



“Como círculos concéntricos, de mi ser a la comunidad”: la formación de sí y la acción en el mundo mediante el Modelo Educativo Etievan

“Like concentric circles, from my being to the community”: self-formation and action in the world through the Etievan Educational Model

| 1

Carolina Kondatriuk¹

Para citar este artículo: Kondatriuk, C. (2025). “Como círculos concéntricos, de mi ser a la comunidad”: la formación de sí y la acción en el mundo mediante el Modelo Educativo Etievan. *Actualidades Pedagógicas*, (86), e5517. DOI: <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss86.5517>

1 Doctora en Educación con doble titulación por la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (FEUSP), Brasil, y por la Universidad París 8 (UP8), Francia. Coordinadora de investigación del G1S Le Sujet dans la Cité Sorbonne Paris Nord-Campus Condorcet, París, Francia. Investigadora del Collège International de Recherche Biographique en Éducation (CIRBE), París, Francia. Correo electrónico: carolinakondratiuk@gmail.com.  ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8889-4621>

Resumen

2 | La noción de Antropoceno nos obliga a cuestionar las posibilidades de promover, en el ámbito educativo, cambios reales en nuestras formas de habitar el planeta y relacionarnos con nosotros mismos, con los demás seres y con el mundo. A la luz de esa pregunta, este artículo se interesa por el Modelo Educativo Etievan, una perspectiva educativa de amplio alcance, que se orienta a integrar mente, cuerpo y sentimiento en favor de un desarrollo armónico del ser humano. En un estudio realizado según los referenciales teórico-metodológicos de la investigación biográfica en educación, se llevaron a cabo entrevistas y talleres en los que educadores y educandos narraron sus experiencias con esta educación integral. Las *narrativas transcreadas* fueron interpretadas desde una perspectiva hermenéutica, cuyo punto clave de lectura fue el concepto de *normosis*. Con ello, se revela un rico repertorio de conocimientos prácticos sobre cómo educar con más equilibrio las dimensiones del ser y del saber. Al compartir itinerarios de aprendizaje experiencial y sensible a través del cultivo del amor al esfuerzo y el desarrollo de la atención, las narrativas revelan un enfoque según el cual el acto educativo es un hecho comunitario que implica un intenso trabajo de cada uno sobre sí mismo.

Palabras-clave: investigación biográfica y narrativa; Modelo Educativo Etievan; educación integral; normosis; formación docente.

Abstract

The notion of Anthropocene compels us to question the possibilities of promoting, in the field of education, real changes in the ways we inhabit the planet and relate to ourselves, other beings, and the world. In light of this question, this article focuses on the Etievan model, a broad educational perspective aimed at uniting mind, body, and emotion in favour of a harmonious development of the human being. In a study conducted in accordance with the theoretical and methodological references of biographical research in education, biographical interviews and workshops were carried out, in which educators and learners recounted their experiences with this comprehensive education. The *transcreated narratives* were interpreted from a hermeneutic perspective using the key concept of *normosis*. This reveals a rich repertoire of practical insights into how to educate the dimensions of being and knowing, in a more balanced way. By sharing experiential and sensitive learning itineraries through the cultivation of the love of effort and the development of attention, the narratives reveal an approach according to which the act of education is a community effort that involves intense work on oneself.

Keywords: biographical and narrative research; Etievan Educative Model; comprehensive education; normosis; teacher training.

El concepto de *Antropoceno* plantea una cuestión fundamental sobre la relación de las sociedades humanas con el planeta Tierra y los seres que comparten con nosotros este hogar común. Originado en las ciencias de los sistemas terrestres y la geología estratigráfica (Crutzen y Stoermer, 2000; Crutzen, 2002), y transpuesto al campo de las humanidades, este concepto desmonta el mito de una evolución inexorable que permearía la historia de la humanidad: el cambio climático, la contaminación del aire, la tierra y el agua, el colapso de los ecosistemas y la pérdida de biodiversidad, que acompañan nuestros modos dominantes de producción, vida y consumo, contradicen la creencia que equiparaba el progreso tecnológico y la evolución humana. Los estudios sobre las crisis sistémicas provocadas en la Tierra por la acción humana indican la necesidad de profundas transformaciones antropológicas, capaces de afectar la forma en que habitamos el planeta (Wallenhorst, 2020; Wallenhorst y Wulf, 2023). Abogan por una comprensión de las interdependencias que entrelazan nuestras vidas con los entornos en los que vivimos y todos los seres con los que coexistimos (Descola, 2015; Morizot, 2020; Delory-Momberger, 2022). Cuando el mito de la evolución se desmorona ante los horrores de la guerra, la miseria y el colapso medioambiental, nos enfrentamos al recordatorio de que nuestra humanidad no es algo

4 | dado, sino que necesita ser cultivada¹. Se nos insta a recuperar de la antigua noción griega de *paideia* la indicación de que hacerse humano es fruto de un trabajo —de orden esencialmente educativo—.

En este contexto, corresponde a las ciencias de la educación pensar la educación de niños, jóvenes y adultos desde un enfoque amplio que incluya la reflexión sobre su humanidad. Somos llamados a cuestionar la capacidad de las acciones e instituciones educativas para promover transformaciones en nuestras formas de existir, habitar el planeta y estar en relación con las múltiples formas de vida. Y a preguntarnos si —y en qué medida— estas acciones e instituciones proporcionan condiciones favorables para el cultivo sin fin de lo humano. Se trata, con Hannah Arendt (1990), de cuestionar las formas en que *transmitimos el mundo* a las nuevas generaciones; de cuestionar cómo *nos responsabilizamos* de él frente a los recién llegados, además de cómo *les transmitimos* las condiciones y los elementos de la tradición que les permitirán renovar y continuar la aventura humana en la Tierra. En un momento en que las jóvenes generaciones ven amenazado su futuro, ¿qué

1 Expresado de diferentes formas en diversas tradiciones orientales y occidentales, este concepto evolutivo aparece en la filosofía de Gurdjieff, según Ouspensky (2020), como la psicología de la evolución posible para el ser humano.

visión del mundo, qué representaciones les transmitimos —no solo en nuestros discursos, sino en nuestras acciones y nuestra presencia encarnada— sobre lo que significa ser humano, sobre qué vínculos tejemos con la Tierra y los demás seres, sobre qué lugar y función desempeñamos en el cosmos?

A la luz de estas cuestiones, este artículo analiza las narrativas de vidas de educadores y educandos con una perspectiva educativa aún poco estudiada, el Modelo Educativo Etievan (de Salzmann Etievan, 1989). Se trata de una pedagogía de amplio alcance, que se orienta a integrar mente, cuerpo y sentimiento en beneficio del desarrollo armónico del ser humano. La educación se entiende como un proceso que abarca todos los espacios y etapas de la vida. Desde sus inicios en la década de 1950, este modelo se ha mantenido vivo gracias al trabajo de una comunidad educativa internacional activa en varios países de América Latina.

Además de la educación escolar formal, está presente en ámbitos no formales —cursos y viajes o eventos inmersivos— e informales —en la esfera cotidiana y familiar— y se dirige por igual a niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, a pesar de su larga historia, su activa presencia en el continente americano y sus prometedores aportes, esta perspectiva educativa permanece inexplorada en el ámbito académico. Esto se debe, en principio, a su carácter de tradición oral² y a que está anclada en el aprendizaje experiencial. Los saberes que la constituyen no se encuentran en tratados teóricos o manuales, sino en el trabajo de las personas que la viven.

La investigación, cuyos resultados se presentan en este artículo, titulada *Narrativas de una educación experiencial y sensible: el Modelo Educativo Etievan*, se llevó a cabo durante cuatro años en el marco de una colaboración entre la red internacional de investigación GIS Le Sujet dans la Cité, Universidad Sorbonne Paris Nord, Francia, y la asociación educativa Centros Etievan, Brasil; además, contó con la participación de educadores y educandos de instituciones de otros cuatro países: Colegio Nathalie de Etievan (antes Hipocampitos), Venezuela; Colegio Leonardo Da Vinci, Perú; Colegio Encuentros, Colombia; Colegio Etievan, Chile.

A partir de los fundamentos teóricos y metodológicos de la investigación biográfica y narrativa, se realizaron talleres biográficos de creación compartida,

2 *¡No saber es formidable! Modelo Educativo Etievan*, libro de referencia publicado en 1989, confirma esta naturaleza de la oralidad, puesto que reúne notas recopiladas por los alumnos de Nathalie de Etievan en conferencias y encuentros con educadores.

los cuales combinaron teatro, narración oral y escritura, y entrevistas de investigación biográfica (Delory-Momberger, 2014) con sesenta personas, quienes relataron sus experiencias en diferentes facetas de la educación Etievan: escolar, juvenil, familiar y en la tercera edad. Las narrativas se trabajaron con el *método de transcreación* (Sebe Bom Meihy y Holanda, 2007; Kondratiuk, 2024a) y se interpretaron desde una perspectiva hermenéutica, que toma como clave de lectura el concepto de *normosis* (Weil *et al.*, 2003).

La lectura de las narrativas biográficas que se presenta a continuación tiene como objetivo investigar los caminos recorridos por estos educadores y educandos en la grafía de nuevas formas de ser y educar, de relacionarse consigo mismo, con los demás seres y con el mundo. Para ello, enfoca tres aspectos singulares de la perspectiva educativa Etievan: la noción de *equilibrio*, el amor al *esfuerzo* y el desarrollo de la *atención*. Al unir estos ejes, se perfila un tono vital, como el hilo de Ariadna: la convicción de que *es necesario ser para enseñar*. A partir de ella, toma forma un trabajo educativo que, como sugiere la frase de la educadora que da título al artículo, entrelaza las dimensiones del *yo* y de la *comunidad*.

6 | La noción de equilibrio en el centro de una educación integral

El origen del Modelo Educativo Etievan se remonta a la década de 1950, cuando la educadora georgiana Nathalie de Salzmann de Etievan (1917-2007) se instaló en Venezuela e inició una labor innovadora, inspirada por la inusual educación que experimentó desde su nacimiento, por ser hija de dos de los alumnos más cercanos del filósofo George Ivánovich Gurdjieff. La máxima "se necesita un pueblo para criar a un niño" encuentra traducción concreta en esta pedagogía, cuyas instituciones y actividades son todas fruto de un trabajo colectivo en el que participan personas de distintos perfiles y generaciones en torno a un objetivo común. De esta forma, el modelo se extendió por el continente sudamericano, donde la acción conjunta de su fundadora, junto a padres y educadores, resultó en la creación de escuelas y la organización de actividades diversificadas para todas las edades: talleres de artes y oficios, viajes y períodos de inmersión llamados *jornadas*, así como encuentros para el estudio práctico y el intercambio de experiencias.

El concepto de *educación integral* inaugurado por Nathalie de Etievan sigue siendo tan innovador como cuando se fundó su primera escuela hace más de cinco décadas. Surge de la comprensión de que *saber y ser no son sinónimos*, así como de la constatación de que la educación moderna se ha centrado demasiado

en lo primero, en detrimento de lo segundo. Aunque, en nuestra sociedad globalizada, el racionalismo exacerbado se ha convertido en algo tan común que ya no se reconoce como un desequilibrio, no es más que una *normosis*. Desarrollado por Weil, Leloup y Crema (2003), este concepto se refiere a desequilibrios que, en un contexto social e histórico determinado, afectan a la mayoría y quedan ocultos por la noción de *normalidad*. La normosis, o enfermedad de la normalidad, corresponde a la adaptación de los sujetos a los hábitos y comportamientos dotados de consenso social que son patológicos en cierto grado.

Pablo³, educador de adolescentes y jóvenes, denuncia el problema de una educación que confiere una importancia exagerada a lo que denomina *inteligencia solo mental*:

Las habilidades que tanto se aprecian hoy en día (la capacidad de estudiar, analizar, comparar, hacer asociaciones) pueden ser realmente brillantes, pero son una herramienta. Si no hay nadie que utilice esa herramienta, es un problema, porque tiene vida propia. Tardé años en darme cuenta de que hay una diferencia entre la inteligencia que se evalúa en los test y una inteligencia más amplia. El razonamiento tiene que intervenir junto a otro entendimiento, que es el sentimiento. Es el sentimiento el que te da la certeza: 'es por ahí'. La inteligencia sin sentimiento no tiene dirección. Aquí es donde entra en juego la educación: ¿cómo educamos a los niños y adolescentes para no intelectualizarlos, para no premiarlos porque simplemente aprenden una acumulación de información, material mental sin experiencia ni sentimiento? [comunicación personal]

Este educador subraya que es necesario educar a quien piensa y no solo su pensamiento. De este modo, múltiples dimensiones de la existencia humana por lo general desatendidas, como el sentimiento y el mundo de la vida (Husserl, 1976), son acogidas en el ámbito educativo. Cuando relata sus primeros contactos con esta visión innovadora, Marta, educadora que trabajó junto a Nathalie de Etievan en la fundación de la escuela de la que ahora es directora, la describe como una visión *holística* destinada a *contribuir al desarrollo real del ser humano*. Habla de un *concepto educativo* capaz de revolucionar las formas habituales de ver todas las cosas, incluso al ser humano y lo que es posible para él en términos de desarrollo:

3 Los nombres de los colaboradores han sido modificados.

A diferencia de la visión segmentada o parcial según la cual la educación escolar solo debía desarrollar el saber, ella puede asumir la responsabilidad de contribuir al desarrollo del saber y del ser. Era algo revolucionario, en aquella época, la educación de los sentimientos. ¡Qué importante es educar este aspecto del ser humano que ha sido olvidado o pasado por alto! Y esto, sumado al desarrollo de aspectos del cuerpo. Porque lo que había detrás era mirar al ser humano como un ser que necesita desarrollar en paralelo los diferentes aspectos que lo componen. (comunicación personal)

Esas palabras dejan entrever la fuente filosófica de la educación Etievan. Según la enseñanza de Gurdjieff, el ser humano tiene *tres centros de inteligencia*: el intelecto, el cuerpo y las emociones⁴. Mientras que el saber es el producto de un solo centro de inteligencia, la verdadera comprensión de algo requiere la participación completa de la tríada mente, cuerpo y sentimiento. Al actuar en estas tres direcciones de forma armónica, desde la infancia, dentro y fuera de la escuela, la educación integral Etievan se presenta como una alternativa clave a las condiciones anómalas que conducen a un crecimiento unidimensional del ser humano. Mientras los esfuerzos educativos se han centrado masivamente en el conocimiento intelectual, se ha olvidado la posibilidad de tener el sentimiento y la sensación de lo que se sabe. Sin embargo, conocer algo con el intelecto, por importante que sea, es solo una experiencia parcial. Al abrir caminos alternativos al desequilibrio normalizado por usos y costumbres, Nathalie de Etievan sienta las bases de una educación que es *integral*, porque busca *contemplar de forma equilibrada el pensamiento, el cuerpo y el sentimiento*.

Según Rita, antigua alumna de una de las escuelas modelo que trabaja en una institución de orientación similar en Estados Unidos⁵, es necesario proporcionar “experiencias que nutran estos tres centros a lo largo de la jornada escolar, (...) de forma integrada” (comunicación personal). Subraya que esto requiere un *trabajo comunitario*, un esfuerzo conjunto que amplíe la díada educador/alumno a una red de personas que trabajen codo con codo para acompañar trayectorias de aprendizaje complejas y únicas. De sus días de estudiante, recuerda:

había un trabajo de comunidad enfocado en cada niño. [Todos los adultos de la escuela] trabajaban juntos. Yo, por ejemplo, era muy artística y me inclinaba más por las humanidades que por las matemá-

4 Para una exposición más completa de la comprensión del ser humano en la enseñanza de Gurdjieff, véase Ouspensky (2001).

5 La escuela Blue Rock fue fundada por Margaret “Peggy” Flinsch, quien también fue alumna de Gurdjieff, junto con un grupo de educadores y padres.

ticas. Pero [...] la idea es formar un ser más equilibrado. Lo que a veces siento, en la educación que veo hoy en día, es que si el alumno tiene una tendencia más mental, o se inclina más por las ciencias, entonces desde muy pequeño ya se le dirige hacia eso. [...] De esta forma, otras partes no se nutren ni se desarrollan y se crean seres realmente desequilibrados. [comunicación personal]

En respuesta al panorama poco armonioso de una educación centrada en el intelecto, y con el objetivo de proporcionar experiencias capaces de alimentar los tres centros de forma más equitativa, Nathalie de Etievan concibió lo que denominó una *educación para la vida*. Gracias al trabajo colectivo de las personas reunidas por su impulso, este proyecto se materializó en instituciones educativas dirigidas a los más diversos ámbitos de la experiencia humana: de las artes a las ciencias, de la mecánica automotriz a la literatura, de la costura a la agricultura, del cálculo a la rítmica⁶. En el ámbito académico, pasarían años hasta que, en la década de 1980, con la teoría de las inteligencias múltiples del psicólogo estadounidense Howard Gardner (2006), el concepto de *inteligencia* se amplió más allá de las aptitudes intelectuales.

Es cierto que la educación occidental abarca desde hace tiempo la educación física y, más reciente, la noción de educación emocional (Goleman, 1997). Sin embargo, aún no se diferencia un enfoque intelectual sobre el cuerpo y las emociones de un *enfoque experiencial* orientado a conocerlos en acción, nutrirlos y ponerlos en relación. Sobre todo, aún no se busca un *equilibrio* entre estas diferentes funciones. Lucas, padre de alumnos de una de las escuelas Etievan, cuenta un episodio que le impactó porque demuestra cómo allí se valoran por igual, y no solo de palabra, las distintas inteligencias:

En la educación que recibí, siempre se premiaba al mejor alumno. Recuerdo que a los que se consideraban más inteligentes, porque eran los mejores en matemáticas, física o química —materias que se suponían muy difíciles— se les daba protagonismo y a los demás se les dejaba en un segundo plano. Por eso, una de las cosas que más me impresionó en el colegio [...] fue que reconocían a esos alumnos, pero también a los que eran buenos en poesía, historia, pintura, deportes. Es decir, que también reconocían la inteligencia mental, la inteligencia emocional y la inteligencia corporal. Por ejemplo, una

6 Como componente fundamental de la educación Etievan, la rítmica consiste en un ejercicio práctico de la atención, que abarca primero el cuerpo, luego el cuerpo y la mente y, por último, el cuerpo, la mente y el sentimiento. Su práctica implica música y ritmos y se realiza siempre en grupo.

vez hubo un concurso de poesía en la escuela. [...] ¡Los mejores poemas recibían el mismo reconocimiento que los ganadores de la Olimpiada de Matemáticas! [comunicación personal]

Por tanto, no se trata solo de tener en cuenta los distintos aspectos del ser humano, sino de procurar las condiciones para su desarrollo concomitante. Las narrativas revelan que, lejos de crear un idílico lecho de rosas, dar la misma importancia y peso a la inteligencia mental, emocional y corporal resulta en una educación extremadamente *exigente*. Julio, un antiguo alumno que hoy es psicólogo, explica que vivió una educación integral “no solo porque era multidisciplinaria, sino porque había apoyo emocional y había (...) una exigencia en todas las áreas” (comunicación personal). Destaca lo valiosa que considera la experiencia de esta exigencia en su formación:

dejaban al niño ser, vivir, enfrentarse a dificultades y frustrarse. Hubo procesos por los que tuvimos que pasar, y nos dejaron. Nos acompañaban, pero nos dejaban pasar por ello. Te doy un ejemplo: [...] cuando era pequeño, me aterrorizaba la piscina. A veces escondía mi bañador, hasta que un día me descubrieron [...]: ‘Bueno, ahora tienes que afrontarlo’.

10 |

No hubo ninguna reprimenda, ningún castigo, [...] ¡pero tuve que ponerme el bañador y meterme en la piscina! [...] No creo que esto sea habitual hoy en día, pero en el colegio era así: si había una situación problemática, que en este caso era la piscina, el niño tenía que enfrentarse a ella y tenía que meterse. Yo no me iba a ahogar: el profesor de natación y mi profesora estaban allí, pero me dejaron afrontar la situación solo. Y eso es valioso. Realmente valioso. [comunicación personal]

A su manera, todos los colaboradores expresan que *los educadores solo pueden ofrecer lo que tienen*. Para enseñar cualquier cosa, primero hay que trabajarla en uno mismo. Por ello, educar para el equilibrio implica cultivarlo dentro de uno mismo; mientras que pedir al alumno que salga de su zona de comodidad requiere que el educador también lo haga. Lourdes, quien fue directora de la primera escuela del modelo y se formó trabajando al lado de Nathalie de Etievan, cuenta las exigencias que se impuso a sí misma para ir más allá de sus propias tendencias y no conformarse:

Al principio, mi estilo como profesora era bastante homogéneo y tendía en la dirección de mis propias facilidades. Pero si quería que las propuestas fueran realmente interesantes, tenía que mezclar un poco de todo: algo intelectual, como un reto; algo físico, porque los niños tenían que moverse o hacer algo; y algo de sentimiento. [...] tiene que haber un reto en el que los alumnos tengan que usar la

cabeza, tengan que usar el cuerpo y tengan que querer hacerlo [...], querer superar la dificultad.
[comunicación personal]

En la misma línea, Rosa, una de las profesoras con más años de experiencia en los colegios, otorga a su trabajo como educadora un sentido existencial. Ve su acción como no una oportunidad de *educar en sí misma* lo que se atendió en la educación recibida:

Me pregunto: [...] ¿qué puedo hacer por mí? Por eso últimamente me interesa mucho trabajar con los tres centros: mente, cuerpo y sentimiento. Es algo que no practicamos, que nadie nos enseñó.
[comunicación personal]

Se puede observar, en el conjunto de narrativas, que el desarrollo más armónico al que aspira la educación integral Etievan actúa en el sentido de *reparar la normosis* de un pensamiento hipertrofiado a costa de cuerpos y corazones desatendidos. Ana, antigua alumna, ve en su trabajo profesional marcas de sus experiencias con el modelo, aunque actúe en otro tipo de colegio. Recuerda que una vez tuvo una alumna excelente académicamente —lo que ya cumplía los requisitos de ese colegio—, pero que, cuando trabajaba en grupo, hacía todo sola y no tenía en cuenta a los demás. La alumna reaccionó con sorpresa cuando Ana destacó este aspecto a mejorar en su evaluación:

Entonces le expliqué, con mucho cariño, [...] que cuando sientes que ya has desarrollado ciertos aspectos en tu vida, en tu forma de estudiar o en lo que sea, llega el momento de pedirte algo en un área que a lo mejor antes ni te habías planteado. [...] Ella quería ser médico, y para eso es muy importante trabajar en equipo. Así que, cuando trabajaba con otras personas, empecé a pedirle a sí misma que fuera más paciente, que fuera más despacio, que asignara tareas a sus compañeros y los ayudara a desarrollarlas [...]. Lo que más me llamó la atención fue que llegó a elegir, para su proyecto personal —un proyecto individual que puede versar sobre absolutamente cualquier cosa que los alumnos quieran desarrollar—, liderar actividades científicas extraescolares. Es decir, se dio cuenta de todo este mundo, de lo que significa ver a cada persona, ver que no todo el mundo entiende de la misma manera, y tener mucha más empatía, ser más humilde. Empezó a ayudar a niños pequeños que tenían dificultades en las clases de ciencias, bajo mi supervisión. Esto no es más que trabajar el egoísmo. Y siento que le ha abierto el corazón. [comunicación personal]

Al hacer hincapié en el valor de una *educación de la sensibilidad*, Sara, que trabajaba en la secretaría de una de las escuelas de Etievan, recuerda lo que le dijo

una vez un padre, tras dejar a su hijo en la entrada y ver cómo todos lo veían y acogían:

Es increíble cómo, desde el momento en que dejo pasar a mi hijo por esta puerta, ¡todo el mundo sabe quién es! —Y este chico no iba bien en la escuela, no alcanzaba el nivel exigido—. Aun así, el padre decía: ‘Pero no saco a mi hijo de aquí, aunque repita el año. No importa. Seguirá aprendiendo. Porque lo que aprende aquí va más allá de las asignaturas. Aprende otras cosas, aprende sensibilidad y aprende sobre la naturaleza... Todo eso es fundamental’. [comunicación personal]

En una civilización caracterizada por el racionalismo, estas narraciones revelan la existencia de otros caminos posibles para la educación. Nos recuerdan que es deseable formar personas en quienes la mente, el corazón y el cuerpo se encuentren en un cierto equilibrio; que sean personas capaces de estar en relación con los demás y con el mundo desde una *inteligencia polifacética*, que combine el pensamiento con la corporeidad y la experiencia, el sentimiento y la sensibilidad.

El amor al esfuerzo y la educación del sentimiento

12 | La labor emprendida por Nathalie de Etievan, basada en ofrecer a las personas en todas las etapas de la vida condiciones favorables para un desarrollo más armonioso, dio lugar a una corriente educativa que, como ninguna otra, cultiva *el placer de esforzarse y trabajar duro*. Rita explica la importancia, en el mundo actual, de vivir la experiencia de trabajar con intensidad, no solo con la mente sino también con el cuerpo, además de sentir la satisfacción que esta acción conlleva:

Tenemos un huerto donde los niños trabajan la tierra y hacen compost. También trabajan en las aulas, limpiando, ayudando. No solo existe el placer del trabajo intelectual, que también es importante, ¿no? Como, por ejemplo, repetir y reescribir hasta que algo sale bien, desarrollar ideas... También existe el trabajo físico. Creo que es un regalo dar a los niños el placer de haber hecho bien un trabajo, de haber trabajado duro. Cuando los niños pequeños pasan de repente toda una tarde trabajando, moviéndose de un lado a otro plantando árboles y cavando hoyos en la tierra, eso los centra en su cuerpo. Es precioso, con la ansiedad que existe hoy en día. Hoy los jóvenes sienten que el planeta se acaba a causa del calentamiento global, son conscientes de los problemas políticos, la injusticia, la inmigración, la pandemia, la inseguridad, hay problemas de dinero en sus hogares... Todo esto genera ansiedad. Y los niños [...] ya están conectados a los teléfonos y a las imágenes a una edad mucho más temprana. Todo esto los llena. Así que es como una limpieza poder estar al aire libre y usar tu cuerpo y respirar mientras lo haces y estar realmente allí. Me recuerda algo que pasó hace poco. Un niño pequeño que

estaba todo sucio, lleno de tierra porque había estado trabajando, cavando hoyos para plantar, me miró y me dijo: '¡Este fue el mejor día de mi vida!'. [comunicación personal]

Jaime, un antiguo alumno que participó en innumerables jornadas en su juventud, cuenta que, cuando tenía 20 años, vivió una breve temporada en El Paují⁷. Junto con otro joven, tenían que preparar el espacio, que aún era completamente rústico y desestructurado, para recibir a personas de diversas edades que se unirían a ellos más tarde. Con esta meta, dice que allí experimentó:

lo que era tener un compromiso con el lugar: desde que me despertaba hasta que me iba a dormir, trabajaba para el lugar. Y el lugar retribuía ese trabajo. Así que, al final del día, estaba muerto de cansancio, ¡pero con una satisfacción increíble! Recuerdo todas esas experiencias de estar tan destruido, al punto de no servir físicamente para nada más, y acostarme por la noche con una sonrisa en la cara. Son cosas que si no las vives, no las tienes, ¿verdad? [comunicación personal]

Valora y significa esta situación de trabajo duro como una *real experiencia de vida*. Claudia, directora fundadora de una de las escuelas Etievan, relata una situación de trabajo duro memorable, durante uno de los viajes con los alumnos al campo:

Una vez, (...) encargamos a dos niños de unos seis o siete años que trasladaran una carga de hierba de un sitio a otro. Era una cantidad enorme. Los dos se esforzaron mucho, hasta que se dieron cuenta de que era un trabajo demasiado grande. Entonces vinieron a pedir ayuda, porque comprendieron que no podían hacerlo solos. Preguntamos a los demás niños quién podía ayudar y fue precioso verlo. La participación fue total. Todos querían ayudar. Fue un momento de compartir, tanto el sentimiento de estar juntos como el de haber terminado la tarea. [comunicación personal]

Estos extractos muestran que un *sentimiento* puede surgir en situaciones difíciles que exigen un verdadero esfuerzo de la persona e implican la inteligencia de todas sus partes. Lourdes subraya la conexión entre esfuerzo y sentimiento, que hoy en día no es en absoluto evidente:

7 Pueblo situado en una zona de densa selva en Venezuela. Uno de los numerosos proyectos educativos iniciados por Nathalie de Etievan implicó a jóvenes a lo largo de dos generaciones en viajes y temporadas viviendo y trabajando en ese lugar. Lejos de las comodidades del modo de vida urbano, esas personas cuentan haber experimentado, a una edad temprana, el sabor de enfrentarse a retos y trabajar en colectivo para alcanzar una meta superior.

Cuando haces un esfuerzo, es cuando ejerces tu voluntad y es cuando nace un sentimiento. Es curioso, ¿verdad? Porque podríamos pensar que, para una educación del sentimiento, todo tendría que ser suave y fácil. Pero la educación que cree que todo tiene que ser fácil es una educación antisentimiento. Las líneas que intentan poner las cosas fáciles a los niños son muy comunes hoy en día. No, ¿no tenemos que hacer nada fácil! ¡Es justo lo contrario! ¿De dónde sacará el niño un sentimiento si todo es barato? Si todo se consigue fácilmente, nadie tendrá respeto ni sentimiento por nada. (comunicación personal)

De acuerdo con la idea de que solo se puede ofrecer lo que se tiene, si el educador quiere pedir a los alumnos que se esfuercen, tiene que pedirse esfuerzos a sí mismo. En este contexto, no solo los profesores, sino también los padres de las escuelas Etievan son llamados a *ser para poder educar*. Elsa, madre de alumnos, cuenta que se dio cuenta de que sus posibilidades de ayudar a su hija a hacer los deberes aumentaban cuando, en lugar de centrarse en la dificultad de la niña, empezaba a trabajar al mismo tiempo para abordar una dificultad propia:

14 |

Mi hija tardó mucho en aprender a leer. Cuando me sentaba con ella para ayudarla a hacer los deberes —que le costaban mucho—, buscaba una actitud que fuera como ‘volver a mí misma’. Me daba cuenta de que a veces perdía la paciencia y de que no era la madre que quería ser. Así que ahí, con la dificultad de mi hija y la mía, se me presentó la oportunidad de intentar conectar con ella y buscar la mejor manera de que aprendiera. (comunicación personal)

Clara, que fue profesora en la misma escuela Etievan donde había estudiado, revela una visión original de lo que significa *enseñar con el ejemplo*, al dar un sentido renovado a la noción de *transmisión*. Ella relata experiencias de investigación práctica sobre ese tema al recordar los viajes que hizo con grupos de adolescentes al Monte Roraima⁸, donde pasaban cerca de diez días:

Allí aprendí a dejar a un lado mi cansancio, mi sufrimiento, mi malestar, para ponerme a disposición de lo que necesitaban los alumnos. Porque es una situación totalmente atípica para ellos. Muchos de ellos nunca habían pasado tanto tiempo sin sus padres, sin poder utilizar sus teléfonos móviles. Fue una experiencia intensa, además de físicamente super exigente. Para mí, fueron momentos realmente mágicos en los que aprendí a escuchar. Escuchar a la niña que está cansada, que le duelen los pies, que

8 Situado en la frontera entre Venezuela, Brasil y Guyana, el monte Roraima es un tepuy bordeado de acantilados. En una de las escuelas Etievan, es tradición que los alumnos de último curso suban a este monte.

siente que no puede más... Entonces me preguntaba: '¿Cómo puedo darle algo por el ejemplo?'. Esta situación me hacía devolverme algo a mí misma, porque con los alumnos es así: no voy a pedirles que hagan algo que yo no puedo hacer; no voy a pedirles que intenten algo que yo no estoy intentando también. (...) En esos momentos también me preguntaba: '¿cómo puedo estar alegre aunque mi cuerpo esté incómodo?' (...) Así que, por ejemplo, ¡cantaba! Les decía a las chicas que estaban muy cansadas: '¡Vamos a cantar!' [comunicación personal]

Clara identifica la doble dirección de una demanda —hacia sí misma y hacia el otro— como un punto crucial en su acción educativa. El trabajo realizado en estos viajes fue vivido por ella como una llamada a cierta calidad en su forma de *estar presente* durante las interacciones:

Cuando llegamos al campamento, surgió la pregunta: '¿Cómo puedo nutrirlos?'. En estas situaciones, yo (...) intentaba escucharlos, sentirlos, en definitiva, intentaba estar presente. Y no podía ser algo artificial, porque ellos se dan cuenta enseguida. Era una llamada a estar ahí de verdad. [comunicación personal]

Como se desprende de todas las narraciones, el amor al esfuerzo cultivado por esta comunidad educativa está impregnado de una *actitud lúdica y creativa*. Es el caso del episodio recordado con humor por la educadora Mariana:

15

Recuerdo (...) una vez que estaba cansada de ver a los alumnos de primaria mal sentados, todos torcidos. Entonces, un día, dos de las niñas que siempre se sentaban así se me acercaron y yo me tiré en la mesa y me estiré para escucharlas. Las niñas no podían creer que la profesora hiciera eso (...) ¡Yo hacía cosas así! Eran retos para mí, porque no eran cosas que hiciera normalmente. Cuando los alumnos veían que yo estaba haciendo un esfuerzo, también lo hacían. Y revelaban algo nuevo, algo inusual. [comunicación personal]

Una profesora que, de repente, saca un enorme dedo de fantasía para señalar los errores en los cuadernos; otra que comienza un baile en medio de una clase de literatura; una más que, en lugar del esperado sermón como respuesta a un comportamiento desafiante, pide un abrazo y transforma así el ambiente de una clase agitada... Las narraciones están llenas de escenas en las que los educadores emprenden acciones inesperadas cuando con una frescura que solo proviene del momento presente, se atreven a experimentar caminos fuera de las convenciones. Desde la perspectiva Etievan, el educando puede *recibir una impresión* cuando el educador se dedica a un esfuerzo. Esto es lo que expresa Lourdes:

Cuando intento trabajar algo en mí misma, no tengo duda de que eso tiene un efecto en los niños, esas criaturas que todavía son tan maleables. Digo maleables porque, en su mayoría, aún son capaces de recibir una impresión. [comunicación personal]

Se trata de una perspectiva fenomenológica según la cual el educador *enseña desde su presencia*: no desde lo que habla o pretende mostrar, desde lo que sabe teóricamente o ha logrado en el pasado, sino desde todo lo que es y que emana en el mundo. Aquí vemos el *alcance profundo y existencial* del trabajo de *formación de educadores Etievan*. Como se ha analizado en artículos anteriores (Kondratiuk, 2023; 2024b), esa labor, realizada siempre sobre uno mismo y con los demás, constituye una experiencia contemporánea de la antigua noción de *Bildung*, que designa:

una práctica de educación de sí, una preocupación por el desarrollo interior, que ve cada situación y cada acontecimiento como una oportunidad para experimentarse a sí mismo y reflexionar sobre sí mismo, con el objetivo de perfeccionar y completar el propio ser. (Delory-Momberger, 2005, p. 33)

16 | En el programa de formación continua de la escuela de la que es directora, Camila explica que a los profesores siempre se les proponen tareas para que trabajen primero en ellos mismos, antes de dirigirlas a los alumnos:

La tarea podría ser algo así: ‘Esta semana me voy a proponer un reto, por ejemplo hacer algo que siempre me niego a hacer. Mientras hago lo que me he propuesto, voy a observar lo que me ocurre’. A partir de ahí, un profesor puede encontrar el valor para llamar a un padre para hablar con él y contarle claramente la dificultad de su hijo. [...] Hay retos mentales, emocionales y también físicos. El último que propusimos a los profesores fue caminar hasta un río que está a unos 6 km de la escuela. Es un camino de montaña. La idea era llegar hasta el río y comernos allí un sancocho⁹. Después, volvimos a la escuela y tuvimos un intercambio sobre lo que se había ‘revuelto’ en el camino. [...] El amor al esfuerzo y al desafío es algo que los profesores piden a sus alumnos, ¿no? Viviéndolo, pueden hacer que sus alumnos lo vivan. [comunicación personal]

Camila narra algo que vivió con su nieto —alumno de la escuela— y así muestra los efectos de este trabajo desde una edad temprana. En sus palabras, se trata de un enfoque práctico del desarrollo de la voluntad:

9 El sancocho es una sopa típica de América cuyos ingredientes varían según las costumbres de cada país y región.

Me impresiona ver a mi nieto, que está en el colegio, en tercero de primaria. Hace unos días, [...] su padre tuvo que viajar por trabajo. Mi hija y yo también íbamos a viajar [...]. Mi nieto podía quedarse con la mujer de su padre o en casa de mi sobrina, pero no quería ninguna de esas opciones. Aquella tarde, nuestra conversación fue así:

—Pero tú eres un guerrero, ¿te acuerdas? Este es tu reto. ¿Lo vas a asumir? ¿Sí o no?

—¡Sí, lo voy a asumir!

Esto viene de la escuela, [...] del primer, segundo y tercer grado. En otras palabras, algo que se practica gradualmente se va haciendo fuerte en los niños. (comunicación personal)

Al cuestionar siempre las ideas establecidas, Nathalie de Etievan animaba a sus alumnos a mantener esta voluntad de afrontar retos *hasta el final de sus vidas*. Entre los proyectos que desarrolló con personas mayores, uno de ellos, llamado Mar Rojo, consistía en realizar reuniones para explorar diversos temas de interés, como encontrar formas de aportar algo útil a la comunidad circundante, plantar y estudiar plantas medicinales, investigar el significado de los sueños o la preparación para la muerte. Jorge, participante en Mar Rojo, dijo que empezó a darse cuenta de la “pobreza del contacto con los mayores” (comunicación personal). A partir de entonces, en lugar de conformarse con esta *normosis*, asumió el reto de intentar algo diferente en la relación con sus hijos y sus nietos:

[...] los ancianos [...] eran el punto más importante de la comunidad, donde estaban las personas consideradas más sabias, porque tenían una gran experiencia que compartir. Eso, en buena medida, ha desaparecido. Parece que el mundo está cada vez más lleno de ilusiones. La gente quiere divertirse, quiere evitar ciertos sufrimientos y dolores cuando, en realidad, ¡el sufrimiento y el dolor deben ser vividos! [...] A menudo no sabía qué decir a mis hijos y nietos para transmitirles cierta experiencia y cierta enseñanza. En el pasado, temía que me ridiculizaran, o que se aburrieran escuchándome. Pero eso ha cambiado. Me he dado cuenta de que tengo que hacer algo. Así que les hablo mucho, de una manera más sabia. Ese es el mejor legado que puedo dejar. (comunicación personal)

Otra participante de Mar Rojo, Rosalía, explica la riqueza de aprendizajes y experiencias emocionales, corporales, estéticas y reflexivas que proporciona la interacción entre niños y personas mayores:

Hay muchas cosas que [las personas mayores] pueden enseñar. Por ejemplo, contando historias, o dibujando, o pintando. En Paracotos¹⁰, hicimos un experimento con los niños en el que caminábamos con ellos por el barranco y luego les hacíamos pintar. Las pinturas eran muy interesantes. En uno en concreto se veía el vacío. [comunicación personal]

Estos relatos se hacen eco de la advertencia de Arendt (1990) sobre lo que está en juego con la pérdida de la tradición: sin ella, nos vemos privados de la profundidad de la existencia. De hecho, el Modelo Educativo Etievan se basa en gran medida en la *convivencia entre distintas generaciones*, en particular en los extremos de la vida.

El desarrollo de la atención y las posibilidades de estar en relación

18 | El fenómeno actual de los adultos distraídos por lo digital es objeto de numerosos estudios en el ámbito de la psicología del desarrollo infantil y adolescente (McDaniel y Radesky, 2018; Deneault *et al.*, 2024), los cuales denuncian los impactos negativos de la distracción de los adultos, entretenidos con las pantallas, en la calidad de las interacciones con los niños y adolescentes a su cargo, mientras destacan los efectos nocivos que esto tiene en su desarrollo. No obstante, esta situación no es más que el agravamiento de un problema que preocupaba a Nathalie de Etievan. ¿Y si, en lugar de una pantalla, lo que distrae al adulto, lo aleja del encuentro con el niño y empobrece su interacción con él son pensamientos que lo arrastran hacia lejos? ¿Y si lo que le impide ver al niño concreto que tiene delante no son imágenes en la pantalla de un dispositivo, sino imágenes mentales de lo que cree que él es o le gustaría que fuera? Desde los fundamentos filosóficos que sustentan su pedagogía, Nathalie de Etievan destaca el *estado habitual de falta de atención* en el que funcionamos a diario.

Así, la formación permanente de los educadores *pasa por la investigación experiencial* de este problema y de las posibilidades que se abren cuando se ejercita una nueva cualidad de atención. Esto es lo que cuenta María, una educadora que se formó trabajando con Nathalie de Etievan en su primer colegio:

Nosotros nos reunimos para preparar la formación de los nuevos profesores. Pensamos, por ejemplo, en cómo trabajar la atención, para que se den cuenta de que no estamos atentos, de que somos

10 Paracotos es una finca rural en Venezuela, que ha sido escenario de numerosas actividades educativas para el Modelo Etievan.

mecánicos. Entramos en clase mecánicamente, muchas veces actuamos y respondemos con reacciones automáticas. ¿Cómo empezar a darse cuenta? [comunicación personal]

Al igual que las palabras de María, muchas otras escuchadas durante la investigación invitan a tomar conciencia de cuánto tiempo vivimos en ese estado familiar de hacer algo en *piloto automático*, mientras la mente divaga, de estar en un sitio con la cabeza pensando en el siguiente, sin “estar ahí de verdad”, parafraseando a Clara. Por supuesto, como ocurre con cualquier *normosis*, no es fácil nadar a contracorriente de esta dispersión de la atención, considerada normal a tan gran escala. En este sentido, el modelo tiene un elemento indispensable en lo que denomina *el paro*. Los colaboradores explican que se trata de parar, por un breve instante, absolutamente todo lo que se está haciendo y abrirse a una nueva posibilidad: soltar el impulso de actuar, recoger la atención que estaba dispersa, relajar tensiones y sentir el propio cuerpo. Con estas palabras lo describe María:

Había una persona que pasaba por los pasillos tocando una campana en el momento de hacer el paro. Así que estoy en medio de una clase y en ese momento paro lo que esté haciendo. Mi atención va inmediatamente hacia mí, me doy cuenta de cómo estoy y luego mi atención va hacia los niños. (...) Los niños ya lo sabían: ‘¡La campana!’, y todos se quedaban como estatuas en la posición en la que estaban. De repente, toda la escuela estaba jugando a la estatua. Para la maestra, era la oportunidad de hacer el trabajo de parar. Porque a lo mejor estaba en plena clase, identificada con lo que estaba haciendo, entonces suena la campana y tiene que parar, soltar todo y tratar de ir hacia dentro de sí y luego hacia los niños. [comunicación personal]

Lo que describen los entrevistados se acerca a la práctica meditativa. Sin embargo, aunque las narraciones son muy expresivas, está claro que no es posible tener ni idea de lo que es un paro hasta que se intenta una y otra vez, en momentos en los que uno actúa por impulso o con la atención dispersa. Además de los beneficios para el bienestar y la salud, que ahora se reconocen de manera amplia con relación a las prácticas de *mindfulness*, las narrativas revelan que *la calidad de la atención del educador* tiene implicaciones para *la calidad de la relación educativa*. En palabras de Rita:

son escuelas en las que se trabaja para ver al niño. (...) Para poder ver realmente a un niño, hay que estar en un estado que no sea el de mis propias preocupaciones, mi propio ego, mi propio objetivo (por ejemplo, el objetivo que tengo para un niño que quiero que aprenda a multiplicar, pero que tiene dificultades, está distraído o simplemente no presta atención). Idealmente, necesito estar en un estado

abierto, como si lo viera todo de una forma nueva. Para estar en ese estado, tengo que trabajar mi propia presencia. [...] [Los profesores] hablamos mucho de entender que la vida es algo más que algo intelectual, que la vida es algo en lo que la conciencia humana puede crecer. Y que hay un aspecto intangible, un respeto por esa fuerza vital que todo el mundo tiene. [comunicación personal]

Los educadores muestran que su labor implica cultivar una cualidad de atención y presencia que permite *percibirse a uno mismo y al otro*. Revelan, poco a poco, que la posibilidad de ver al alumno implica también verse a sí mismos. Elsa, profesora de uno de los colegios, recuerda que cuando empezó a trabajar allí una compañera le dijo: “lo más especial de este trabajo es poder sentir la esencia de un niño”. Aunque esto le parecía especial, le sonaba lejano y desconocido hasta que:

Después de mucho esfuerzo, de estar conmigo misma y con los demás día tras día y de recibir la influencia de mis compañeros, he podido conectar por un momento con el ser que tengo a mi lado. Por un breve instante, tengo la oportunidad de vivir un momento especial con este niño. No sé si podré darle algo, pero al menos puedo abrirme, preguntar lo que necesita, crear un espacio en el que él esté presente y yo también. Así, poco a poco, empecé a intuir lo que significaba conectarme con la esencia [de un niño]. [comunicación personal]

20 |

Elsa concluye: “Trabajar en la escuela que fundó la Sra. Nathalie (...) fue para mí una oportunidad de trabajar sobre mí misma. Relacionarme con los niños fue una oportunidad para trabajar mis sentimientos” (comunicación personal). En la misma dirección, Rita ve el intento de reducir, en la medida de lo posible, la interferencia de ideas, expectativas y juicios para *ver al educando* como una forma de *amor*:

trabajamos para estar en relación con el niño. Los niños tienen una parte más fina y sutil de sí mismos. Si se dan cuenta de que el maestro ve esta parte de ellos, entonces hay una especie de amor. Es diferente del amor con muchas ideas, expectativas y miedos que los padres tenemos por nuestros hijos, que a veces puede ser un poco posesivo. La relación con el maestro puede ser diferente. Y los niños lo necesitan. Lo necesitan porque necesitan ser vistos; no juzgados, sino vistos. [comunicación personal]

En las narrativas de los educandos, que corroboran esta percepción, hay numerosas referencias a los efectos beneficiosos de *recibir esta calidad de atención*. Mencionan sentir que los educadores *los conocen de verdad*, evocan sentirse *vistos*,

mirados a los ojos, acogidos y escuchados. Uno describió la sensación de *ser aceptado tal como soy*; mientras que otra dijo: “como ser humano, importaba y era vista” (comunicación personal). Reinaldo, que participó en jornadas cuando era joven, reflexiona:

creo que fue en las jornadas de jóvenes donde me sentí querido por primera vez, esa sensación que tiene que ver con sentir que alguien confía en ti y ve tu valor, lo que muchas veces uno mismo no ve; [allí tuve] la experiencia de recibir afecto y sentir confianza: alguien confía en mí para que yo lo intente. [comunicación personal]

Al hablar de ver al otro, escucharlo, sentirlo, percibirlo, estos educadores y educandos evocan una sensibilidad que involucra a la persona entera, cuerpo, mente y corazón, en el encuentro con los seres y el mundo. No tratan esta sensibilidad como algo que se adquiere de una vez para siempre, sino como un reto que hay que actualizar a cada momento. Según cuentan, una percepción más aguda crea la posibilidad de establecer nuevos contactos, no solo con otras personas, sino con todo el entorno. Jaime, quien ahora es ingeniero, intenta transmitir a sus hijos las lecciones que aprendió de sus experiencias de *contacto con la naturaleza*. Sus palabras explican hasta qué punto esta conexión pasa por la *sensorialidad*:

A los seis años, yo ya (...) caminaba solo de un sitio a otro, con unas botas, unos vaqueros y una camiseta, tumbado en la montaña, rodeado de mosquitos, serpientes, abejas o lo que fuera. Así que siempre intento, de alguna manera, proporcionar a mis hijos experiencias de contacto con la naturaleza (...) que tengan un contacto auténtico con los insectos y los animales, que se den cuenta de que no hay que tenerles miedo, que simplemente pueden estar ahí, con ellos.

Sentarse en un lugar y escuchar: este es un ejercicio que me gusta mucho hacer con mis hijos, que aprendí en la escuela y en Paracotos, en la vida en la selva. Solemos sentarnos en la naturaleza y les pido a los niños que cierren los ojos y se concentren: ‘Escucha el ruido más lejano que oigas, o ¿cuántos pájaros oyes al mismo tiempo?’. Intento hacer cosas así con mis hijos, ¡porque a mí me aporta mucho el contacto con la naturaleza! [comunicación personal]

En su trabajo sobre la ecología de los sentidos, Abram (2013) sostiene que una forma de ceguera hacia la naturaleza hace que nuestra civilización sea insensible a los daños que sufre el planeta y a la destrucción de la vida. En dirección opuesta a esta insensibilidad normalizada, la calidad de la atención que la educación Etievan se dedica a cultivar favorece un *contacto sensible* con la vida en sus diferentes

formas, *dentro y fuera de uno mismo*. Lucas recuerda, con una sonrisa, lo sorprendido que se quedó cuando acompañó a la clase de su hija a dar un paseo y vio una forma inesperada de relacionarse con los seres no humanos que habitaban el lugar:

Nunca olvidaré la primera excursión de mi hija mayor, cuando estaba en preescolar. Como era la primera excursión, el colegio pidió a los padres que pudieran que la acompañaran. Recuerdo que fuimos a un parque. (...) Y al final de la excursión, las maestras organizaron a todos en formación para irnos y dijeron: 'Vamos a mirar el lugar dónde estamos. Vamos a despedirnos de todo y de todos. Adiós árbol, adiós ese otro árbol, adiós hierba, adiós perrito...' Y así se fueron despidiéndose de todos los seres vivos que estaban allí. Eso me impactó. ¡Nunca se me hubiera ocurrido! Las maestras hicieron que los niños se dieran cuenta de que: 'han compartido con todos esos seres, ahora despídanse de ellos'. Un verdadero acercamiento a la naturaleza. (comunicación personal)

22 | Contrarios a la normosis del egocentrismo, los relatos describen entornos educativos impregnados de escucha, apertura a los demás y atención cuidadosa, en los que cada uno está llamado a asumir su responsabilidad con respecto a la colectividad. En palabras de Rita, es posible seguir un hilo que interconecta, como en una trama, los diferentes niveles del *estar en relación con la vida que existe en uno mismo, en los demás, en la naturaleza y en la sociedad*:

Para nosotros, la naturaleza ha sido una fuente de gran poder. Tenemos un gran espacio en la escuela: cinco acres. Así que trabajamos mucho al aire libre. Los niños tienen su árbol o rincón favorito donde van a calmarse o contemplar. Esta conexión con uno mismo es algo que los profesores consideran importante, porque, sobre todo cuando todo cambia a tu alrededor, tener una relación contigo mismo es esencial. Y es posible para los niños. La tienen de forma muy sencilla cuando son pequeños, pero es algo que se pierde y se pierde.

El aspecto social también es importante. ¿Cómo creamos conciencia de grupo, de que somos un grupo y de que mis necesidades no siempre serán las primeras en ser atendidas, sino que vendrán después de las necesidades de nuestra clase, y de que tendremos que turnarnos entre la parte individual y la parte comunitaria? ¿Cómo lo hacemos? Yo lo veo como círculos concéntricos: mi ser, el grupo y la escuela, y luego, más allá, la comunidad local. Hacer cosas en la comunidad y más allá. La comunidad global. Y más allá, lo cósmico. Vemos todos estos niveles de relaciones, de estar en relación. (comunicación personal)

Por consiguiente, esa educación integral se presenta como un contrapunto tanto a una educación individualista como a los enfoques comunitaristas. Individualismo y comunitarismo, las caras negativas de las nociones de individuo y comunidad, se refieren al aislamiento de una persona o grupo determinado mediante la demarcación de fronteras y diferencias que separan y oponen. Sin embargo, las redes de interconexiones que surgen en las narrativas de esta comunidad educativa rechazan ambas tendencias. Vemos un trabajo educativo realizado en conjunto, en el que cada persona toma como punto de partida el trabajo sobre su propio ser —porque solo se transmite algo que se tiene— y esta transformación de sí puede ser devuelta y *reverberar* en las esferas colectivas.

Formación de sí y acción en el mundo desde la perspectiva educativa Etievan

Hoy en día, se deposita una gran fe en el poder que confiere la tecnología para resolver los problemas de la humanidad, pero muy poca en la capacidad del hombre para cambiar (Federau, 2017). Sin embargo, la lectura de las narrativas nos hace sospechar que teorías y descubrimientos científicos, nuevas políticas y métodos pedagógicos e incluso nuevas tecnologías nunca serán suficientes si no van acompañadas de una transformación en el *ser* de quienes las elaboran, viven y utilizan. Como señala Wallenhorst (2020), aunque un gran número de investigadores en ciencias humanas consideran necesario pensar nuevas formas como podemos convivir en la Tierra, pocos se interesan por trabajar en lo que esto requiere en el ámbito educativo. Si la literatura sobre el Antropoceno se refiere al dominio de la especie *Homo sapiens* en la biosfera, hay que tener en cuenta que los seres de esta especie se forman a partir de las experiencias que viven dentro de contextos socioculturales. La investigación biográfica investiga precisamente los procesos de formación a través de los cuales cada sujeto encuentra sus modos de ser-en-sociedad, al tejer relaciones y atribuir significados a sí mismo, a los otros y al mundo en su continuo trabajo de *biografización* (Delory-Momberger, 2005). A partir de este enfoque, la investigación sobre el Modelo Educativo Etievan arroja luz sobre los procesos de individuación y socialización vividos por actores de una educación que se atreve a tomar caminos alternativos a la *normosis*, cuando traza vías para construir nuevas formas de educar en comunidad.

En gran medida, la crisis ecológica que vivimos hoy es el resultado de una serie de *desequilibrios* que, acelerados desde la Ilustración, han sufrido un proceso de normalización en nuestra cultura globalizada. Una cosmovisión centrada en extremo en la razón ha alimentado la escisión entre hombre y naturaleza. Al

atribuir a la razón el estatuto de última instancia a la que el hombre debe recurrir para conocer y dominar la naturaleza, esta cosmovisión engendró modos de vida, de producción y de consumo insostenibles. Como enseña Pierre Weil (1993), la violencia contra el prójimo y el ambiente se produce cuando “la mente separa lo inseparable: la naturaleza, la sociedad y el hombre” (p. 55). En la raíz del colapso medioambiental anunciado¹¹, ya en marcha a ojos vistas, se encuentran formas de ser y relacionarse con los demás y con el mundo vaciadas de sensibilidad y sentimiento. En el ámbito educativo, como nefasta contribución en esta dirección, la educación centrada en exceso en el intelecto genera mentes hipertrofiadas, sin conexión con otros significativos, pero olvidados, planos constitutivos del ser humano. Ese tipo de educación promueve insidiosamente la normosis, cuando favorece la adaptación de los educandos a un sistema enfermo y contribuye a su mantenimiento. Ante esta situación, estudiar cómo educadores y educandos experimentan, vivencian y significan los principios que delimitan caminos alternativos de educación, como los propuestos por Nathalie de Etievan, permite vislumbrar el poder formativo y transformador de sus grafías de nuevas formas de ser y saber, de vivir y enseñar, de estar en relación con uno mismo, con los demás y con el mundo.

24 | La lectura hermenéutica aquí presentada revela un *repertorio de conocimientos prácticos* sobre cómo *educar de manera equilibrada* el cuerpo, el pensamiento y el sentimiento a través de un *trabajo de comunidad*, que vincula inextricablemente las esferas del yo, la escuela, la familia, la sociedad y la naturaleza. En un contexto en el que el racionalismo y el egocentrismo se han normalizado y son alimentados por el mismo sistema educativo, la educación integral concebida por Nathalie de Etievan es un saludable movimiento transformador en su búsqueda por abarcar el saber y el ser. De las narrativas presentadas emergen unos enfoques experienciales innovadores sobre el cultivo del amor al esfuerzo, el desarrollo de la resiliencia, de la fuerza de voluntad y de múltiples inteligencias, incluidas la relacional y la sensible. Además, aparece una nueva interpretación del desarrollo de la atención como ingrediente crucial para la calidad de la relación educativa y componente indispensable en la construcción de conexiones con los demás seres y con los ambientes. La sensorialidad y el sentimiento son ingredientes funda-

11 Me refiero a las investigaciones que, en el ámbito de las ciencias del sistema terrestre, se dedican a identificar los hitos que no se pueden cruzar —sobre el cambio climático, el ritmo de pérdida de biodiversidad, la acidificación de los océanos, el debilitamiento de la capa de ozono estratosférico, etc.—, en un intento de evitar un punto de no retorno en el colapso del complejo sistema terrestre que hace posible la vida humana.

mentales en el tejido de un sentido de comunidad que engloba todas las formas de vida. Surgen, por fin, nuevas perspectivas sobre las posibilidades de seguir aprendiendo en la tercera edad y sobre la devolución del papel educativo que corresponde a las personas más experimentadas de una sociedad, en su relación con las jóvenes generaciones. En sintonía con Arendt (1990), las narrativas muestran maneras en las cuales los educadores asumen su responsabilidad de transmisión ante los recién llegados al mundo.

Al narrar sus experiencias con una educación integral anclada en un interminable trabajo de educación de sí, los educadores Etievan comparten los medios por los cuales buscan *cultivar en sí mismos, para poder transmitirlos y reverberarlos*, virtudes como el equilibrio entre mente, cuerpo y sentimiento, el amor al esfuerzo y la dedicación al trabajo duro, el desarrollo de la atención y la búsqueda de una calidad fina de presencia en la relación consigo mismo, con los demás seres y con el mundo. Al compartir los saberes construidos a lo largo de sus itinerarios biográficos de aprendizaje en relación con cada uno de estos aspectos, nos recuerdan que la educación puede abrir un camino inagotable de cultivo de lo humano. Así, rescatan de manera experiencial la antigua tradición de la *Bildung*, como trabajo intencional que da validez al perfeccionamiento del propio ser (Fabre, 2006). Es, a la vez, un ideal de formación y una experiencia de vida, en la que una transformación antropológica comienza con una transformación de sí. Según Weil, Leloup y Crema (2003), la *normosis* es un estancamiento evolutivo. El ser humano nace inacabado y necesita trabajar si quiere cultivar su humanidad. Quizás solo a través de este trabajo pueda contribuir a la transformación del mundo, al comenzar por la transformación de la parte del todo que él mismo es.

Referencias

- Abram, D. (2013). *Comment la Terre s'est tue. Pour une écologie des senses*. La Découverte.
- Arendt, H. (1990). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Crutzen, P. J. (2002). Geology of mankind. *Nature*, (415), 23.
- Crutzen, P. J. y Stoermer, E. F. (2000). The Anthropocene. *IGBP Newsletter*, (41), 17-18.
- de Salzmán de Etievan, N. (1989). *¡No saber es formidable! Modelo Educativo Etievan*. Ganesha.

- Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Economica.
- Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation: fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.
- Delory-Momberger, C. (2022). Pensar em novos termos e pensar novos termos 'o sujeito na Polis'. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 7(21), 465-475.
- Deneault, A.-A., Plamondon, A., Neville, R. D., Eirich, R., McArthur, B. A., Tough, S. y Madigan, S. (2024). Perceived parental distraction by technology and mental health among emerging adolescents. *JAMA Netw Open*, 7(8), e2428261.
- Descola, P. (2015). Humain, trop humain. *Esprit*, (12), 8-22.
- Fabre, M. (2006). *Penser la formation*. Presses Universitaires de France.
- Federau, A. (2017). *Pour une philosophie de l'anthropocène*. Presses Universitaires de France.
- Husserl, E. (1976). *La crise des sciences européennes et philosophie transcendante*. Gallimard.
- 26 | Kondratiuk, C. (2023). *S'éduquer, éduquer. La formation de soi en action et interaction selon les éducateurs de la pédagogie Etievan* [ponencia]. Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles - Édition 2023, Paris.
- Kondratiuk, C. (2024a). Aportes teóricos e metodológicos da transcrição: da poesia concreta à pesquisa biográfica. *Linguagens, Educação e Sociedade*, 28(57), 1-19.
- Kondratiuk, C. (2024b). Quando para educar é preciso ser: narrativas de educadores do Modelo Etievan. En M. C. Passeggi, E. C. Furlanetto y F. M. Monteiro (Orgs.), *Vidas escritas. Interrogações sobre narrativas docentes* [vol. 2] (pp. 67-80). Editora CRV.
- McDaniel, B. T. y Radesky, J. S. (2018). Technoferece: Parent distraction with technology and associations with child behavior problems. *Child Development*, 89(1), 100-109.
- Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant: enquêtes sur la vie à travers nous*. Actes Sud.
- Ouspensky, P. D. (2001). *In search of the miraculous. Fragments of an unknown teaching*. Harper Collins.

- Ouspensky, P. D. (2020). *The psychology of man's possible evolution*. Azafran Books.
- Sebe Bom Meihy, J. C. y Holanda, F. (2007). *História oral. Como fazer, como pensar*. Editora Contexto.
- Wallenhorst, N. (2020). Quel paradigme pour éduquer en Anthropocène? En G. Hess, C. Pelluchon y J.-P. Pierron (Orgs.), *Humans, animals, nature: quelle éthique des vertus pour le monde qui vient ?* (pp. 235-265). Hermann.
- Wallenhorst, N. y Wulf, C. (2023, 1 de enero). *Anthropocene, the concept of the 21st century - A general introduction*. En N. Wallenhorst y C. Wulf (Eds.), *Handbook of the Anthropocene. Humans between heritage and future*. Springer.
- Weil, P. (1993). *A arte de viver em paz. Por uma nova consciência e educação*. Gente.
- Weil, P., Leloup, J.-Y. y Crema, R. (2003). *Normose: a patologia da normalidade*. Verus.