen las condiciones necesarias para generar ecosistemas de bienestar y cuidado.
4. Acompañar a que cada docente tenga conciencia plena de ese ser exquisito que habita en su interior; que a veces ha sido adormecido y congelado durante sus experiencias escolares y formativas.
5. Promover la identificación de los propios recursos internos de los/as docentes para lograr una práctica profesional más ligada a la naturaleza humana.
6. Evaluar y reflexionar junto a docentes sobre la experiencia Kay en cuanto herramienta de autoconocimiento, trabajo personal y aprendizaje transfor-

mador.

El programa fue puesto en práctica durante cinco años consecutivos en diferentes ámbitos educativos en el marco de proyectos de investigación institucional. A saber: Con docentes egresados de la Diplomatura en diseño y comportamiento humano en la Universidad Siglo 21 (año 2018); Escuela municipal primaria de Villa Siburu de la ciudad de Córdoba (Año 2019); Institutos de Formación Docente de Cerro Largo y Treinta y Tres de Uruguay (Año 2020); Universidad Siglo 21 (Año 2021); y Escuela de Enfermería de la provincia de Córdoba (Año 2022).

En función del objetivo planteado por el mismo, se observaron importantes resultados y conclusiones que apoyaron la hipótesis inicial sobre la que trabaja el programa; la necesidad de docentes de encontrar nuevos recursos y herramientas para abordar la tarea diaria y poder llegar a sus estudiantes. Así, se trabajó sobre el autoconocimiento de la propia trayectoria; el acercamiento a la naturaleza humana ligada al aprendizaje; lo que significa un ecosistema de bienestar y cuidado en el espacio de trabajo e interacción con estudiantes; y la comprensión de cómo organizar espacios basados en una lógica de asociación. Una lógica que promueva la horizontalidad, el respeto y la reciprocidad en los modos de vinculación posibles. Este proceso enriqueció no solo dicha labor, sino que se proyectó, según sus participantes, a los diferentes ámbitos de su vida profesional y personal.

Es oportuno mencionar algunos de los resultados visibilizados a través del desarrollo del Kay en los diferentes espacios. La mayoría de los/as participantes reconoció como precaria la formación para abordar integralmente la enseñanza. Que no habían podido reconocer, hasta la experiencia Kay, recursos como el arte, la creatividad y el movimiento para acercarse a las necesidades emocionales de niños/as y jóvenes.

Reconocieron que urge aprender sobre vínculos, emocionalidad, trabajo colaborativo; que requieren ampliar sus conocimientos; aprender a mirar integralmente a estudiantes para poder responder a la compleja realidad que les toca vivir. Por otro lado, destacaron como de vital valor el autoconocimiento para el trabajo de la enseñanza. Consideraron que al acercarse y restaurar su “estudiante interior”, al tomar conciencia y conocer su propia naturaleza, podían lograr “desnaturalizar” lo que habían aprendido; trascender las experiencias dolorosas vividas a lo largo de su historia personal, así enriquecer sus prácticas y favorecer el vínculo con sus estudiantes y con sus compañeros/as de trabajo.

Dieron cuenta también que necesitan actividades o talleres para despertar la propia creatividad; que despierten la alegría, el entusiasmo y la curiosidad de sus estudiantes.

Un alto porcentaje pudo relacionar su “ser alumno/a” con su “ser docente”. Y así comprender la íntima relación entre ambas experiencias. La gran mayoría conectó con su niñez y con su adolescen-

cia, y desde ahí pudo replantear y repensar las prácticas para acercarse a sus estudiantes.

Resulta revelador cómo a través del trabajo personal junto a compañeros, pudieron crear un vínculo más profundo y, por lo tanto, una mejor relación; dado que les cambió la percepción previa; generó un sentimiento de empatía que mejoró la comunicación, la convivencia y la experiencia de trabajo comunitario.

Por último, cabe destacar como oportunidad de mejora que muchos/as solicitaron que una instancia de aprendizaje de esta naturaleza pudiera existir de manera permanente en la formación docente, como espacio de aprendizaje y reflexión.

A modo de explicar en qué consiste el programa y cómo se desarrolla, a continuación se mencionan las fases del mismo. En una primera instancia se realiza un diagnóstico de situación con el fin de conocer el estado en el que se encuentran los/as docentes en cuanto a sus recursos internos luego de haber transitado sus propias experiencias de aprendizaje; y cuáles son sus conocimientos sobre las formas naturales de aprender. El fin es acercarse a la realidad de la comunidad educativa y conocer sus necesidades y obstáculos concretos. A partir de eso, se comienzan a revisar las trayectorias mediante cuestionarios e instrumentos de indagación personal creados exclusivamente para cada comunidad para reflexionar sobre las huellas que han dejado sobre las personas y sus formas de conocer, aprender y enseñar.

En una segunda fase, se procede a

realizar una Acción/Capacitación (Talleres Docentes). Así se generan Talleres de capacitación basados en el devenir docente en nuestra cultura. Se trabaja sobre la vida cotidiana en el aula y qué recursos adultos existen para transformar la enseñanza, de manera individual como grupal, a través de una serie de encuentros programados según cronograma acordado con sus participantes. Dichos encuentros son abordados con propuestas creativas, clases invertidas, grupos de reflexión y discusión, actividades vivenciales, corporales, sensoriales y artísticas. Al mismo tiempo se realiza una autoevaluación por cada taller y, al finalizar, un trabajo práctico.

Se cierra con una instancia de reflexión y evaluación de resultados y un Trabajo Final Integrador. Dicho trabajo consiste en un acercamiento profundo a las experiencias de aprendizaje de un “compañero de ruta” asignado al comienzo del recorrido; con el/la cual se transita el proceso de autoconocimiento y conocimiento de la otredad. Se comparte una encuesta de satisfacción para conocer propuestas de mejora.

El desarrollo del programa estimula una importante generación de conocimientos, socialización, difusión y transferencia de los mismos a la comunidad en su conjunto. Cabe destacar, a propósito de esto, que el Programa Kay opera en cinco niveles de autoconocimiento y vinculación: con uno/a mismo, con una otredad (compañero/a), con el grupo, con la institución y con la comunidad de la cual se forma parte.

El vector que opera transversalmente en la puesta en marcha del Kay y que, como tal, atraviesa cada una de las instancias es el aprendizaje transformador; lo que hace trascender lo aprendido más allá de las fronteras propias del espacio de trabajo. Cada docente que se transforma, convida dicha transformación a los diferentes ámbitos de su vida. El aprendizaje transformador implica cambios de perspectiva, paradigmas (sistema de creencias y modelos mentales), resulta una fuente de creación de escenarios nuevos, más complejos y emergentes. Apunta a reafirmar la naturaleza multidimensional del ser humano, por lo que aborda al/la estudiante en toda su totalidad. Lo y la convoca a involucrarse mediante su experiencia real para profundizar, diversificar, personalizar dicha experiencia participando activamente en sus procesos de descubrimiento y conocimiento. De esta manera, la transformación se produce desde adentro hacia afuera y se expande hacia los entornos laborales, sociales y comunitarios.

El Programa Kay propone autoconocimiento, trabajo personal y aprendizaje transformador como herramientas para acercar a maestros y maestras a las formas naturales de aprender de los/as niños/as y adolescentes; para generar ecosistemas de enseñanza y aprendizaje rodeados de bienestar. Aborda a la persona en su totalidad, convocando a todos los cuerpos mediante la emoción, el sentimiento, el arte, la intuición, el movimiento.

Conclusiones

Como se planteó al comienzo de este ensayo, el punto de partida es la situación actual de la escuela donde se observa una urgente necesidad de crear nuevas herramientas y recursos donde los y las docentes puedan anclar su práctica diaria. El objetivo que se presenta es crear estrategias para enseñar y aprender mejor, en buenas condiciones. La propuesta del “Programa Kay” apunta a nutrir esa necesidad y acompañar los movimientos necesarios hacia una innovación educativa rodeada de bienestar.

El programa busca acercar a maestros y maestras a las formas naturales de aprender y a contactar con su “estudiante interior”, para luego ser capaces de desarrollar ecosistemas de bienestar y cuidado que permitan transitar el cambio en buenas condiciones hacia la nueva escuela.

Esto significa adentrarse en el corazón de los/as docentes y observar las huellas que dejaron sus primeras experiencias de aprendizaje. Y desde ahí, caminar juntos desde un modelo dominador a un modelo asociativo donde se reconozcan y acaricien las diferencias, donde las capacidades humanas se potencien en lugar de ser inhibidas. La promesa es el florecimiento de nuevas maneras de aprender.

La invitación, como se manifestó en el desarrollo teórico, es a construir relaciones que enriquezcan la vida individual y fortalezcan las comunidades. Fluir la

vida que nos anima; vivir en plenitud y contagiar al mundo. A transformar la educación para volverla más humana; más sintonizada con los ritmos propios de quienes enseñan y aprenden; más sensible a las necesidades de docentes y estudiantes y más liberadora.

La clave es que los aprendizajes sirvan para la vida. Lo que se debería estar enseñando, entonces, es a comprender cómo funciona nuestro mundo; donde los y las estudiantes puedan desplegar sus talentos y lograr satisfacer sus intereses. Hay que ayudarles a que desarrollen lo mejor de sí mismos.

Así, el Programa Kay se avecina como una innovadora herramienta de autoconocimiento, desarrollo personal y aprendizaje transformador, creado para repensar la naturaleza humana ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje. El autoconocimiento se ofrece como recurso para acompañar a identificar y fortalecer los recursos propios de cada docente; para crear y promover ecosistemas de bienestar y cuidado. La sensibilización, la concientización y la transformación personal y comunitaria resultan las claves del proceso de innovación educativa.

Conflicto de intereses: los autores declaran que no existen conflicto de intereses.

Normas éticas: los autores declaran adecuarse a las normas éticas aplicadas a la investigación y publicación de The American Psychological Association.

Referencias

Ballesteros Valdés, R. (2021, 14 de octubre). Bienestar y educación positiva. [Video].

Youtube.

https://www.youtube.com/watch?v=dLDOQNOJXO0&ab_channel=UniversidadSIGLO21

Domínguez Bolaños, R. e Ibarra Cruz, E (2017). La psicología positiva: Un nuevo enfoque para el estudio de la felicidad. Razón y Palabra, vol. 21, núm. 96, Universidad de los Hemisferios Quito, Ecuador

Diesbach, N. (2013). Claudio Naranjo y su propuesta de una educación transformadora. En C. Naranjo. (ed.), *Cambiar la educación para cambiar el mundo* (pp. 23-27). Editorial Cuarto Propio.

Eisler, R. (1998). *El cáliz y la espada*. Editorial Cuatro Vientos.

Eisler, R. (2001). *Tomorrow's children for partnership education*. Editorial Basic Books.

Eisler, R., & Fry, D. P. (2019). *Nurturing our humanity: How domination and*

partnership shape our brains, lives, and future. Oxford University Press.

Ministerio de Educación de la Nación (2021). Informe anual Aprender.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_aprender_2021_1.pdf

Mora Teruel F. (2017). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama. Editorial Alianza.

Noddings, N. (2005). The challenge to care in schools: an alternative approach to education. Teachers College Press.

Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Fundación Santillana.