

## SER, HACER Y ACTUAR como una red de redes



Chj\*

© Chiara Stella Hillion Stromboni

Monográfico con aportaciones de los eventos:

Construir Ciudadanía Creativa (Colombia)

Neoliberalismo y prácticas alternativas de educación (México)

La norma con ojos de niño y de niña (España)

# Sumario

Editorial Equipo <b>CREARMUNDOS</b>	4
<b>I. MUNDOS DIALOGADOS</b>	<b>6</b>
Sobre el perdón y la reconciliación en tiempos de búsqueda de paz Angélica SÁTIRO, Karem MORENO	7
<b>II. MUNDOS REFLEXIONADOS</b>	<b>12</b>
Pedagogías de la resistencia desde la propuesta de maestría comunicación educación en la cultura Aura ISABEL MORA, Germán MUÑOZ GONZÁLEZ	13
Lecciones aprendidas en la construcción de políticas públicas: Aportes desde el imaginario instituyente de jóvenes en Bogotá José Napoleón VILLAREAL SÁNCHEZ	24
Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades Edgar Oswaldo PINEDA MARTINEZ	30
La praxeología y la Educación popular Jair DUQUE ROMÁN	39
Propuesta: premisas para la apropiación social del conocimiento en territorio (Parque Científico de Innovación Social) Leonor AVELLA BERNAL	48
Recorrido pedagógico de la Práctica en Responsabilidad Social Luz Ángela BELTRÁN BAUTISTA	55
Tejiendo memoria en el tránsito hacia el postconflicto Bibiana M. ALVARADO BUSTO, Diana P. SALDARRIAGA BILBAO	62
En el posconflicto o posacuerdo: De las ciudadanías del desorden a las ciudadanías de alta intensidad César AUGUSTO ROCHA, Gonzalo ORTIZ CHARRY	70
Nuevas ciudadanías y sujeto popular. Notas alrededor de una etnografía de la Escuela de Formación Política para la Paz M-19 Karen MARTÍNEZ, Andrés SARMIENTO, Daniel GUASGÜITA	78
La intencionalidad del plan de estudios en Trabajo Social un acercamiento decolonial para la formación de sujetos participativos Diana LOPERA MONTOYA, Juan Guillermo CANO JARAMILLO	87
La escuela como potencia, en tiempos de transformación Mónica Rocío BARÓN MONTAÑO, Luz Stella CAÑÓN CUECA	95
El reconocimiento cultural y el multiculturalismo: claves para la etapa del postconflicto en Colombia Rafael Alberto ZAMBRANO VANEGAS	101
Mujeres en Resistencia en el marco del conflicto armado Izabel SOLYSZKO	107
Afectaciones psicosociales en la infancia Colombia Sandra Milena ALVARÁN LÓPEZ, Cindy Tatiana CARRERO TORRES, Heidy Yohana PINILLA LÓPEZ	113
Oaxaca. Sin renunciar a la palabra Ana Graciela BEDOLLA, Ma. de los Ángeles MORENO	124
De la heterotopología a la heterotopia, espacios otros en la escuela básica Benjamin Alejandro SABINO PÉREZ	134
Uso de TIC en educación: Prevalencia del equipamiento Mtro. Edgar Felipe Deceano Estrada	139
Educación democracia Eloísa A. GONZÁLEZ REYES	144
Ethoscomunitarista y pensamiento crítico para formar en ciudadanía Elvia Lilia BÁEZ ORTEGA	148
Diálogos filosóficos con niños de Segundo Grado de Primaria en un escuela rural Ilse Magali MORALES CARRILLO, Homero LÓPEZ MORENO	154
Filosofía para Niños, una oportunidad para tod@s Tania RODRÍGUEZ ALONSO	162
Filosofía, educación y sostenibilidad: una mirada ecofeminista Georgina Aimé TAPIA GONZÁLEZ	169
Sobre el pensamiento matemático en la educación básica Telésforo ZAMORANO SORIANO	178
Sistematización de las prácticas educativas del Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat (2013-2016) Daira Susana CAICEDO ZAMORA	182
Educación popular y diálogo intercultural: apuestas éticas, políticas y educativas en/desde América latina Julián CÁRDENAS	191
Construyendo una política de subjetividad a través del reconocimiento del otro Norma MONTOYA PÉREZ	198
Del reconocimiento del otro a la posibilidad dialógica como una forma de compartir el mundo Yolanda GARCÍA PAVÓN	202
Las TIC como herramienta o como medio en la educación José Miguel NAVA VITE	208
La educación en la edad neoliberal o el orden biopolítico y el terrorismo como filosofía Pablo FLORES DEL ROSARIO	213
La educación para una nueva ciudadanía María Carme BOQUÉ TORREMORELL	222
Educación emocional: emociones, sentimientos y valores Mar ROMERA	227
Presupuestos ontológicos-antropológicos del modelo educativo de John Dewey Trini DÍAZ SANZ	232
Epicureismo i món contemporani Joan Manuel DEL POZO	237

REVISTA CREARMUNDOS 15

ISSN: 2386-6004

Primera edición  
Diciembre de 2017

Coordinación  
Angélica Sátiro

Consejo editorial de la revista *Crearmundos*  
Enrique Mateu (La Antigua, Guatemala),  
Ercilia Silva (Curitiba, Brasil), Félix de  
Castro (Barcelona, España), Fernando  
Caramuru Bastos Fraga (Belo Horizonte,  
Brasil), Katja Tschimmel (Porto, Portugal),  
Paulo Benetti (Rio de Janeiro, Brasil), Rita  
Espechit (Edmonton, Canadá), Rosália  
Estelita Diogo (Belo Horizonte, Brasil).

La revista *Crearmundos* es una publicación  
de artículos, entrevistas y relatos de  
experiencias en castellano, catalán,  
portugués y gallego.

La revista *Crearmundos* no se identifica  
necesariamente con las opiniones  
expresadas ni con los resultados  
publicados en este volumen. Estos  
aspectos así como las autorizaciones de  
las imágenes utilizadas en los artículos son  
responsabilidad de cada autor.

Edición y maquetación:  
Ediciones Octaedro

© de la revista:  
Asociación Crearmundos  
© de la imagen de la portada :  
Chjara Stella Hillion Stromboni  
© de la imagen de la contraportada:  
Marcelo Aurelio  
© de los textos y las imágenes:  
cada uno de los autores

Son permitidas reproducciones siempre  
que el autor del texto lo autorice y  
se explicita el nombre de la revista  
*Crearmundos* como fuente de la  
publicación.



<b>III. MUNDOS COMPARTIDOS</b>	<b>242</b>
De cómo Argentina se convirtió en «filópolis»	Glòria ARBONÉS 243
Construir ciudadanía creativa	Alirio RAIGOZO 249
De la resistencia al cambio	COMUNIDAD CREATIVA MÍRAME 253
Exploración Creativa: Una expresión de la Creatividad como disciplina	Luis Carlos CONTRERAS MARTÍN 258
Intervención Grupal y Cambio Social: Una electiva del componente Minuto de Dios desde Psicología para reconocer Otras formas de estar en el mundo	Marcela CAMPOS SÁNCHEZ 264
La Paz de adentro hacia afuera. Trabajo corporal con sobrevivientes del conflicto armado en Colombia	Andrés CANCEMANCE LÓPEZ 270
“Unidos por Miró”	Ana ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Alicia ÁLVAREZ FERNÁNDEZ 278
“Garbancito”, un cuento que cambió mi clase	Erika GARCÍA 282
¡Qué hermosa, qué preciosa es esta flor (duerme de noche)!	Gudelia MARTÍNEZ GALICIA 285
“¿En el mundo hay otros... los escuchamos?”	Laura VILCH 289
Mi experiencia docente: Situación de aprendizaje (SA) en Filosofía para niños (FPN)	María DÍAZ SÁNCHEZ 293
¿Qué puede ser?	M. Mar SANTIAGO ARCA 297
¿Qué estáis haciendo? ¡Filosofía! ¿Y eso qué es?	María T. TORRES RODRIGO 300
Jugar a pensar, pinceladas de una experiencia	Mª Jesús LÓPEZ VILA 303
Jugar a pensar con la obra de Pablo Picasso, <i>Pobres al borde del mar</i> (1903)	Paula LLOPIS GÓMEZ, Pere BERNAL TORRES 308
Lanzarote: un pequeño lugar con grandes posibilidades	Diana GRANEL 312
En el intento de crear un mundo virtual para el mundo real	Karla ALDAY SANTOS, Víctor Florencio RAMÍREZ HERNÁNDEZ 316
O Conto no processo terapêutico	Cintia SANTOS 318
<b>IV. MUNDOS INVESTIGADOS</b>	<b>326</b>
Investigaciones y prácticas pedagógicas en el contexto de la innovación educativa, reto frente a la formación de maestros	Ana Patricia LEÓN URQUIJO, Olga Lucía GARCÍA JIMÉNEZ, Diego RENDÓN 327
Chiquillos jugando a ser narcos	Ethzoalli R. GARCÍA 332
¡Burbujas y más burbujas!: creando pensamientos y razonamientos a través del experimento	Mtra. Vianney RODRÍGUEZ GARCÍA 336
La investigación educativa: despertar de un sueño, entender la realidad	Yolanda GARCÍA PAVÓN 339
Filosofía y Neuropsicología: emoción y pensamiento dentro de un aula de educación infantil	Fátima GUITART ESCUDERO 342
Diseño y validación de la Batería “El teatro y yo”: Evaluación del impacto de la experiencia teatral en los jóvenes	Tomás MOTOS TERUEL, Vicente ALFONSO-BENLLIURE 344
El estudio del discurso moral desde la comunidad de indagación filosófica	Rodrigo REBOLLEDO RAMÍREZ 353
<b>V. MUNDOS INSPIRADOS</b>	<b>360</b>
Poesías	Fernando CARAMURU 361
Sin título	Gilson FUBÁ 362
Cuenta la leyenda	Aisha. E. M 363
Tiempo y cambio	Aisha. E. M 364
Entre lo excesivo y lo mínimo	Paulo MOURA 365
<b>VI MUNDOS CAÓTICOS</b>	<b>369</b>
A coisa na gaveta	Sergio CONDÉ 370
Communicating the complex	Rita ESPESCHIT 372
<b>VII. MUNDOS CREADOS</b>	<b>374</b>
“La norma con ojos de niño y de niña”	APFRATO (Asociación Pedagógica Francesco Tonucci) 375
<b>VIII. ILUSTRAMUNDOS</b>	<b>417</b>
Colección de fotos de la ciudad de girona	Marco AURÉLIO 418

# EDITORIAL

Equipo **CREARMUNDOS**

*Siempre que miramos a la vida, lo que vemos son redes.*

FRIJOF CAPRA

La asociación *CREARMUNDOS* nació en el año de 2003 como una red de redes. Es decir, funcionando de manera horizontal, nada jerarquizada y en colaboración constante con otras asociaciones, agrupaciones y colectivos de diversos países. Estas relaciones constantes de colaboración siempre caracterizaron su hacer y su actuar. Es una propuesta sistémica en la línea de lo que propone Fritjof Capra en la Trama de la vida. La revista siempre ha sido una herramienta de conectividad de esta red de redes. Y su gran objetivo viene siendo interconectar y producir sinergias.

Este número destaca reflexiones de tres redes con las que hemos estado en colaboración a lo largo de variados años: APFRATO (Asociación Pedagógica Francesco Tonucci – España), MARFIL (Marginalidad y Filosofía para Niños/as de UNIMINUTO – Colombia) y ASOCIACIÓN FORMACIÓN Y CREATIVIDAD MEXICANA (México). Las producciones que se presentan aquí están relacionadas con determinados eventos y pueden ser reconocidas en la revista a través de los sellos identificativos. El evento de AFRATO está relacionado a su Encuentro Anual, que ha tenido como tema “Las normas con ojos de Niño y de Niña”. El evento de la Asociación Formación y Creatividad Mexicana fue el XIV Congreso Internacional de Filosofía y Educación y VIII CICI CREARMUNDOS con el tema “Neoliberalismo y prácticas alternativas en educación”. Ya la propuesta de Marfil fue de un macro evento alrededor de un tema común: *Construir Ciudadanía Creativa*. Este evento ha reunido: 4º Encuentro RIA, 5º Seminario Internacional de Trabajo Social, 1º Coloquio de Praxeología sobre Innovaciones Sociales en Educación, Debate Ciudadano: Reflexiones éticas y políticas, VI Seminario Internacional de Filosofía para Niños y VII CICI Crearmundos. El número anterior fue un monográfico de este macro evento y ha publicado variadas aportaciones, que se complementan con las colaboraciones de este número.

Lo que las personas lectoras van a encontrar en este número es fruto de un increíble cerebro social. Hay trabajos de: Colombia, México, Brasil, Argentina, Uruguay, Venezuela, Marruecos, España, Canadá. No sólo es una revista llena de páginas y de colaboradores/as de diversos países, es también (¡y principalmente!) una impresionante recopilación de ideas muy potentes en dirección a mundos mejores.

Este número no sería posible sin el apoyo de cada una de las personas colaboradoras de la revista a quienes reconocemos con admiración y aprecio. Agradecemos especialmente a:

- Merceditas Beltrán Fletscher (Marfil), que gestionó las aportaciones del evento relacionado a *Construir Ciudadanía creativa*.
- Yolanda García Pavón por la gestión de las aportaciones del evento “Neoliberalismo y prácticas alternativas en educación”.
- Mar Romera y equipo APFRATO por la organización del contenido relacionado a las “Normas con ojos de Niño y de Niña”, que cuenta con la participación de un gran equipo.

- 
- Chjara Stella Hillion Stromboni, por la foto de la portada.
  - Marcelo Aurelio por las fotos de Ilustramundos y de la contraportada.
  - Editorial Octaedro y su equipo, que desde hace años dedica tiempo, conocimiento y técnica para que esta revista llegué a manos de las personas que la valoran y la utilizan.

Seguramente este número recoge reflexiones pasadas en eventos realizados en tres diferentes países, pero señalizan para muchos futuros posibles en distintas geografías. Por ello, hacemos nuestras las palabras de Kierkegaard: *La vida debe ser comprendida hacia atrás*. Pero debe ser vivida hacia delante.



---

I

# MUNDOS DIALOGADOS

# SOBRE EL PERDÓN Y LA RECONCILIACIÓN EN TIEMPOS DE BÚSQUEDA DE PAZ

## KAREM MORENO ENTREVISTA A ANGÉLICA SÁTIRO



Mi nombre es Karem Moreno, estudiante de cuarto semestre de comunicación social y periodismo en la universidad minuto de Dios, esta con un enfoque al desarrollo y cambio social, por ende hemos estado alrededor de año y medio trabajando con un semillero de investigación sobre temas como el perdón y la reconciliación, visto este desde diferentes perspectivas... Una de estas es la filosófica; quien colaboró con esta mirada fue Angélica Sátiro. La necesidad de profundizar y poder hacer conciencia sobre la importancia del perdón y la reconciliación en Colombia, no solo por el hecho de reconocer que somos un país de 'guerra' sino también porque todos de alguna forma estamos fomentando o participando en un conflicto por mínimo que sea. Con todo esto se espera realizar un producto radiofónico que ayude a reflexionar sobre los ámbitos mencionados anteriormente; que cada ciudadano entienda la responsabilidad que tiene con su país, entorno y consigo mismo.

### Presentación:

Angélica Sátiro nacida en Brasil, actualmente vive en España. Trabaja por el mundo, en especial el mundo iberoamericano, también ha trabajado con Italia y algunos países del continente Africano; sus trabajos toman como temas principales la creatividad e innovación social, ciudadanía creativa y filosofía para niños (La conexión entre ética y creatividad). Además de ello ha escrito algunos libros.

Desde hace un tiempo ha laborado como consultora del proyecto 'Marfil'<sup>1</sup> (Marginalidad y filosofía para niños). A esto se suma la dirección que realiza a la Asociación Crear Mundos<sup>2</sup>; dedicada únicamente a la creatividad e innovación social, gracias al portal web la asociación permite la interacción social y diversos materiales que son gratuitos anexando la organización de algunos eventos, por este motivo estuvo en la Universidad minuto de Dios apoyando el mega-evento (Construir ciudadanía creativa) que Uniminuto realizó la semana del 10 de octubre. Y por último cumple la labor de dirigir la Casa Creativa<sup>3</sup> que es una consultoría de desarrollo de proyectos creativos y el proyecto Noria<sup>4</sup> que es un trabajo de filosofía para niños y niñas, con un currículo para emplearlo en la educación formal y en la no formal. De 2 a 11 años hay una amplia gama de información en el plan para los niños y para los adultos que los acompañan. Estos proyectos tienen el propósito de desarrollar la capacidad de pensar de forma crítica y creativa, acompañados de la línea de trabajo de Angélica que es el desarrollo ético, es un proyecto que lleva 16 años y que ha sido secundado por muchos países de Latinoamérica.

1 Para mayor información visite: [www.angelicasatiro.net](http://www.angelicasatiro.net) (En todas las redes sociales).

2 Página Web: [www.creamundos.net](http://www.creamundos.net).

3 Página Web: [www.lacasacreativa.net](http://www.lacasacreativa.net)

4 Página Web: [www.octaedro/noria.com](http://www.octaedro/noria.com)

**ENTREVISTA:****1. ¿Por qué es tan importante pensar aspectos como el perdón en relación con la filosofía?**

Personalmente yo hago el ejercicio del perdón, independientemente de la religión que tenga el otro. Es un aspecto muy importante porque nos ayuda a lidiar con el resentimiento, aprovecho para citar a Scheler que es un filósofo Alemán, que tiene un libro muy bonito llamado 'Sobre resentimiento', comenta que el resentimiento es una autointoxicación psíquica, que una persona cuando esta resentida se intoxica a sí misma volviendo a sentir el dolor y sufrimiento, aquello que era un dolor mínimo se expande por esa autointoxicación. Entonces soy una practicante del perdón porque no quiero estar auto intoxicándome es decir, cuando se está muy resentido con el daño causado por los demás, ocupa mucho espacio interior con ese daño, incorpora ese daño dentro de uno mismo y esto le va auto intoxicando la psique; y una psique muy intoxicada y auto-intoxicada es decir, una mente intoxicada piensa peor, siente peor, se posiciona peor en la vida y uno si no perdona a la otra persona está dentro de uno mismo con esa violencia introyectada, ese insulto está dentro, esa guerra está dentro de uno. Entonces en mi vida hago cosas que molestan a cierto tipo de gente (En la medida en que vamos trabajando para que la gente piense mejor por sí misma de forma crítica y crea-tivética) entonces aquellos que quieren manipular ya no les parece bien ese tipo de trabajo. Se podría decir que yo en mi vida ya tuve que perdonar bastante, además nací en una dictadura militar, crecí en una dictadura militar, estudie en un colegio militar, viví situaciones duras variadas con gente más próxima, con gente más lejana y viví en un país donde la gente moría, desaparecía, era torturada; o sea, además me dedico a trabajar con algunas circunstancias duras; en el caso de Marfil que trabajo con la marginalidad, entonces diría que tengo muchos motivos de dolor y sufrimiento entonces, el ejercicio del perdón es en sí un ejercicio de amor propio, perdono al otro porque yo también merezco no estar tan intoxicada de violencia dentro de mí, tan resentida de un dolor que ya pasó. Yo ya sé que eso que estoy diciendo es fácil de hablar y difícil de hacer, por eso te decía ¡Que yo practico esto! Que yo empecé haciendo una confesión, porque yo sé que muchas personas dirán ¡Hay pero que idea más bonita! Pero eso imposible de

hacer, esto es más testimonial: no es imposible de hacer, lo que pasa es que uno tiene que estar con la convicción de la importancia de practicar eso, no solo es importante para quienes has perdonado (ya que tú lo liberas de un peso) pero es fundamental para uno mismo porque es un ejercicio de paz. Yo cuando perdono a alguien que me ha hecho mucho daño yo estoy cultivando paz interior y a la vez cultivando paz en el mundo, en mi entorno, paz con el otro; porque mi mirada hacia al otro ya no es de odio, ya no es para guerrear con él, ya no es una mirada de venganza.

Perdonar no significa que vamos a olvidar los hechos "tú has matado, insultado, torturado..." Y te vas feliz por la vida, no es eso, porque justicia es muy diferente a venganza. Perdonar es no querer entrar en la frecuencia vibracional de la venganza, pero eso no implica estar en contra de los procesos de justicia. Toda la gente que ha hecho daño a las demás y deliberadamente merece procesos de justicia; tiene que ser juzgado, tiene que ser punido socialmente, pero esto es una cosa que ocurre en una vía –Esto digamos, son vías paralelas- el hecho de perdonar en mi interior para librarme a mí misma y cultivar la paz conmigo y mi paz intra e inter-realacional, eso no impide estar a favor de todos los procesos que piden justicia y no olvido de los males que alguna gente causa a otras.

**O sea ¡Resignificar!**

Resignificar es una palabra que me encanta, yo creo que hay que resignificar. ¡Mira! Hay una dimensión de la cosa que tiene que ver con el campo emocional, las heridas personales y las heridas sociales. Vamos a hacer una analogía ¿Cómo se cura una herida física? Si me corto la rodilla, y me voy tapando esa rodilla porque no quiero ver mi herida y la voy tapando, tapando ¿Qué pasa?

**No se va a curar.**

Y además...

**Se pudre.**

Todo empeora. Entonces hagamos analogía de eso con la herida emocional tanto personal como la social, sino la miramos, sino las admitimos, sino las sacamos al aire... ¿Qué es lo que pasa con la herida física, necesita oxígeno para cicatrizar? Las heridas emocionales también necesitan aire, tenemos que admitir que estamos heridos, que eso nos duele, que estamos con rencor, tenemos que admitir el resentimiento para en seguida perdonar. Si hay un proceso de admitirlo



con eso resignificamos; mirar la parte fea siempre duele y estar tocando ahí donde nos duele es como re-doler, es duro... Pero hay que hacer ese ejercicio, porque resignificas todo en vez de amplificarlo con sufrimiento retenido en tu interior, tu resignificas eso a través del perdón y te liberas a ti y liberas al otro, de ese ¡Tu dolor! Porque cuando perdonamos de hecho liberamos dentro de nosotros el otro que nos hizo daño. Hecho esto que es fundamental para que seas una persona más equilibrada emocionalmente, para que puedas echar tu vida adelante ¿Verdad? y soñar y hacer cosas lindas, hecho esto aplicado a las heridas sociales, hay una herida que si hay que resignificar en colectivo, hay que ritualizar ese perdón, hay que liberar el cuerpo social de esa herida, porque la sociedad es un sistema, un cuerpo igual que el cuerpo físico; también tiene que ver sus cosas feas para que no caiga en la podredumbre, pero eso a nivel social no es igual a ir en contra de los procesos de justicia; más bien, forma parte de ese proceso de resignificación conducir la justicia para aquellos que han causado demasiado daño para que puedan ser juzgados, pero desde una perspectiva de justicia no de venganza. Por eso es resignificar es darle un nuevo sentido, pero ¡Mira! es imposible vencer la venganza y el rencor si uno no perdona dentro ¿Me entiendes?, no llega al paso de la justicia... La justicia desde mi manera de entender pide y se trabaja emocionalmente más profundo, porque implica unos criterios más razonables, más razonados frente a la sociedad, por ejemplo, acá en Colombia el tema es súper delicado porque se trata de los acuerdos de paz, las gentes de cualquier bando han hecho daño, todos son víctimas, todos son verdugos, entonces todos tienen que ponerse de jueces, pero no serán buenos jueces si cada uno no trabaja ese proceso interior del perdón ¡Pienso yo!

## **2. ¿Cómo sabe que la persona que está preparada para perdonar además de admitir lo que tú mencionabas anteriormente?**

¿Sabes que pienso? Nunca estamos preparados para perdonar, pienso que tenemos que enfrentarnos a nuestros monstruos interiores y desde ese enfrentamiento hacer el ejercicio del perdón; por eso te decía que hago el ejercicio del perdón, es decir de una forma muy consiente, me pongo ahí con el objetivo y una disciplina para no dejarme llevar por el odio y el círculo vicioso de la violencia. Yo creo que hay un autor que me gusta

bastante es John Carlos Domenech, que también es filósofo que trabaja con la lógica de la crueldad -el comenta una cosa que para mí es muy potente-nosotros los humanos tenemos una lógica cruel, procesamos cruelmente... Entonces ¡claro! sino hay un ejercicio constante de autoconsciencia de esa lógica cruel ¿Cómo vamos a perdonar? si yo siempre voy a estar por ejemplo queriendo vengarme -Hay para mí una idea muy importante-ningún problema puede ser resuelto en la misma instancia en lo que fue creado, toda solución de un conflicto o de un problema potente pide cambio de perspectiva y de dimensión; entonces si soy víctima y el otro me golpea, me insulta, me mata, me viola... Si yo me mantengo en el mismo nivel de esa violencia, yo estaré en la rueda de la venganza, de los rencores y del resentimiento ¡No resolveré el asunto! Tengo que salir de ahí, ir a una instancia más reflexiva; la instancia del perdón, ejercitar ese salir de ese nivel para lograr hacerse el perdón ¿Cómo sé que ya soy capaz de perdonar? Yo pienso que cuando soy capaz de entender profundamente eso; que tengo que cambiar instancia para realizar el perdón. No puedo estar en la misma vibración hablando en lenguaje físico, si mi problema está-voy aprovechar para realizar una analogía con la radio- en AM yo tengo que ir a FM ¿Me entiendes? Para desde allí mirar el problema en AM y hacer todo ese ejercicio, porque todo lo que estoy diciendo no es sencillo pero no es imposible y además es necesario.

## **Entonces es ahí cuando se reproduce el círculo.**

El círculo vicioso de la violencia, ocurre a nivel de individuo pero también a nivel social. Los cuerpos sociales que hablábamos antes ¿No?, no solo el cuerpo de cada individuo el cuerpo social también, por eso tanta guerra, unos quieren matar los otros, odian al otro diferente y mantiene ese círculo de odio ¿No? Eso es muy duro, hay que cambiar la frecuencia para hacernos capaces de superar eso.

## **3. Bueno ¿Cuándo yo perdono al otro me perdono a mí mismo?**

Yo tengo un problema con esas frases que dicen 'Primero tengo que amarme para después amar al otro' 'primero tengo que nos e que... para después no sé que con el otro' yo entiendo la lógica que piensa así ¿Vale? no estoy en contra, pero a mí me hace ruido en mi interior, porque pienso que somos seres interrelacionales y además

nuestra mente está dentro y fuera a la vez, entonces yo creo que debe ser simultaneo perdonar al otro y perdonarme, y en el ejercicio del perdón al otro perdonarme y viceversa ¿Me entiendes?. Tengo que ser capaz de ir haciendo esto como un entramado, como un tejido porque de verdad perdonarse a uno mismo también es muy duro, yo cada vez que pienso en todas las cosas que no hice bien, me cuesta. Tengo que ver mi parte fea, mis errores, tengo que ver todo lo que no es lindo de mí, entonces el ejercicio de perdonarse es duro... Y en general implica el otro, porque tengo que perdonarme de algo que le hice al otro, y si no es al otro es algo que debo perdonarme a mí misma o sea me he tratado mal; me he tratado mal en relación con el exterior que tiene que ver con el otro, por eso digo que deben estar de la mano, que debe ser simultaneo, pero obviamente el discurso 'Hay que perdonar el otro sin perdonarse' tampoco está bien; por eso entiendo la frase de perdonarme para después perdonar al otro, entiendo el valor que tiene, porque es una frase que nos ayuda a pensar. El perdón no es un regalo que le vayamos a dar a la otra persona porque somos 'buenos' también tenemos que perdonarnos porque también hacemos cosas que no están bien. El único matiz es que tiene que ser simultáneo por un lado, y por otro lado un proceso continuo; los humanos somos seres imperfectos, incompletos, vulnerables y además muchas veces uno daña al otro incluso sin quererlo. Entonces yo creo que es el tipo de ejercicio de por vida, de perdonarse y de perdonar al otro.

#### **4. ¿En la parte del perdón se hace más uso de la razón o de la parte sentimental del individuo?**

¡Buena pregunta! Yo creo que las dos cosas por todo lo que te conteste antes, yo utilice varias veces la palabra reflexión, no creo que sea posible perdonar sin reflexionar, sin hacer un ejercicio crítico sobre lo ocurrido; y además, tiene que ver con lo que te he dicho de la frecuencia AM y FM utilizándolo, entonces normalmente los actos violentos, la guerra... Todo eso ocurre cargado de muchas pasiones o sea del campo emocional, y conecta con la reflexión y ayuda a visitar todas esas pasiones, no creo que el perdón sea posible sin pensamiento, pero tampoco creo que el perdón sea solo pensamiento....

#### ***Si porque se requiere práctica.***

¡Ahí! Te voy a contar un caso personal, hay una persona en mi vida que no voy a decir que perso-

na es, pero es muy importante en mi vida personal; que yo he estado casi toda mi vida tratando de perdonar esa persona y en muchos momentos yo estaba segura que ya la había perdonado, tenía la seguridad que esta persona ya estaba perdonada dentro de mí ¿No? Y... ¡Claro! Después me di cuenta que fue un perdón intelectual, un perdón meramente racional, entonces cuando me vi de nuevo con esa persona en diferentes circunstancias y esa persona volvía hacerme daño, después me di cuenta que ¡No la había perdonado! Porque cuando me volvió a hacer daño mi herida interior toda, volvió a sangrar dentro de mí... Fue cuando me di cuenta que ahí pasaba algo, no la he perdonado con mi corazón, porque si la hubiese perdonado con mi corazón también esa cicatriz ya estaría sanada, obviamente deja cicatriz pero no volvería a sangrar de esa manera, por eso pienso que se necesita de las dos cosas. ¡Mira! muchas veces con todas las buenas intenciones que tenemos hacemos el ejercicio de hablar del discurso del perdón, de decirlo y de decir que esta perdonado pero uno tiene que verse en situación para ver si el corazón perdona o no. Y ahí yo creo que la gran aliada del perdón, o el gran aliado del perdón es el amor, yo pienso que el hecho de amar; tu pasas a amar al que te ha hecho daño, y eso se hace con el corazón ¿Sabes? no hay así muchos discursos, muchos entelequias, muchos razonamientos bonitos, pero el amor se hace desde el corazón y el amor es muy dadivoso por eso digo que el perdón sin amor ¡No sé cómo hacerlo yo! Pueda que otros lo sepan, pero para mí pasa por varios tipos de amor, y ahí por ejemplo la compasión que es un amor universal; que es cuando entendemos también la debilidad del otro, la fragilidad del otro, su incompletitud, su ignorancia y desde ese amor, desde esa compasión lo perdonamos.

#### **5. ¿Es el perdón base de la reconciliación?**

Yo no sé cómo reconciliar sin perdonar, por todo lo que he dicho hasta hora. Si tú no perdonas estas intoxicándote por dentro, si tú no perdonas ¿Cómo vas a REconciliar estando REsentido? No hay espacio, entonces pienso a nivel individual y a nivel colectivo igual, lo que te comente antes; hay que dar oxígeno a las heridas sociales para que los procesos de reconciliación sean posibles.

#### **6. ¿Si se dice comúnmente que el ser humano es un ser dual, esta reconciliación no sería momentánea?**

Es que yo pienso que todo en la vida es momentáneo, ¿Qué quiero decir con eso? Somos seres de procesos, por eso insisto en que todo tiene que ser continuo, no hay un momento en que estamos reconciliados o perdonados; eso sería la perfección que no nos caracteriza como ser ¡No somos perfectos! Somos procesos en construcción, yo más que dual yo creo que los humanos somos seres complejos; no solo hay dos partes, hay múltiples partes en la vida y somos polifacéticos tanto como individuos como colectividad, después entiendo que el riesgo de la violencia siempre va a estar ahí, y ahí voy a citar a otro filósofo un coreano alemán, Byung Chul Hang que tiene un libro muy bonito, aunque duro de leer pero claro 'La topología de la violencia', entonces el comenta en ese libro que hay unas cosas del ser humano, de las que jamás podrá librarse y una de ellas es la violencia. Y por eso es importante estar atento a los procesos violentos que se instauran y reinstauran, puede que no salga de mí, de ti o de Víctor, pero puede que salga de otro que no sabemos quién es; eso como se va reafirmando en la historia de la humanidad, entonces no podemos ser ingenuos y pensar que porque ya firmamos unos acuerdos de paz o hicimos un acto público de reconciliación ¡Ya está! Hay algo que está en capas más profundas, entonces como vivimos en la idea del estado de derecho y de una democracia que contempla los procesos de justicia; en ese marco más global es fundamental la firma de los acuerdos de paz, los actos públicos de reconciliación... Pero todos son gestos, no necesariamente va a eliminar el riesgo de la violencia, sencillamente va a mostrar que seguimos en el camino de construir la paz.

### **7. Bueno, ya para terminar ¿Qué aportes crees que nos da la filosofía para la reconciliación?**

La filosofía para niños y niñas, el campo de ciudadanía creativa que esta todo esto muy conectado con los procesos de diálogo, yo creo que la reconciliación se construye a través de procesos de diálogo, también puede ser una forma amorosa de comunicación, uno por más que no esté de acuerdo con el otro sigue dialogando con él, buscando encontrar zonas de acuerdo; construir a partir de las diferencias, hacer ese ejercicio de significar y resignificar la experiencia vital y todo lo que ocurre en la vida ¿No? Entonces para mí yo tengo eso claro que el aporte que puede dar la filosofía para niños y niñas, el proyecto Noris

que es lo que trabajo dentro de esa línea, la ciudadanía creativa y todo lo que trabajo; uno de los aportes principales es esto. Como método para ayudar a curar esas heridas sociales provenientes de los conflictos, de la violencia, de la crueldad humana ¡El diálogo es un buen método para eso! Y a la vez el diálogo brinda la oportunidad de hacerse delante el otro, porque el ser humano se humaniza dialogando, entonces –esa idea es de Paulo Freire, un pedagogo Brasileño, me ha influenciado bastante- es en el dialogo que lo humano se humaniza, por eso acá no cabe el primero yo y después el otro, sino yo y el otro en la simultaneidad, porque tenemos que construir la reconciliación entre todos. Este es un aporte.

El otro aporte, que también tengo muy claro es que en línea de la ciudadanía creativa tratamos de trabajar tanto con el individuo como con la colectividad simultáneamente, entonces a nivel individual es tratar a la otra persona como obra de arte; que cada persona se cultive a sí mismo mejorándose, y ahí entra el perdón como parte de tratar la propia de vida como obra de arte. El perdón, perdonarse a sí mismo y perdonar al otro dentro de uno, libera espacio para crear la propia vida, para construirla y reconstruirla y resignificar, y a la vez dentro de esa línea de la ciudadanía creativa nosotros proponemos la importancia de generar un imaginario social común, una utopía de país, una utopía colectiva; es decir, ya sabemos que es utópico, pero la utopía nos ayuda a caminar, nos genera esperanza, nos permite ver más allá de lo que vivimos aquí y ahora, entonces si esto es construido en colectivo, esto de por sí ya es proceso de sanación ¡Por decirlo así! Y a la vez también en la línea de la ciudadanía creativa no es solo un ejercicio de pensamiento, es un ejercicio de acción; porque la ciudadanía entonces implica participación y acción social ¡Práctica! Entonces tenemos que ir entendiendo que la gente tiene que ir construyendo proyectos locales de transformación de sus entornos. Cada persona por ser quien es, por estar donde esta tiene una influencia, ejerce una influencia en su grupo de vínculo, su familia, sus amigos, sus redes sociales, su vecindad, los estudiantes, la universidad... Todos y todas por estar donde estamos y por ser quien somos influimos en un montón de gente, entonces en ese sentido si somos seres que cultivamos la paz, esperamos que otro y otras también la hagan con nuestro ejemplo o nuestra conducta. ■



---

## II

# MUNDOS REFLEXIONADOS

# PEDAGOGÍAS DE LA RESISTENCIA DESDE LA PROPUESTA DE MAESTRÍA COMUNICACIÓN EDUCACIÓN EN LA CULTURA



Aura **ISABEL MORA**

[[amora@uniminuto.edu](mailto:amora@uniminuto.edu)]

Doctoranda en Comunicación Universidad de la Plata; Magíster en Investigación en Ciencias Sociales y Problemas Contemporáneos; Especialista en Educación y Comunicación; y Comunicadora Social con habilidades y experiencia en la elaboración y presentación ante el Ministerio de Educación Nacional de registros calificados para la aprobación de nuevos programas curriculares, con conocimientos en los procesos de acreditación de alta calidad de programas académicos, basados en estándares nacionales e internacionales y experiencia en el diseño, evaluación, gestión y ejecución de proyectos de investigación en el área de las ciencias sociales, y con experiencia técnica e investigativa en los campos de la pedagogía, de la comunicación, de desarrollo y cambio social y de la comunicación ambiental. Directora de la Especialización Comunicación Educativa de la Universidad Minuto de Dios UNIMINUTO.

Germán **MUÑOZ GONZÁLEZ**

[[amora@uniminuto.edu](mailto:amora@uniminuto.edu)]

Doctorado Ecole Des Hautes Etudes En Sciences Sociales, Dea Doctorado de Tercer Ciclo, Doctorado Universidad De Manizales - Umanizales Doc. En Cien Soc. Niñez y Juventud CINDE U Manizales, Especialización Institut Du Langage Total Especialización En Comunicación y Educación, Pregrado/Universitario Filosofía y Humanidades. Líder del Grupo InterInstitucional por parte de UNIMINUTO.

## Introducción

La propuesta de Maestría en Comunicación-Educación en la Cultura, es una respuesta innovadora a la necesidad de reconfigurar el campo llamado Comunicación Educativa o Educomunicación, a partir de las profundas “mutaciones” que han venido ocurriendo en la vida de los diversos actores involucrados en cada uno de los espacios que son determinantes en su construcción: las subjetividades de niños y jóvenes en sus mundos de vida, la comunicación cotidiana -particu-

larmente cuando está mediada por la tecnología-, la educación que viene sufriendo procesos de ‘expansión’ por fuera de las aulas escolares, la ‘cultura común’ en tanto expresión de la vida de las comunidades en sus prácticas que dotan de sentido el entorno.

Por ello hemos partido de un trabajo de investigación que avanza en paralelo con el diseño de esta Maestría: “Fundamentación conceptual y pedagógica del campo de la comunicación-educación en la cultura y apoyo a la construcción

operacional de la Maestría en “Comunicación-Educación en la Cultura” cuyo objetivo es generar una nueva comprensión del campo C-E-C a partir de su redefinición desde el ámbito de lo cultural y con ello crear las condiciones para fundamentarla con base en la elaboración de un plan de estudios con los sabedores<sup>1</sup> y con las experiencias existentes en diversos territorios de Colombia y América Latina (prioritariamente México, Ecuador y Bolivia). No sobra añadir que el campo de la Comunicación Educativa o Educocomunicación, en la última década, tal vez por el impacto de la irrupción de las nuevas tecnologías de la información, que acaparan la atención e incluso deslumbran a los investigadores, sufre una especie de mengua en la construcción de su objeto de estudio y en la definición de los interrogantes que ellas plantean para la formación de subjetividades en el contexto de las importantes mutaciones que afectan la vida social y cultural de nuestros pueblos. El proyecto curricular responde al proceso de fortalecimiento académico y de proyección contemplado en el Plan de Desarrollo 2013-2019 del Sistema UNIMINUTO, así como a los propósitos de la Facultad, con miras a la acreditación institucional.

### **Comunicación educación en la Cultura: Sustentación de la denominación**

Si la educación ha dejado de ser exclusivamente un asunto de la escuela y la comunicación un asunto solamente de los medios masivos, es necesario comprender y reinventar la relación entre comunicación y educación en el mundo contemporáneo. Es claro que la relación entre comunicación y educación sigue existiendo y está presente de formas diversas en la vida cotidiana y que en este sentido los lugares donde se despliega dejaron de pertenecer a instituciones que se la apropiaron; hoy se expande por la vida cultural en su totalidad.

Basta observar la vida cotidiana de los ciudadanos y comunidades comunes y corrientes para poder identificar la pluralidad de lugares en los que se pone en juego la tensión entre procesos de aprendizaje/formación y las prácticas

y procesos de construcción/producción/creación de sentido; esos lugares los podemos entender como ámbitos de lo comunicativo- educativo en la cultura y la vida cotidiana.

Movimientos identitarios étnicos y de género, de luchas por el territorio y el ambiente, encarnan posibilidades de contar, narrar e informar, modos de vivir y ser, entrar en el escenario de la disputa social con acciones políticas y estéticas emergentes tanto en lo urbano como en lo rural, con resignificaciones del cuerpo y la salud, como colectivos de innovación y recuperación de la memoria; múltiples procesos producen sentidos emergentes y espacios comunitarios, formas y maneras de hacer en lo común. En estos ‘lugares’ se expresan con agendas no declaradas las tensiones de la comunicación- educación en la cultura.

Entendemos la cultura -más bien lo cultural- como el escenario complejo en el que se producen diversas relaciones entre los ámbitos de la comunicación, la educación y la sociedad. Porque son múltiples los territorios simbólicos donde se configuran los procesos de producción de sentido que entran en relación con “proyectos otros”<sup>2,3</sup>, apostando por darle forma a la sociedad.

La denominación Comunicación - educación en la cultura hace referencia, entonces, a un territorio de múltiples escalas y dimensiones en el que conviven e interactúan conflictivamente saberes, prácticas y formas de construir socialidad, juegos de sentido colectivo, proyectos e intencionalidades que buscan generar modelos de vida humana buena y digna.

Aceptar que las diversas formas de relación entre comunicación y educación hacen posible la emergencia de otros sentidos, lleva a pensar lo cultural como un lugar de configuraciones emergentes de lo posible. Se hace evidente que las relaciones y tensiones que se producen hoy en el campo comunicación - educación implican el examen y construcción de otros modos de pensamiento y acción que tejen los hilos ocultos de

1. Ministerio de Educación Nacional (2013). Resultados de las condiciones laborales de los graduados de educación superior 2001-2012 y los certificados de educación para el trabajo y el desarrollo humano 2010-2012. (Documento técnico). Ministerio de Educación Nacional Viceministerio De Educación Superior. Recuperado de: [www.graduadoscolombia.edu.com](http://www.graduadoscolombia.edu.com)

2. La palabra ‘sabedor’ es un derivado de saber; lo entendemos como aquel sujeto cuyo saber proviene primordialmente de la experiencia, lo cual no invalida la validez de su conocimiento. Un sabedor, en las comunidades donde se produce y se aplica el conocimiento ancestral, es considerado un sabio

3. No se trata simplemente de ‘otros’ proyectos. Destacamos como valioso el proyecto de Maestría por el carácter de otredad que lo define, en medio de diversos procesos de construcción de sentido colectivo.

aquello que compartimos como humanos en la cotidianidad.

Durante muchos años circuló una versión particular del campo llamado comunicación - educación, que estuvo centrada en dotar de respuestas a la escuela frente a los cambios comunicativos producto de sucesivas oleadas de medios de comunicación que llegaron a la escuela; por otro lado, en intentar servirse de los medios como instrumentos de extensión e influencia para movilizar significados dentro de la sociedad. En medio de esa amplia y ambigua franja estuvieron presentes intentos por comprender y actuar sobre los procesos de comunicación mediada tecnológicamente en tanto nuevas formas de acción humana y su relación con los procesos concomitantes de formación y aprendizaje que ocurren dentro de la sociedad, muchos de ellos invisibles o poco perceptibles, en el contexto del mercado que los niega o deliberadamente los excluye.

Consideramos hoy que las relaciones entre comunicación y educación han desbordado el escenario de la escuela y de los medios masivos y se expanden en el escenario amplio de lo cultural. Los cambios en los procesos y medios de comunicación, el lugar que estos ocupan en las redes y en la vida de la gente común, el desarrollo de formas de representación que convergen en nuevos lenguajes verbales, audiovisuales y digitales, la 'infoxicación' y la colonización de los centros de poder que controlan la movilización de sentidos sociales, inciden en la reconfiguración del espacio comunicativo-educativo. A su vez, las pretensiones formativas que se encuentran en las racionalidades administrativas de escuelas y empresas de comunicación, los modelos de interacción y los algoritmos de aprendizajes supuestamente necesarios para habitar y convivir en el mundo actual, son definidos por agentes y organizaciones muy influyentes, y llegan a convertirse en formas canónicas de vida.

Entendemos que el campo mismo de la Comunicación-Educación se ha puesto en crisis y no es posible pensarlo como se pensaba antes. Ya no existen espacios y contextos particulares de carácter educativo separados absolutamente de otros de carácter comunicativo. A esta crisis y a la superación de estos límites responde la propuesta de renombrar el programa con el nombre de un campo problemático que se reinventa: "comunicación - educación en la cultura". El campo se replantea y es necesario dar cuenta

de sus transformaciones en esta Maestría, incorporando con claridad el ámbito de lo cultural (cotidiano, popular, ancestral) a su diseño en la medida que hace parte fundamental de la forma de concebir la vida social por parte de sus protagonistas (individual y colectivamente).

Por otra parte, la emergencia las nuevas tecnologías de la info-comunicación han generado efectos secundarios en el campo, un cierto emborronamiento de la especificidad de su objeto de estudio, aparentemente diluido en el universo creciente de la informática y la cibercultura. Sin infravalorar su estratégica posición en los mundos de vida de agentes y comunidades, la fascinación tecnológica ha ocultado el papel central de una gran mayoría de actores sociales que no tienen acceso a las mismas, y que permanentemente producen conocimiento y formas de interacción comunicativa en circuitos culturales marginales, en sus propios territorios, en sus comunas, mediante la experiencia y las prácticas que desde tiempos remotos les han permitido sobrevivir y re-existir. El campo de la Comunicación - Educación en la Cultura tiene la doble tarea de visibilizar y dar voz a los saberes y formas de comunicación de los pueblos y sabedores ancestrales; y simultáneamente, reconocer el potencial de los nuevos 'repertorios tecnológicos' para la expansión de la subjetividad y del deseo, la toma de la palabra y del ejercicio ciudadano e incorporar las prácticas sociales que transforman la cultura en escenarios posibles de acción común, donde producen y diseminan saberes y afectos, mediante dichos dispositivos usados con creatividad política.

### Apuestas

1. Desde el punto de vista conceptual se trata de una Maestría en un campo emergente que tiene antecedentes desde el siglo pasado, a partir de los ámbitos denominados "educación popular" y "comunicación popular", de la relación entre los dos anteriores específicamente en América Latina, a partir de diversas experiencias paralelamente concebidas desde epistemologías de la decolonialidad. La implicación inmediata en la estructura curricular es la propuesta de la reconfiguración del campo, ubicándolo intencionalmente en el plano de lo cultural (cotidiano, ancestral, popular) y buscando hacer coherente la propuesta con estrategias pedagógica y administrativa, propias de un proyecto académico, lo cual impli-

ca necesarias rupturas con los modelos tradicionales de educación superior universitaria.

2. La Maestría se propone formar un nuevo tipo de comunicador-educador (en la cultura) que se define por los siguientes rasgos: innovador social; sistematizador de saberes, prácticas y experiencias; gestor (creador) cultural; practicante de otras formas de vida social; agente político en los procesos de transformación del país.

3. Los perfiles de formación de la Maestría son:

- Para el ingreso: profesionales egresados de programas de pregrado en Ciencias Sociales y humanas con particular interés en formación pos-gradual en Comunicación y/o en Educación; profesionales egresados de otros programas de pregrado en campos del saber afines al objeto de la Maestría en sus núcleos problémicos (artes, estudios culturales, ciencias de la salud, estudios ambientales, estudios del territorio, estudios ciberculturales...etc.); otros profesionales interesados en aplicar los conocimientos adquiridos en la Maestría en nuevas formas de comunicación educativa, en procesos colectivos de construcción social.
- Para el egresado: Los mismos que se definieron en el numeral que antecede, para el nuevo Comunicador-Educador en la Cultura.

4. La estructura curricular está programada en 4 semestres que se cursan presencialmente, en la modalidad de profundización. El campo de la C-E-C se desglosa en 5 subcampos temáticos: a) lo cultural, b) la 'vida diversa', c) los saberes del 'mundo de la vida' (educación), d) las formas de compartir los saberes (comunicación) e) "el buen vivir" con los otros (lo político). Cada uno de estos sub-campos, a su vez, propone algunos núcleos problémicos, dentro de los cuales cada estudiante escoge los de su interés (p.e. las economías alternativas y solidarias, el consumo; los asuntos relacionados con género, generación, etnia, clase; las pedagogías otras; la cibercultura y las mediaciones tecnológicas; la memoria de los pueblos originarios y las tradiciones de comunidades y pueblos...etc.). El eje que articula la formación es el Proyecto Integrador: un trabajo de investigación inspirado en la modalidad IAP, que recoge el conjunto de aprendizajes y permite articular el ciclo de formación desde el pregrado y/o

la Especialización. La Maestría da continuidad al proyecto integrador y alrededor de éste a la propuesta conceptual en el campo reconfigurado de la Comunicación - Educación en la Cultura.

5. Se definen los siguientes espacios académicos en la malla curricular:

- Pasantía semestral: espacio de encuentro con experiencias en los territorios de comunidades y sabedores, en Bogotá-región, Colombia y cuatro países con los que existen convenios de intercambio académico, a saber: Bolivia, Ecuador, Cuba y México.
- Proyecto integrador: trabajo de investigación en subcampos y núcleos problémicos, con base en la interacción con saberes y prácticas en los territorios.
- Diálogo de Saberes: espacio de reflexión y debate con sabedores y científicos en el que se abordan asuntos socio-políticos coyunturales desde la perspectiva del campo, animados por invitados locales, nacionales e internacionales.
- Seminarios: espacio clásico de trabajo académico donde se plantean conceptualmente, con base en lectura de textos y cátedras de expertos, los fundamentos en la construcción del campo.
- Foro colectivo: espacio de encuentro semanal (presencial y virtual) de todos los estudiantes y docentes, acerca de los núcleos problémicos, a partir de las problematizaciones que surgen en el proyecto integrador.

### Atributos y factores que constituyen los rasgos distintivos del Programa

La Maestría se plantea a partir de atributos que constituyen su diferencia y el avance sobre los modos de comprender y construir el campo de la comunicación - educación hoy; por tanto:

La Maestría en Comunicación - Educación en la cultura incorpora 'lo cultural' desde una epistemología del sur con perspectiva decolonial y con una opción definida desde las formas de vida de actores y comunidades que construyen formas diversas del buen vivir, en íntima relación con el entorno y el ambiente, en consonancia con proyectos colectivos transformadores y en busca de modos-otros de construir sociedad y sociabilidad.



Esta afirmación hace referencia al hecho de que los modos de pensar/hacer comunicación-educación (en los modelos vigentes) se han desplegado bajo las epistemologías de la colonialidad, en las que lo vertical, la recepción/inducción, las temporalidades de la producción capitalista, las maneras de conocer que movilizan la verdad como única, las separaciones que generan subalternidad en el tipo de relaciones de aprendizaje y de interacción, han primado dichas comprensiones, modelando los modos de actuar y estableciendo los alcances y las dimensiones de dicho campo.

Esta afirmación también parte de constatar que dichas formas han entrado en crisis, mostrando su incapacidad de dar cuenta del tiempo presente y de los reclamos y puesta en acción de diversos agentes/actores de la sociedad, porque siguen siendo generadas desde los espacios de poder dominante y enmarcadas en las rutinas y hábitos de un quehacer que se instituye en espacios establecidos.

Postulamos una crítica radical que haga visibles los límites de la epistemología colonial dominante en tanto formas de hacer/ser humano, a partir del ejercicio de la apuesta reflexiva de la decolonialidad. Acudimos a un gran acumulado de experiencias y acciones diversas que muestran otras posibilidades, permitiendo a partir de la acción mostrar los límites y las exclusiones que la epistemología dominante produce y a la vez dando forma a un modo de pensar/ser/hacer que diverge del anterior; en su pluralidad este caudal de pensamiento crítico puede nombrarse como “epistemología del sur”.

Más específicamente, se hacen visibles, en la ecología diversa de saberes, otras formas de construir sentidos y propiciar el tejido en torno a lo común, que vincula a los saberes tradicionalmente excluidos y que se localizan en aquellas zonas en las que formas dominantes de pensamiento han demostrado su incapacidad para hacer posible la vida y, al contrario, han generado máquinas de destrucción.

La agenda de respuestas que la epistemología del sur viene haciendo visible y posible en su experiencia diversa, muestra su capacidad de respuesta en nuevos ámbitos, tales como: las luchas por el territorio y el cuidado del ambiente; la pugna por los saberes acerca del cuerpo, la salud, el bienestar y la integridad humana; el sostenimiento de la disponibilidad de alimentación

sana, abundante y autosostenible para todos, en todos los territorios; las formas incluyentes de gobierno, de organización y de justicia que garantizan la seguridad, la pervivencia en el tiempo de lo colectivo y la inclusión de voces y acciones más humanas; igualmente, las maneras de aprender y construir el saber colectivo desde espacios diversos -no solo escolarizados- y la pluralización de los modos de construir sentido colectivo y pasar la frontera tradicional de lo comunicable y el derecho a comunicar, así como de entablar procesos duraderos de comunicación.

Para la maestría en C-E-C estos saberes no constituyen un “objeto de estudio” sino un lugar desde donde actuar, un flujo de saberes en acción que dan forma y perfilan unos modos de aprender, enseñar, dialogar e intercambiar sentidos. En esta perspectiva se apuesta por el habitar, el sentipensar y hacer desde estos saberes. De modo que los sabedores, entendidos como sujetos, colectividades y organizaciones, son agentes de la formación; y quienes se forman no solo se informan, observan o aprecian sino que interactúan, hacen y construyen vida social. Por esto sabedores y sujetos en formación se implican y habitan en aulas abiertas, que son las experiencias mismas, no solo enseñan/aprenden sino que viven esos modos de ser/sentipensar/hacer. En esta perspectiva es claro que los aprendizajes ocurren en la vida cotidiana, en el hacer y habitar, es decir en la cultura, y si se quiere, de modo más radical en la cultura del común, de lo popular, de lo excluido, lo emergente y lo invisible/invisibilizado que se abre como lugar de lo posible.

Tanto los estudiantes de la Maestría, como las comunidades y sabedores con los que ésta interactúa se alimentan en la producción de este conocimiento “desde lo cultural” y generan un modelo de construcción colectiva a partir de la experiencia compartida. Se trata de un ejercicio de episteme decolonial que se presenta como un aporte a la comunidad científica.

La maestría en comunicación - educación en la cultura se despliega en una estructura curricular que innova a partir de elementos que asume en coherencia con su apuesta sobre hacer comunicación - educación en la cultura, a saber:

### **La modalidad de aula abierta**

Como se señalaba al principio de este documento ni lo comunicativo puede reducirse a los medios, ni lo educativo a lo escolar; igualmente es posible pensar que junto a la modificación de las temporalidades es necesario abordar y resolver las espacialidades de los procesos formativos en la maestría. Superando la confusa expansión ilimitada de lo comunicativo- educativo en tanto campo ubicuo que se halla en todas partes, la maestría propone la noción de aula abierta.

Esta opción supone que aunque pueda diversificarse en ámbitos como la virtualidad y la presencialidad en el cara a cara del salón de clase, la territorialidad de las experiencias de las que hará parte permanente no son otras que las realidades donde los ‘sabedores’ ponen en acción su saber. Las experiencias en las que el estudiante de la maestría estará implicado están constituidas por ambientes, ecosistemas, lugares, espacios, geografías, regiones, redes y demás formas de los territorios significados, apropiados, practicados y habitados por colectividades, grupos y sujetos.

En primera instancia el aula abierta es una construcción que va emergiendo, en tanto se trata de las experiencias a las que el estudiante se articula, y al implicarse con ellas emerge ese territorio formativo que llamamos aula. El territorio en tanto es habitado en el proceso de formación se hace aula, deviene aula, y en ese modo de relación no sólo delimita contornos sino que se abre para que el aula pueda irse expandiendo y asimilando al mundo de las interacciones formativas ya que en su naturaleza no se distingue del territorio de la acción donde se despliegan las experiencias en las que está participando.

En esta perspectiva el aula abierta y su conformación constituye de por sí un aprendizaje, en tanto lugar de la puesta en acción, dimensión del quehacer formativo en la construcción de sentidos compartidos, y experiencia de formación donde los sujetos al implicarse, aprenden. El aula abierta, por tanto constituye un elemento diferenciador, pues así como las temporalidades son múltiples, los espacios de formación son escenarios vitales en donde los sujetos habitan y construyen sentidos sociales con otros, articulando espacialidades diferentes y de-construyendo sus propias nociones de espacio y sus contextos de aprendizaje e interacciones formativas. El aula abierta tiene como virtud esencial

la capacidad de permitir “pensar sin fronteras” en un campo -el de la C-E-C- que se entiende a sí mismo, como campo en construcción, donde voces diversas, de horizontes culturales e ideológicos múltiples, tejen colectivamente por fuera de espacios autoritarios y unanimitas, formas de pensamiento social en sus territorios.

En el replanteamiento del ámbito educativo esta opción permite una innovación con efectos políticos en el reconocimiento de diversos saberes y maneras de comunicarlos, que implica formas alternativas no-autoritarias ni verticales de educación. Para las comunidades, significa hacer real la propuesta de educación expandida, en un auténtico diálogo de saberes con beneficios recíprocos para los académicos y todos aquellos que no han accedido a la institucionalidad pero serán avalados por las artes del hacer que conocen.

### **La incorporación de “sabedores” populares y ancestrales.**

Los modelos epistemológicos que ha predominado en occidente (hablamos del racionalismo y la colonialidad del saber) se han caracterizado por la exclusión de otras perspectivas, al establecer fronteras que definen qué saber es válido, cuáles los modos de construirlo y los asuntos o temas a los que se debe prestar atención, generando así una zona de invisibilidades y ausencias. Dichas exclusiones han generado conocimientos poco conscientes de sus ignorancias y vacíos, que han convertido su criterio de verdad en el único criterio para acotar y delimitar lo que puede ser objeto de saber. Sus modos de conocer han instaurado reglas, limitaciones y, sobre todo, sujetos de conocimiento que son definidos como científicos y expertos.

La maestría en Comunicación-Educación en la Cultura, coherente con su planteamiento, asume que existen comunidades, grupos, colectividades y actores sociales que producen saberes legítimos, aunque no reconocidos por los sistemas formales de acreditación y validación institucional, que ejercen el rol reconocido en su propio territorio de “sabedores” y “practicantes”. El campo de la comunicación- educación en la cultura hace reconocimiento de estos saberes y prácticas, los considera como formas de pensamiento que poseen sus propias apuestas y que están en capacidad de dialogar con otras perspectivas conceptuales, entendiendo que en su

diversidad tienen límites y alcances que, al decir de De Sousa Santos, son saberes de algo e ignorancias de otras cosas, y por tanto asumen su complementariedad en equidad con otros saberes y conocimientos también parciales, en la medida que estén dispuestos al diálogo.

La participación de sabedores en la maestría implica una crítica a las epistemologías dominantes y un proceso de recuperación, visibilización y diálogo de saberes en el marco de la expansión de formas de pensamiento social, entendiendo que los traslapes, las mezclas, y las concurrencias de saberes no se dirimen por la delimitación excluyente sino por la posibilidad de convergencias y colaboraciones recíprocas.

Concebimos el diálogo con saberes y sabedores a la vez como un diálogo con sujetos y comunidades, procesos y dinámicas, temporalidades diferentes, escalas y dimensiones distintas, con lo ancestral y lo popular, así como con los acumulados de saberes y de disciplinas científicas en nuevas condiciones, donde las asimetrías ya no emerjan como formas de subordinación sino como composición multidimensional, como mundos de vida. Sin ignorar que los modos de producir conocimiento populares y ancestrales están presentes en la vida de la gente, son invisibilizados y no tienen reconocimiento social. Un efecto paralelo que surge de esta Maestría es la apertura de un escenario concreto, en el mundo académico, donde dichos saberes tienen un espacio público en el cual dialogan con el conocimiento científico.

Aunque hayan sido llamados 'sabedores' y 'practicantes', en realidad se trata de científicos ancestrales que han producido conocimiento auténtico, aunque el pensamiento colonial no lo ha reconocido así. Se trata de una apertura real a otros modelos de ciencia en el pluriverso magnífico de la vida cotidiana.

La relación con experiencias y propuestas pedagógicas construidas mediante diversas estrategias, campos (temáticos) y subcampos de formación.

Los estudiantes de la maestría C-E-C viven la experiencia de lo diverso de múltiples maneras. Cada quien transita por experiencias y modos de incorporarse a ellas que ratifican la idea de pluriverso en oposición a la de universo. Esto quiere decir, que a la vez que los participantes aportan su trayectoria de ciclo vital y ciclo de formación personal, se articulan a experiencias de colec-

tivos en sus territorios con los cuales habitan/participan/dialogan durante un tiempo que les permite incorporarse a sus dinámicas dentro del aula abierta. Lo hacen junto con otros que son tanto sus pares en la formación como los miembros de la comunidad y los sabedores que hacen parte de la misma; cada participante trae su experiencia al grupo de pares y allí convergen las diversas trayectorias en el Foro donde se articulan diversos ejes temáticos que corresponden a intereses particulares y nutren el debate académico de los Seminarios de línea.

La multidimensionalidad de los escenarios de encuentro y de formación, moviliza al estudiante a habitar la diversidad, a hacer un tránsito de lo unívoco a lo polifónico, de lo único a lo plural, a vincularse a saberes en movimiento que dan lugar a su propia construcción como sujeto en formación y agente en los contextos en que se despliega.

Por tanto la Maestría no es solamente la fuente desde la que se transmiten y comparten conocimientos científicos y saberes ancestrales sino que es ante todo el escenario donde se va levantando una cartografía hecha de diálogos y nuevas conexiones, de experiencias y aulas abiertas, de territorios que se van abriendo como escenarios posibles de encuentro en tanto la maestría está obligada a observar y construir sus dinámicas en la cultura, a asumir sus condiciones cambiantes y por tanto a trasegar en medio de la mutación y movilidad de la sociedad.

Este movimiento de apertura a la 'multitud', a los 'muchos' que piensan como 'muchos' y actúan creativamente en sus espacios pedagógicos y comunicativos, alienta la opción de otros modelos de sociedad en donde quepan otros mundos posibles, otras prácticas de libertad y de vida buena para todos.

La maestría declara, de este modo, unos rasgos distintivos que expresan su modo de ser/hacer y promueven reflexivamente una ruptura /reinención de la formación en comunicación-educación en la cultura:

Piensa desde las formas culturales presentes en la vida cotidiana. Y actúa transformando el entorno a partir de ellas.

Asume los saberes comunicativos- educativos que se construyen en la experiencia de co-

munidades y de ‘sabedores’, lo cual implica reconocerlos como legítimos.

Recoge y pone en diálogo saberes excluidos y políticamente inaceptables por la sociedad de control, con formas de conocimiento científico y con otros modos de saber emergentes o en configuración.

Comprende e incorpora otras pedagogías, didácticas y prácticas de comunicación propias de dichos actores silenciados y negados a lo largo de la historia, subalternizados por su adscripción a las culturas populares.

Mobiliza una nueva comprensión de las relaciones entre comunicación-educación en tensión con la acción política y la transformación social a partir del diálogo de saberes entre conocimiento científico y saberes populares; entre formas pedagógicas tradicionales y nuevas pedagogías; entre modelos de posgrados lineales y cerrados y otros abiertos, construidos en ciclos que ofrecen continuidad.

Asume la apuesta por el ‘buen vivir’ como elemento articulador de su quehacer, como práctica permanente de los partícipes en el proceso de Maestría y como horizonte político colectivo de quienes entrelazan sus horizontes de vida al interior del programa.

Propone la construcción de mundos y proyectos posibles al movilizar la palabra, la transferencia de saberes construidos por sabedores a través de epistemologías no reconocidas y, las formas de acción que son su consecuencia.

Reconoce la diversidad de formas y prácticas comunicativas, incluso las mediáticas pero se ocupa de nuevas articulaciones y reinventa sus apropiaciones dando lugar a las formas de comunicación cambiantes, emergentes, silenciadas, excluidas y olvidadas.

### **La pertinencia del pensamiento colectivo para “construir territorio”**

En este horizonte conceptual, los cambios y las transformación de la academia son fundamentales para pensar las prácticas culturales, pues la mayoría de programas en especial de posgrado están desconectados de la vida del territorio, de sus relaciones sociales; por ello no tenemos modelos auténticos y originales en la planificación del territorio, por falta de pensar los programas de formación desde y para el territorio, lo cual incluye nuevas maneras de comprender la realidad, de formar sujetos, de producir conocimiento.

Pensar la posibilidad de un programa de maestría como tejedor de pensamiento colectivo en el territorio implica participar de las decisiones de transformación del mismo, significa tejer diversas formas de socialización de la vida; la experiencia política y la ciudadanía, toman otros sentidos; por tanto, la sociedad enfrenta hoy un conjunto de retos que configuran la visión que tiene el hombre de su propia existencia y su forma de coexistir en el mundo de la vida en el territorio.

Los territorios implican significación, constituyen los entornos propios de las subjetividades de los colectivos, ayudan a su supervivencia y le dan soporte a su existencia. El territorio es el escenario de las interacciones cercanas, de la producción de significación en el vecindario, es decir, de la comunicación cotidiana. Allí emergen las reales posibilidades de transformación de la vida social. Pero, al mismo tiempo, el territorio, es el escenario posible de realización de otras formas comunicativas.

El territorio procesa las dinámicas que constituyen la esencia de la espacialidad de la vida social (Montañez y Delgado, 2012, p 120), la vida de lo cotidiano de las personas. La configuración del territorio no implica sólo las características físicas y geográficas de un espacio terrestre, sino también las formas y maneras que tenemos los humanos de habitar el mundo. En muchas ocasiones, abordamos el territorio de manera lineal y simplista, como un espacio geográfico; pero necesitamos verlo como el ‘lugar’ de las interacciones y de la producción social en toda su complejidad, donde se producen sentidos mediante la apropiación y construcción de países, ciudades, barrios, instituciones, cuerpos sociales.

Igualmente, cuando hablamos de pensamiento colectivo hablamos de territorio; no nos referimos exclusivamente a lo micro (al ámbito local), sino que al generar pensamiento que favorece la localidad, desde allí se piensa lo global. La comunicación para esta propuesta es práctica cultural del hacer, es decir, la producción de sentido como forma de habitar el territorio.

El territorio se asume como un espacio común, en un sentido ontológico, la comunicación es asumida como las relaciones de la vida real en este espacio común. Espacio en el que se construye lo público. El maestro Jesús Martín Barbero señala que “el territorio es un espacio de poder porque son los sujetos-ciudadanos

quienes le dan sentido, quienes le otorgan significación. Es en ese espacio simbólico y físico donde los sujetos interactúan, construyen y reconstruyen sus subjetividades y donde se negocian las racionalidades. En él se generan relaciones dado que coexisten interacciones de todo tipo, por tanto hay procesos de comunicación, y allí se generan aprendizajes, interaprendizajes y todo tipo de procesos educativos”. El territorio es entonces un espacio de construcción de procesos comunicativos y educativos; a la vez, los procesos comunicativos le dan sentido a la forma de pensar colectivamente. Es decir, entender la comunicación como procesos de formación de conjuntos de relaciones de sentido, entendido como construcción social cotidiana: sentido compartido, sentido común, sentido de prácticas cotidianas. Y, de otro lado, los aprendizajes, las interacciones, y las relaciones pueden ser significativas, porque existe un anclaje en un territorio que es su contexto.

Ahora bien, si estos procesos comunicativos - educativos son construidos por relaciones de conjuntos de sentido que construyen y deconstruyen el territorio deviene espacio público de sentidos. Aquí el territorio sería el espacio de los sentidos, de la participación, el escenario de la transformación, el lugar de producción de sentidos colectivos y, por supuesto, del pensamiento del territorio.

### **Pensamiento colectivo**

Hablar de territorio o territorios es hablar de pensamiento colectivo. Porque pensar el territorio exige “palabrearlo”, soñarlo, imaginarlo en un futuro, que es común, de todos. Por ello, lo colectivo construye sentidos en el pensamiento territorial, mira la historia de los pueblos que lo habitaron, habitan y habitarán. Sin duda, para pensar el territorio es indispensable mirar la historia como pueblo, mirar la realidad social, analizarla, comprender cuáles son nuestras potencias y qué modelos auténticos y propios podemos imaginar para soñarlo.

Además, comunicar el territorio supone un posicionamiento ético y político. Es fundamental, para construir pensamiento colectivo, sumergirse en la realidad de quienes habitan el territorio, ubicarse en su contexto, a veces para adaptarse, otras veces, para transformarlo o para defenderlo.

Pensar, pues, el territorio supone mirarlo, no sólo como individuo, como miembro de determi-

nados grupos, sino también entender qué pasa con la naturaleza, qué pasa con la sociedad, qué pasa con el estado y, entonces, construir pensamiento y conocimiento colectivos. Pensar de manera colectiva el territorio supone atreverse a entrar en un proceso de ruptura, inclusive consigo mismo, con las ideas, con aquello que se piensa. También supone la valoración de los habitantes del territorio, de su participación implicativa. Lo colectivo se instala en la necesidad de descolonizar la vida, de no creer que otros -supuestamente expertos- saben más que la gente que vive el territorio.

Porque las ideas no son producidas solamente por cerebros privilegiados, vienen de las personas que participan de la construcción de su ciudad, de su pueblo, de su barrio. En el momento en que emergen los pensamientos, se producen varias acciones en los espíritus del territorio, en el corazón de la tierra, en la subjetividad de cada miembro, en la espiritualidad de las gentes. Y, entonces, es muy importante comenzar a asumir y construir referentes teóricos y prácticos propios sobre el territorio, con predisposición al cambio y resignificación de los anteriores. No puede haber pensamiento colectivo si no existe esa predisposición a transformar la realidad.

En el tiempo presente vivimos un momento crítico, en el cual podemos pensar cómo se ha ordenado y planeado nuestro territorio: se está discutiendo el modelo de civilización, se cuestionan los modelos económicos, se proponen cambios estructurales, se pregunta qué sostiene la vida del planeta. Estas preguntas llevan a pensar y ordenar de cierta manera el territorio, lo cual despliega la construcción de nuevas prácticas políticas y, en consecuencia, de un sujeto político auténtico que valore su gente y su tierra. Entonces, no se habla solamente de reestructurar unas cuantas ideas, sino de ver cómo se enfrenta la crisis estructural, la crisis del modelo civilizatorio. Ello invita a resignificar las concepciones de vida en común, de buena vida para todos.

El programa de maestría le apuesta a la dimensión cultural como espacio de producción colectiva de sentidos y de pensamiento. Las relaciones en el territorio, los sentidos producidos allí en la experiencia compartida, transforman el campo de la comunicación- educación, lo tensionan en tanto se entiende que la escuela o los medios masivos de comunicación han dejado de ser los lugares privilegiados de producción de



sentido y supuesta transformación de sujetos. Los dos se inscriben en las prácticas cotidianas encarnadas en culturas diversas, donde se producen y comparten múltiples sentidos, donde se instala la producción de saberes para generar pensamiento colectivo que contribuye a mejorar las condiciones de vida en la sociedad colombiana.

En este contexto, el campo de la comunicación- educación en la cultura necesita nuevos escenarios pedagógicos porque:

El desordenamiento de saberes y conocimientos, más los cambios en el modo de narrar están produciendo un fuerte estallido en los moldes escolares de la sensibilidad, la reflexividad y la creatividad colocando en lugar estratégico los modos de sentir y de pensar. (Martin Barbero, 2002, p. 1).

Tenemos que captar con rapidez diversas realidades que emergen: la flexibilización del trabajo, la veloz fluidez económica, las redes de diversos tipos, el desarrollo de la robótica y la biotecnología, entre múltiples avances (Mora, 2008, p. 25), los cuales permiten la creación de espacios de encuentro con otros, a través de lenguajes mediáticos y virtuales; y, en paralelo, la reflexión acerca de nuestras raíces, la reaparición de lo colectivo en la complejidad de la globalización, las formas convergentes de educación en las que se entrelazan “cultura popular, cultura escolar y cultura digital; aprendizaje invisible y aprendizajes formales; acción emocional-persuasiva y acción racional-reflexiva” como lo propone J.C. Amador en su tesis doctoral<sup>4</sup>, y son fundamentales para retar las formas de enseñar; por eso, la maestría asume formas de pensamiento decolonial que pueden generar otras relaciones con el territorio y con los actores de la sociedad.

### Bibliografía

- Arendt, Hannah (2007) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI- CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2010a). *Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO- y Prometeo Libros.
- Henao O., Ramírez S. D. A., Giraldo, L.E. (2000). *Diseño y experimentación de una propuesta didáctica apoyada en tecnología multimedial para el desarrollo de habilidades comunicativas en niños con síndrome de Down*. En: Valderama. C.E. (2000). *Comunicación-Educación: Coordenadas, abordajes y travesías*. Siglo del Hombre Editores-Fundación Universidad Central: Bogotá. Pp. 269-296
- Huergo, J. (2010). *Una Guía de Comunicación/Educación, por las Diagonales de la Cultura y la Política, en Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa Editorail. Buenos Aires.
- Huergo Jorge (2004) *Los Medios y las Tecnologías en la Información*. Universidad de la Plata. La Plata.
- Huergo, Jorge. (2005). *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes políticos culturales*. Tesis de Maestría. Facultad de Comunicación Social y periodismo, Universidad de la Plata, Argentina.
- Kaplun, M. (1987). *Modelos de Educación y Modelos de Comunicación, en El comunicador popular*. Lumen Hvmantitas. Buenos Aires.
- Juliao Vargas, Carlos Germán. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Unimintuo, Facultad de Educación.
- Lorica, Jose Luis (2000) *Plan de Trabajo Comunicación y Nuevas Tecnologías: Comunicación Educativa*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. México.
- Martín-Barbero, Jesús. (2002). *La Educación desde la Comunicación*. Bogotá: Norma.
- Martín-Barbero Jesús (1996) *Heredando el Futuro: pensar la Comunicación desde la educación*. IESCO – Universidad Central. Bogotá.
- Mora, Aura Isabel (2008) *Retos y Perspectivas del Pensamiento Administrativo: responsabilidad social ambiental*. ASCOLFA. Bogotá.
- Narváez, A. (2010). *Educación, capitalismo y desarrollo. Cultura alfabética y globalización anglosajona*. Signo y Pensamiento, 248-267.
- Renó, Denis Porte. (2011) *Periodismo, redes sociales y Trasmidiaciones*. Revista Razón y Palabra, Volumen 78, noviembre.

<sup>4</sup> [http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/infancias\\_comunicacion\\_y\\_educacion\\_analisis\\_sus\\_mutaciones](http://die.udistrital.edu.co/publicaciones/infancias_comunicacion_y_educacion_analisis_sus_mutaciones)



- Robertson, R. (2003). «Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad». *Can-sancio del Leviatán : problemas políticos de la mundialización*. Madrid: Trotta.
- Rodríguez, José Gregorio. (2006) *La Construcción de Sentidos en el Aula de Clase*. Universidad Nacional Departamento de Psicología. Bogotá.
- Rodríguez C. M. V. (2000). *La comunicación en la escuela indígena: ¿Oportunidad o Necesidad?* En: Valderrama. C.E. (2000). *Comunicación-Educación: Coordenadas, abordajes y travesías*. Siglo del Hombre Editores-Fundación Universidad Central: Bogotá . Pp. 297-317
- Rueda Ortiz Rocio (2004) *Ellos Vienen con el Chip Incorporado*. Universidad Central. Bogotá.
- UNIMINUTO. (2011). *Proyecto Curricular Programa Especialización en Comunicación Educativa*.
- UNIMINUTO, FCC. (2009). *Direccionamiento Estratégico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- UNIMINUTO, FCC. (2012). *Líneas Generales de la FCC. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios*.
- UNIMINUTO, FCC. (2009). *Proyecto Educativo de Facultad*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Wallerstein, I. (1997). *La reestructuración capitalista y el sistema mundo. Conferencia magistral en el XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología* (págs. 1-14). México: Disponible en: <[http://www.flacsoandes.org/web/imagesFTP/1265665449.La\\_reestructuracion\\_capitalista\\_y\\_el\\_sistema.pdf](http://www.flacsoandes.org/web/imagesFTP/1265665449.La_reestructuracion_capitalista_y_el_sistema.pdf)>.
- Webgrafía**
- Herrera, Martha; Pinilla, Alexis; Díaz, Carlos J, Infante, Raúl. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <<http://books.google.es/books?id=5xQuAhjW1gwC&pg=PA200&lpg=PA200&dq=%22comunicaci%C3%B3n+educaci%C3%B3n%22%2B%22campo%22%2B%22Colombia&source=bl&ots=BUI5FBZn9V&sig=EciHdKZ3nfrXjdGiS2mgZLzlOqk&hl=es&sa=X&ei=9auPUfKYH0HU0gGA0oCoBQ&ved=0CEEQ6AEwAw#v=onepage&q=%22comunicaci%C3%B3n%20educaci%C3%B3n%22%2B%22campo%22%2B%22Colombia&f=false>>.
- Huergo, Jorge. (2005). *Hacia una genealogía de comunicación/educación. Rastreo de algunos anclajes políticos culturales*. Tesis de Maestría. Facultad de Comunicación Social y periodismo, Universidad de la Plata, Argentina. <<http://jorgehuergo.blogspot.com>>.
- Martín-Barbero, Jesús. (2002). *Ensanchando Territorios Comunicación/Cultura/Educación*. En: Revista Nodos de Comunicación/Educación, N° 1, La Plata, septiembre de 2002. <<http://cultura-mediosyeducacion.blogspot.com/2010/08/el-nuevo-texto-de-barbero-para-alumnos.html>>.
- Martín-Barbero, Jesús. *Restos Culturales: de la comunicación a la educación*. En: Revista Electrónica Nueva Sociedad Democracia y Política en América Latina. No 169. Fundación Friedrich Ebert. <[www.nuso.org/revista.php?n=169](http://www.nuso.org/revista.php?n=169)>.
- Montoya Vélez, Martha Helena (2004). *Conversaciones con Mario Kaplún: Cincuenta años pariendo un interlocutor autónomo*. Texto publicado en la Revista Comunicología: indicios y conjeturas, Publicación Electrónica del Departamento de Comunicación de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México, Primera Época, Número 2. <[http://revistacomunicologia.org/index.php?option=com\\_content&task=view&id=61&Itemid=97](http://revistacomunicologia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=61&Itemid=97)>.
- Lechner, Norbert. (2000). *Las condiciones socio-políticas de la ciudadanía. Conferencia de clausura del IX curso interamericano de elecciones y democracia*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos-CAPEL e Instituto Federal Electoral, Ciudad de México. <<http://mirror.undp.org/chile/desarrollo/textos/extension>>.
- Organización Católica Latinoamericana y Caribeña de Comunicación.(2013)*Una Referencia a la Dimensiones de la Comunicación*. Blog Electrónico. Artículo de Interés. <<http://oclace.org/articulos/comunicacion-quehacer-comunicacion>>.
- Saez Ortega, Pedro. (2003). *Para una pedagogía de lo público*. <<http://www.iglesiaviva.org/213/213-12-SAEZ.pdf>>
- Villavicencio, Susana. (2007). *Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos*. ■

# LECCIONES APRENDIDAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS: APORTES DESDE EL IMAGINARIO INSTITUYENTE DE JÓVENES EN BOGOTÁ

José Napoleón **VILLAREAL SÁNCHEZ**  
[jonavis@hotmail.com]

Psicólogo de la Universidad Católica de Colombia. Magíster en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Estudios doctorales en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE U d Manizales. Asesor de Políticas Públicas en la Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría Distrital de Integración Social, Dirección Poblacional. Docente, director y jurado de trabajos de grado en la Maestría de Educación de la Universidad Javeriana, Especializaciones de la Universidad El Bosque y la Universidad Iberoamericana.



**PALABRAS CLAVE:** Política, autonomía, democracia participativa, imaginario instituyente, jóvenes y multidimensionalidad.

**RESUMEN:** La ponencia comparte los resultados de una investigación cualitativa que, fundamentada en la Visión Comprensiva, integra la dimensión cognitiva con las dimensiones imaginaria, lúdica, emocional, afectiva, axiológica, ética y estética, presentes en los relatos y las entrevistas que visibilizan nuevos sentidos y significaciones de las personas jóvenes sobre la política en Bogotá. La investigación se desarrolló a través de cinco fases: en la primera se trabajan las categorías desde la Visión Comprensiva asumiendo la persona como ser relacional y multidimensional, en la segunda se inicia el proceso metodológico con la caracterización de los sujetos de la investigación; en la tercera se elabora la comprensión del imaginario instituyente sobre la política; en la cuarta se muestra la transformación del imaginario instituido sobre la política tradicional vinculada a votos, partidos e instituciones estatales y en la quinta se visibiliza la creación de los nuevos sentidos (imaginación) y significaciones (imaginario instituyente) de las y los jóvenes sobre la política, con aportes para la construcción de las políticas públicas con las juventudes (ley 1622 de 2013) y a la reinención de una democracia participativa (CPC 1991), con sujetos y subjetividades autónomas que en los diferentes momentos del transcurrir vital hacen coherentes palabras, pensamientos, sentimientos, emociones y acciones en los diferentes espacios de socialización, priorizando los escenarios familiares, escolares, comunitarios y sociales sobre los estatales.

## Introducción

Las respuestas a la pregunta por el imaginario instituyente de las y los jóvenes sobre la política en Bogotá se fueron configurando a partir de los relatos y las entrevistas a un grupo de jóvenes que desde la psicología, la ciencia política y la recreación, se vinculaban a diferentes colectivos pertenecientes a movimientos estudiantiles, juveniles y sociales de alcance local, distrital, nacional e internacional. La experiencia de participación en la creación de nuevos sentidos y significaciones sobre la política se despliega en escenarios familiares, escolares, comunitarios y sociales que pretende volver realidad y vida la democracia participativa asumida por la Constitución Política de Colombia desde 1991, interés que vincula la ciudad de Bogotá con otras regiones de Colombia, América Latina y del sur global en la construcción de ciudadanías creativas.

El objetivo central de la investigación fue **comprender el imaginario instituyente de las y los jóvenes sobre la política** por medio de conversaciones, relatos escritos y entrevistas acerca de sus experiencias en diferentes escenarios de socialización y especialmente en los colectivos juveniles a los que pertenecen, interpretadas desde los fundamentos de una visión comprensiva que integra las lecturas paradigmáticas de corte racional, vinculadas por Castoriadis a la dimensión ensídica, con las dimensiones lúdica, emocional, ética, estética e imaginaria, resaltando finalmente los aportes del imaginario instituyente a la actualización y/o reformulación de la política pública de juventud en Bogotá, la formación de personas y sociedades autónomas en una Democracia Participativa según un grupo de jóvenes que se plantea de manera más consciente los significados, los sentidos, las significaciones y las implicaciones de estas categorías en su vida personal, familiar, comunitaria y social.

## Metodología

La ruta metodológica trazada para el desarrollo de la investigación se articuló alrededor de cinco fases que, partiendo de la **fundamentación** en Visión Comprensiva asume al ser humano como relacional y multidimensional, realizando en la segunda un proceso de **caracterización** de los sujetos y sus experiencias sobre la política, para profundizar en una tercera fase en la **comprensión** de las significaciones de la po-

lítica contenida en los relatos y las entrevistas autobiográficas, resaltando en la cuarta fase la **transformación** provocada en el imaginario instituido con sus valores, instituciones, relaciones e instrumentos, y culminando en la quinta fase con la puesta en evidencia de elementos que conforman el imaginario instituyente de las y los jóvenes sobre la política como aporte de nuevas significaciones relacionadas con la actualización y/o reformulación de la política pública de juventud para Bogotá y con la **creación** o reinención de la democracia participativa.

## Fundamentos conceptuales

La pregunta por el imaginario instituyente de las y los jóvenes sobre la política en Bogotá partió de una fundamentación conceptual y metodológica que fuera capaz de trascender las lecturas paradigmáticas cognitivas que han hecho de la razón la única dimensión constructora de conocimientos científicos de corte empírico-analítico, histórico-hermenéutico y crítico-social, para complementarlos con otras dimensiones humanas que hacen posibles nuevas comprensiones de la realidad instituida, pero que, sobre todo, posibilitan las transformaciones y creaciones requeridas por los sujetos, desde una concepción ontológica que supera las posturas esencialistas y deterministas del ser y permite asumir una ontología de la creación capaz de leer la pluralidad humana y específicamente a las personas jóvenes como seres relacionales, multidimensionales, histórica, social y culturalmente situados.

A partir de reconocer las personas como seres relacionales y multidimensionales situados históricamente y condicionados culturalmente, la Visión Comprensiva, surge de un proceso reflexivo que viene transitando desde los paradigmas racionales a la imaginación radical y al imaginario instituyente de las y los jóvenes que, como sujetos autónomos, críticos y creativos, desde su condición de ciudadanos (ley 1622 de 2013) cuestionan lo instituido, resisten y buscan transformarlo, vienen creando nuevas significaciones sobre la política que viabilizan el proyecto de personas y sociedades autónomas en una democracia participativa como su forma de vida.

Los fundamentos conceptuales y metodológicos se configuraron en torno a tres categorías principales: el imaginario instituyente creador de nuevas realidades, las personas jóvenes en tanto sujetos de derechos y la política como di-

mención articuladora de la pluralidad humana y social. La imaginación radical y el imaginario instituyente están presentes en sus acciones individuales y colectivas, haciendo de la democracia participativa más que una opción, una forma de vida asumida y promovida de manera radical y coherente por las personas jóvenes en diferentes espacios de su vida cotidiana, en los que las relaciones intrasubjetivas se vuelven la base de las intersubjetivas y de las relaciones con su entorno económico, político, social, cultural y ambiental.

### Resultados

Las personas jóvenes participantes en esta investigación son conscientes del encierro de la cuestión política en la cuestión estatal y al reconocerse como parte de la comunidad política afirman su autonomía frente a un Estado que cada día pierde más su legitimidad, en la medida que deja de servir a la comunidad y se doblga al interés particular del mercado y la propiedad privada, abandonando los fundamentos éticos y axiológicos lo mismo que los fines del Estado Social de Derecho. Por eso las personas jóvenes de la investigación piensan, sienten y practican la política por fuera del Estado y quienes trabajan con el gobierno distrital encuentran serias dificultades para vivirla como experiencia de libertad creadora en una democracia directa, radical y participativa.

La política ha muerto o agoniza en la institucionalidad estatal, renace y se fortalece dentro de los escenarios familiares, comunitarios, escolares, donde el imaginario instituyente de las y los jóvenes, integrándose progresivamente con otras poblaciones con las que comparten nuevos sentidos y tejen nuevas significaciones de la política, traducidas en formas de relación horizontal, donde ponen en juego su multidimensionalidad, creando condiciones que les permiten activar aquellas potencialidades transformándolas en acciones, interacciones y relaciones que visibilizan principios, valores, derechos, libertades y responsabilidades que configuran el imaginario social instituyente sobre la política como el alma de la democracia participativa.

Así lo expresa uno los fragmentos escogidos del relato No. 6 escrito por una joven cuando vincula la política no sólo a la acción y la interacción humana, como lo hace Arendt, sino a la posibilidad de ser con otras personas, integran-

do (como lo propone la visión comprensiva) el discurso con la acción, el hacer con el ser, como una postura alternativa al imaginario hegemónico que conecta el saber y el hacer con el tener y el estar negando el ser, o sometiéndolo al poder que subordina el ser al tener, impidiendo la creación de sujetos y sociedades autónomas, capaces de crear libertad personal, colectiva, social y cultural, en ámbitos que trascienden lo local con apertura Latinoamérica y mundial en un tiempo presente:

“La política adquirió ese nuevo significado, el de hacer, el de ser con, el de no saberme sola, inconforme, sino colectiva, organizada, luchadora y forjadora de liberación para Latinoamérica justamente desde la cotidianidad, el autogobierno, la autogestión, el poder no individual sino también colectivo, el poder popular” (relato 6).

La visión comprensiva al priorizar el ser sobre el tener, pretende aportar nuevos sentidos a las relaciones entre las necesidades existenciales, de manera que el saber, el hacer, el tener y el estar contribuyan a la realización integral del ser, promoviendo que **nadie da de lo que no es**, como alternativa al imaginario instituido “nadie da de lo que no tiene”. Desde la dimensión lúdica, el juego de la vida, llamado hoy por los coautores de Visión Comprensiva “racionalidades en juego”, posibilitó la distinción entre relaciones competitivas que buscan la prevalencia del interés individual o particular y relaciones solidarias que buscan la prevalencia del interés general o el bien común.

Por eso las nuevas significaciones de la política en este fragmento del relato 6 muestran la importancia de ser con el otro desde el compartir, cuestionando las significaciones instituidas por el imaginario social capitalista dominante en la cultura de mercados, en el que una mínima parte de la humanidad se afirma negando a la mayoría, desde relaciones competitivas en desigualdad de condiciones.

En el segundo fragmento del relato 10, la potencialidad creadora empieza a ser activada en la familia, espacio de socialización primaria, donde no sólo se reproduce el imaginario instituido sobre la política, sino que se promueve la sospecha, la pregunta, la transformación de la democracia representativa, pero sobre todo, la formación de personas y subjetividades autóno-

mas capaces de reinventar la democracia participativa:

Mi mamá, más que mi papá, desconfiaba y desconfía profundamente de la clase política tradicional, de sus promesas desgastadas y sus discursos acartonados, se posicionaba desde su propia historia y cotidianidad y desde allí cuestionaba las formas habituales en que nos habían gobernado las elites colombianas. Su opción no era la indiferencia, ni mucho menos, su decisión más bien era la de una acción independiente, libre de las ataduras de las formas tradicionales de participación política.

En la primera entrevista autobiográfica, María devela el imaginario instituido sobre la política en una democracia representativa, mostrando cómo se produce y reproduce la heteronomía:

Creo que la democracia ha sido mal definida, siempre se ha pensado democracia como el hecho de escoger un representante, como la persona que puede llegar a lo que nosotros necesitamos y ese es un problema, porque generalmente se le delega a ese representante todo lo que podría contribuir el país, entonces, ahí es donde la persona pierde la autonomía y le deja todo en manos de la otra persona, al resto de personas y pierde su misma capacidad política.

Esta afirmación responsabiliza al imaginario instituido sobre la democracia representativa, de la pérdida de la autonomía y por tanto de la capacidad política de las personas como ciudadanas y ciudadanos.

En otro aparte de su entrevista esta misma joven nos revela la potencia creadora de su imaginación radical como fuente de sentidos que desembocan en la red de significaciones del imaginario social instituyente, fundamentada en la dimensión ética y axiológica profundamente vinculadas con la dimensión política:

[...] me parece que la cuestión ética es muy importante y es a partir de ella desde donde uno se para, desde donde uno puede actuar. Yo siempre he dicho: yo tengo mis valores y principios éticos, y yo los he venido creando durante todo este tiempo; puede que estén basados en lo que a mí me enseñaron en mi casa, frente a lo que quizás es bueno quizás es malo, pero

yo he venido creando mis propios valores y eso permite que uno se posicione frente al mundo, quizás yo no debo hacer esto, no sólo porque a mí no me satisface sino porque yo sé que mis actos tienen una repercusión sobre el resto del mundo, yo no me puedo poner ahí a actuar a la ligera, sólo porque a mí eso me beneficia y digo que uno no se va al uno ni al otro (a lo ético o a lo político), se complementan porque a partir de esa posición ética que uno tiene, uno puede llegar a conformar grupos para que la acción sea mucho más trascendente.

Entre los hallazgos más significativos en torno al imaginario instituyente de las y los jóvenes sobre la política en Bogotá, está la distinción entre Estado y política. Silvana muestra un punto de convergencia para todos los 10 relatos y las 5 autobiografías: aunque la política tenga que ver con lo público, lo público no se agota en el Estado ni se reduce a éste:

Para mí es claro que eso no es exclusivamente el terreno de lo político y que de hecho, además esa consideración de separar esas dos cosas y creer que lo político es solamente eso, es también un engaño o una ilusión, que hace también que caigamos o seamos más reprimibles, por decirlo de alguna manera, porque esa despolitización de otros ámbitos de nuestra vida o esa consideración de que eso no es político, porque no es que esté despolitizado exactamente, sino que creemos que lo está, pues hace que no entendamos que en otros espacios de nuestra vida también existen por ejemplo disputas, relaciones de poder, resistencias, otras formas de construir también prácticas de libertad, por ejemplo, y eso es también político y que no creerlo de esa forma hace que creamos, que por ejemplo, si queremos transformar las cosas, lo que hay que hacer entonces es poner un voto por otra persona y esperar a ver si eso sirve.

Las diferencias de fondo entre el imaginario instituido sobre la política y el imaginario instituyente que se viene creando en el movimiento estudiantil, juvenil y social, se manifiestan en este fragmento de la cuarta entrevista autobiográfica, donde Julio nos comparte lo que considera las creaciones más recientes del imaginario instituyente de las y los jóvenes sobre la política:



Están organizadas en varios ejes: un eje que es algo que hemos construido con el grupo, es pensarnos la política como algo festivo, como algo alegre, como algo lúdico, como algo que no implica necesariamente un sacrificio, sino más bien un disfrute y un goce, una posibilidad de hacerlo de una manera alegre, sin sufrimiento, digamos como que sin fiesta no hay revolución. Es **pensarnos la política y la participación felices de estar vivos, de poderlo hacer no desde una reflexión o de un trabajo muy elaborado en términos académicos o desde un discurso muy bien construido desde un trabajo, desde las instituciones, sino más bien desde lo que cada uno vive y lo que cada uno disfruta y siente en la cotidianidad.** Es pensar la política también cercana al pueblo, cercana a la gente del común, cercana a lo que cada uno piensa y siente en su cotidianidad, no la política de escritorio, no la política académica, no creo que sea algo que se deba descartar pero es importante entender que no se hace solamente ahí, sino que se hace con la gente y para la gente; es ver la política como algo que es festivo, como algo lúdico, algo que es una posibilidad de goce personal también.

Con la quinta y última entrevista autobiográfica, uno de los jóvenes confirma lo que a través de todos los relatos y autobiografías se vuelve una constante: las personas jóvenes son cada vez más conscientes de quienes son, cómo viven, cómo quieren ser y vivir una democracia directa como la llama Castoriadis, participativa como la llama la Constitución del 91, radical como la llama Orlando Fals Borda. Las y los jóvenes participantes no quieren más democracia representativa, no quieren ser representantes de nadie ni representados por nadie.

Este joven que ha incursionado en la institucionalidad estatal distrital alrededor de las políticas públicas de juventud, considera que su experiencia en Bogotá lo aleja de la realidad juvenil y por tanto se dedica como la mayoría de los participantes en esta investigación, a la creación de espacios alternativos en los diferentes territorios de la ciudad que posibiliten la participación en la creación de democracia:

Son muchas las expectativas que uno se hace cuando ya entra a la institucionalidad o hace parte de ella, que terminan frustradas y que son

mucho más fáciles de sobrellevar en el movimiento social, en el movimiento juvenil, porque al final sabemos que la institucionalidad no va a responder, o si responde, responde a medias. Entonces, digamos que es más frustrante estar adentro y no poder hacer más, eso es mucho más difícil, porque individualmente llego lleno de expectativas a trabajar el tema de juventud, el tema político aquí en el distrito, en términos de desarrollo y no he podido. Entonces **he optado porque la única manera de pensar, planear, es salirme del cuadrito institucional, del horario de trabajo e irme para el territorio,** a otro lado y pensar qué va a pasar el próximo año con nosotros en la subdirección, porque siento esa necesidad de poner en discusión el tema de la agenda de juventud, de desarrollo de los jóvenes, porque es lo que he venido haciendo desde hace años y soy funcionario y además asesor en temas de juventud y no lo puedo hacer, eso me frustra.

### Lecciones aprendidas

La política deja de girar en torno a la palabra y el discurso para rescatar la acción, la interacción y las prácticas, pero sobretodo se manifiesta de manera contundente y privilegiada en las relaciones que las y los jóvenes crean consigo mismos, con los pares, con otras poblaciones y con el medio ambiente, politizando todos los espacios de la vida cotidiana.

Se van integrando en la política las relaciones, las dimensiones, las potencialidades, los derechos, las libertades, de manera que en el ejercicio pleno de la ciudadanía integra el desarrollo humano integral no desde las carencias sino desde las potencialidades con el goce efectivo de derechos que desde los ambientales nos vinculan a la creación de condiciones para una vida con calidad.

Las y los jóvenes con diversas intensidades consideran que los espacios tradicionales del imaginario social instituido sobre la política se caracterizan por impedir la participación incidente y bloquear la activación del potencial creativo de la imaginación radical y el imaginario instituyente, de modo que se convierten en espacios reproductores de heteronomía que impiden el ejercicio pleno de la ciudadanía.

La política regresa alegremente a la vida cotidiana, a la plaza, a la casa, a los colectivos



estudiantiles, a las organizaciones juveniles, a la calle, a los movimientos y movilizaciones sociales, abandonando el parlamento, como lo muestra Pablo Fernández en “El espíritu de la Calle”. Para las personas jóvenes de la presente investigación todas las relaciones son políticas y se dan en todos los espacios. Si las relaciones son democráticas generan autonomía individual y colectiva. Si las relaciones son verticales, generan heteronomía y desaparece la política, la democracia efectiva y real, aunque queden los discursos.

### Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2001). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2010). *Lo que quiero comprender*. Madrid: Trotta
- Castoriadis, C. (2002). *Ciudadanos sin brújula*. Ciudad de México: Coyoacán.
- Castoriadis, C. (2004). *Una sociedad a la deriva entrevistas y debates entre 1974 y 1997*. Buenos Aires: Katz Discusiones.
- Castoriadis, C. (2005a). *Escritos políticos*. Madrid: Catarata.
- Castoriadis, C. (2005b). *La polis griega y la creación de la democracia*. Antología. Madrid: Fuencarral.
- Constitución Política de Colombia (1.991) *Artículos 1 y 2 sobre principios, valores y fines del Estado Social de Derecho*.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México D.F.: Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (2007). *Hacia un socialismo raizal*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Fals Borda, O. (2008). *La subversión en Colombia. El cambio social en la historia*. Bogotá: Ediciones CEPA.
- Fernández, P. (2004) *El espíritu de la calle: psicología política de la cultura cotidiana*. Editorial Anthropos, México.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2000) *Pedagogía de la autonomía*. Bogotá, Siglo XXI Editores.
- Ley 1622 (2013) *Estatuaria de Juventud*. Congreso de la República
- Max-Neef, M (1.991) *De la esterilidad de la certeza a la fecundidad de la incertidumbre* (Conferencia en el primer congreso mundial de creatividad, Universidad Javeriana, Bogotá)
- Maturana, H. (1994). *La democracia es una obra de arte*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Montero, M. (2001). *Ética y política en psicología, dimensiones no reconocidas*. Athenea digital No.0: 1-10 Universidad Central de Venezuela.
- Tapia, L. (2011) *Política Salvaje*. Buenos Aires: Wualdhuter Editores
- Ospina y Villarreal (2014) *Oruga*. Programa de prevención integral del consumo de Sustancias Psicoactivas. Universidad El Bosque, Bogotá.
- Villarreal, N. (2015) *Más allá de los paradigmas*. Ensayo inédito. Bogotá. ■

# CURRÍCULO, INTERDISCIPLINARIEDAD Y SUBJETIVIDADES

Edgar Oswaldo **PINEDA MARTINEZ**  
[edgar.pineda@uniminuto.edu]

Licenciado en Filosofía y Pensamiento Político y Económico y Especialista en evaluación y currículo de la Universidad Santo Tomás de Colombia, Magíster en Educación con acentuación en procesos de enseñanza - Aprendizaje del ITESM de Monterrey, México, Magíster en Neuropsicología y Aprendizaje de UNIR - La Rioja, España. Docente- Investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, Vicerrectoría Regional Llanos. Miembro del Grupo de Investigación Trabajo de Llano.



## Introducción

Se pretende abordar un problema de orden metateórico de la pedagogía, consistente en el hecho de que en la pedagogía se aborda el concepto de praxis desde la perspectiva de la teoría, produciendo una contradicción innegable. Por tal razón, se propone hablar de la praxis desde el mismo accionar, rastreando los conceptos de currículo, subjetividades e interdisciplinariedad, intentando identificar un camino desde la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014). La cuestión centrada en que a través de teorizaciones y paradigmas pedagógicos diversos se intente conceptualizar el ejercicio práctico, no permite identificar la permanencia de categorías como los roles del maestro y el estudiante, del concepto de currículo, de la praxeología del trabajo del estudiante y el maestro y del aprendizaje, como horizonte del proceso formativo dependiente del desarrollo humano y las subjetividades de sus ejecutantes en el acto de enseñanza-aprendizaje (Juliao, 2014).

Por tal razón, es necesaria una aproximación a las teorías y premisas de la pedagogía praxeológica, como determinante en la revisión de los intereses y compromisos de la pedagogía en cuanto su responsabilidad social y formativa. Para tal fin, se ha iniciado una investigación educativa enmarcada en las narrativas presentes en los relatos de los maestros y estudiantes que experimentan el ejercicio de la pedagogía praxeológica y de los conceptos teóricos y aproximacio-

nes epistemológicas existentes (Juliao, 2011). Este diálogo permitió mostrar la existencia de un estrecho y perdurable campo de posibilidades contempladas en la pedagogía praxeológica como un modo diferente de pensar y hacer educación inclusiva.

## El problema de la praxeología

La práctica supone para Aristóteles praxis (que-hacer), la cual, superando la concepción de trabajo mecánico propio de la tecné, se introduce en un registro más amplio, esto es, la phronesis, acción que implica interactividad, experiencia, compromiso y valores en la acción política de la polis. Habermas señalará al respecto que este juicio práctico, al ejercerse en el plano interactivo, exige la acción comunicativa o la interacción simbólica. En tal sentido, las normas consensuales y vinculantes son la base para el cumplimiento de las expectativas recíprocas. El acto educativo supone esta interactividad y reciprocidad de la que habla Habermas. No obstante, habría que incorporar otro elemento: el fin de este modo de vinculación en la praxis educativa no es el interés práctico, sino el emancipatorio.

Así mismo, este interés emancipatorio se basa en lo que Freire (1975) llama la concienciación y la capacidad de situarnos como sujetos históricos; se trata de desarrollar una auténtica praxis, capaz de otorgar los medios necesarios para que los individuos se eleven a la categoría de sujetos históricos, reconfigurando la ac-

ción del maestro que abandona su praxis como técnico o administrador de currículo y encamina su acción a la emancipación, exigiendo la implementación de prácticas pedagógicas que logren distinguir de manera inteligible las intencionalidades, las estrategias, los medios, los contextos y, especialmente, los aspectos constitutivos de los sujetos de la formación, en nuestro caso, estudiantes y profesores.

De este modo, asumir un tipo de currículo, incorporar la conveniencia de la integración y de la interdisciplinariedad, así como disponer de los medios y recursos necesarios para ejercer la práctica, se pueden convertir en un conjunto de racionalidades instrumentales, al decir de Habermas, que quedan atrapadas en el vacío de la cotidianidad escolar, si no se comprende que el horizonte de la praxis es la emancipación, la transformación, la producción de nuevos capitales culturales (Bourdieu, 2005), pensar de otro modo la sociedad y la cultura, fomentar la creación y la acción colectiva. En suma, se trata de un proceso de deconstrucción curricular en el que hay que poner en discusión preguntas como: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Para qué tipo de sujetos y sociedad? ¿Qué necesitan saber y hacer los sujetos introducidos en la escuela? ¿Cómo orientar lo que se quiere enseñar y lo que los sujetos quieren y necesitan aprender? ¿Qué niveles de vinculación se pueden favorecer para avanzar en el interés emancipatorio?

De otra parte, se asume que el currículo necesita reestructurarse, renovarse y deconstruirse para alcanzar el interés emancipatorio aludido. El currículo en su acepción convencional, esto es, organización por contenidos disciplinares, grados ascendentes, demarcación entre lo femenino y lo masculino, prácticas de poder basadas en el disciplinamiento del cuerpo y la mente, así como el ideal de la obediencia reinante en los imaginarios de la formación, entre otros atributos ampliamente estudiados por la pedagogía crítica, la filosofía y la sociología, se distancian radicalmente de estas intenciones. Autores como Torres (1998) y López (2001), desde distintos ángulos, han propuesto que la organización curricular tiene muchas posibilidades de ejercerse, entre ellas, los núcleos problémicos, los proyectos de aula, los proyectos de áreas y todo un repertorio de alternativas que, ante todo, fomenten la experiencia, es decir, que afecten la vida de los que participan en el acto educativo.

Al respecto, la interdisciplinariedad se convierte en un criterio y, a la vez, en un procedimiento concreto que puede favorecer esta deconstrucción curricular. La interdisciplinariedad como categoría remite a debates profundos en el orden de lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico. Por ahora, baste señalar que el interés de la interdisciplinariedad en una perspectiva contemporánea de los Estudios Sociales, es ampliar los niveles de comprensión de los fenómenos de los mundos natural, física y social. Se trata de introducir conceptos, categorías, explicaciones, que transitan por disciplinas, campos de conocimiento y saberes del mundo ancestral y cotidiano, que permiten pensar de otro modo el mundo, los sujetos, los saberes y los contextos, para la formulación de alternativas creativas de cambio.

Finalmente, el interés emancipatorio y la deconstrucción del currículo como posibilidad de reinención de la escuela, tiene una exigencia de gran trascendencia: el conocimiento profundo de los sujetos de la formación. Bajo las condiciones del cambio de época (Castells, 2004; Barbero, 2003), es claro que las expresiones de las subjetividades, comprendidas como formas de ser y estar en el mundo (Foucault, 2005), están pasando por una serie de mutaciones irrefrenables y hasta incomprensibles para las generaciones adultas. Asuntos como el cuerpo, la sexualidad, la comunicación, el consumo y las estéticas de la vida, adquieren un lugar central en la vida de los niños, niñas y jóvenes hoy. Así, es evidente el tránsito de una subjetividad centrada en la disciplina escolarizada, los buenos modales y la obediencia, a una subjetividad que asume la experiencia, las trayectorias individuales y colectivas, el riesgo, la anticipación al mundo adulto y lo semiótico como bases para la construcción de sus propios mundos de vida.

De este modo, el currículo tiene que incluir en su propia lógica estos tránsitos y transiciones, que no solo implican considerar la naturaleza del mundo globalizado o la importancia de desarrollar competencias en los estudiantes para que se pongan al servicio del capitalismo transnacional global; sino ante todo, articular las transformaciones ontológicas de estos sujetos para favorecer los procesos de cambio que requiere una sociedad con rezagos coloniales profundos, encarnados en el sexismo, el patriarcalismo y el racismo. Al respecto, la pedagogía praxeológica

(Juliao, 2014), se convierte en una oportunidad para avanzar en estos tres grandes propósitos en el interés de reinventar el currículo y fomentar prácticas creativas para la emancipación.

Por tal razón, la pedagogía praxeológica, al conceptualizar la práctica logra disponer las condiciones necesarias para su funcionamiento, atendiendo a las dimensiones, los aprendizajes esenciales, las necesidades educativas y el contexto familiar y social, y colocando como eje transversal el desarrollo humano, coincide con los derroteros planteados inicialmente. Por consiguiente, el presente artículo que se propone, aspira a colocar sobre la mesa, problematizaciones centrales para la escuela enmarcadas en el currículo, la interdisciplinariedad y las subjetividades de los sujetos de la formación, como base para darle sentido a la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014) y, de este modo, favorecer la transformación de las prácticas pedagógicas.

### **Acerca de la pedagogía y las prácticas pedagógicas desde el enfoque praxeológico**

Desde sus inicios la pedagogía ha sido objeto de indagación por diversos campos de conocimiento, entre estos, la psicología y la filosofía, centrado su interés en la elucidación conceptual de términos fundamentales para el discurso pedagógico, tales como: formación, maestro, enseñanza, aprendizaje, didáctica y currículo, entre otros. Si bien, estos aportes han dotado de sentido y significado a la pedagogía, algunos estudiosos han señalado la importancia de dotar de su propio sentido a la pedagogía, es decir de crear un lugar de discusión, sin mediaciones de otras ciencias. Para ello, se propone recuperar las voces de los actores del proceso educativo, especialmente, la de los maestros como sujeto activo de los fenómenos escolares. En consecuencia, se trata desde los saberes de los docentes de dotar de significado y sentido a la práctica o el quehacer docente; reflexión que configurará lo que se denomina el saber del maestro, el cual, a su vez, nutrirá el campo del conocimiento denominado pedagogía.

Siguiendo lo propuesto por el Grupo Grupo Historia de la práctica pedagógica (GHPP), en el quehacer docente se accede a un conjunto de epistemologías pedagógicas, las cuales se sustentan en prácticas y saberes propios del maestro, llevándolo a reconocerse como sujeto

poseedor y producto de conocimiento. Al respecto, Zuluaga (1990), señalará que el objetivo fundamental de todo proyecto pedagógico es el rescate y reconstrucción de la práctica pedagógica, que en un sentido amplio, significa “recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1987, p. 22).

La práctica pedagógica desde la pedagogía praxeológica supone, entonces, la puesta en escena del saber y el discurso epistemológico del profesor, articulando sistemáticamente las dimensiones teórico- prácticas de su ejercicio. Estas prácticas están caracterizadas, siguiendo a Zuluaga, por la tensión constante entre los tiempos del currículo y los tiempos de la cotidianidad del estudiante, entre la relación humana y el carácter de profesión de la enseñanza, entre los contenidos y las metodologías, entre los diversos saberes, entre las condiciones del medio y los logros genéricos que se asignan a los estudiantes, entre el currículo oficial y los saberes de las comunidades.

La práctica en la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014), como eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, integra la investigación y la docencia en la realización de actividades académicas, construyendo del quehacer docente un objeto de estudio y reflexión. En este sentido, el docente se convierte en un investigador de su propia práctica, cuando éste orienta y facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje a partir de la indagación autorreflexiva. En este sentido, la práctica en pedagogía praxeológica se configura como un espacio reflexivo en torno a los saberes del maestro en la tarea de enseñanza- aprendizaje, en la cual convergen distintas variables que se incorporan, articulan, significan, actualizan y determinan dicho saber. El maestro en la pedagogía praxeológica observa constantemente los efectos producidos por él y en él a través del desarrollo de su práctica pedagógica, Siguiendo a Schön (1998) el maestro se convierte en un profesional reflexivo que a través de un proceso mental se adecua a cada situación que se le presenta en el ejercicio de su profesión; la pedagogía praxeológica permite que el maestro realice un diálogo constante y fluido entre él y los diferentes acontecimientos que acaecen desde

y en su práctica, en la pedagogía praxeológica no se realiza una reflexión después de realizar la práctica sino que la reflexión es en el ejercicio de la misma, convirtiendo al maestro en un profesional siempre crítico

### **Saber Pedagógico desde la pedagogía praxeológica**

Cuando el maestro logra evidenciar su quehacer cotidiano, comienza un proceso de decodificación de sus prácticas, las cuales le permiten reflexionar sobre su ejercicio, resignificando sus saberes y formas de enseñanza. Así, el maestro, al realizar una práctica informada o autorreflexiva, logra dar cuenta del rol que cumplen sus prácticas pedagógicas en la configuración de nuevos sentidos/saberes escolares de manera que pueda desarrollar procesos de intervención, motivados partir de la relectura de su trabajo.

En la pedagogía praxeológica, el docente se configura como un sujeto activo en la construcción de acciones colectivas para la transformación escolar. Para lograr este nivel de comprensión, organización y sistematización de la práctica docente a partir de su propio saber, el movimiento de Historia de las Prácticas Pedagógicas adoptó como método la historia del discurso pedagógico; método acorde para dar cuenta de su proceso de institucionalización.

A partir de lo expuesto, se puede decir que la indagación acerca de los saberes del maestro sobrepasa la valoración del conocimiento a partir de los marcos establecidos por las ciencias tradicionales. La reconstrucción de las prácticas pedagógicas, ya no indaga únicamente por el conocimiento en particular, sino también por el saber en su sentido de dispersión más amplio, por su génesis y por las condiciones de aparición y de emergencia. Por ello, el saber pedagógico agrupa distintos niveles de construcción de conocimiento, entre los cuales se encuentran objetos temáticos, áreas de conocimientos, núcleos problémicos; construcción de conocimiento que poseen un nivel diferente al propuesto por las teorías científicas de orden tradicional.

### **Currículo desde la pedagogía praxeológica**

Es claro que existe un vacío en relación con investigaciones que apunten a la acción y no sólo a la reflexión, así como experiencias que tengan como objeto de estudio el currículo formal y sus adecuaciones en la perspectiva de la pedagogía

praxeológica, a pesar de que en los últimos años y, a raíz de los procesos de descentralización y de la propuesta de lineamientos y estándares curriculares, ordenados por el Ministerio de Educación Nacional, se han realizado algunos esfuerzos para incorporar, de manera tangencial, problemas relacionados con el desarrollo, tales como la periodización, el cambio y la variabilidad en algunos currículos. Sin embargo, es evidente que en la mayoría de ellos se continúa invisibilizando estas discusiones, en la medida que se siguen adoptando modelos curriculares que siguen fundamentados, tanto epistemológica como pedagógicamente, en concepciones lineales, secuenciales y acumulativas del desarrollo, la construcción de conocimiento en la escuela y la formación de sujetos sociales.

La deconstrucción curricular en la pedagogía praxeológica promueve entonces la constitución de subjetividades desde una perspectiva que incorpora las discusiones contemporáneas sobre desarrollo humano –tales como cambio, periodización, variabilidad, transición, entre otros-, interdisciplinariedad, comprensión, infancias y culturas juveniles, las cuales son imprescindibles para potencializar una educación para la vida (Juliao, 2014). En efecto, la proliferación de verdades múltiples y mundos posibles nos muestran de manera contundente la imposibilidad de seguir manteniendo una visión unidimensional del mundo y del ser humano.

La atomización del conocimiento en disciplinas y asignaturas, tan profundamente ligada a los modos de funcionamiento de los sistemas de producción y distribución empresarial taylorista y fordista, busca fundamentalmente generar procesos de conocimiento fragmentarios y aislados que desde el punto de vista cognoscitivo le impide al estudiante adoptar perspectivas diversas frente a la relatividad de la realidad, esto es desarrollar capacidad crítica, creativa y propositiva; y desde el punto de vista ético-axiológico lo cuadricula, en una serie de estereotipos y esquemas de representación que indefectiblemente lo conducen a la intolerancia, el irrespeto y la descalificación de lo diferente y de lo otro.

Una propuesta sobre lineamientos curriculares en cualquier área tiene necesariamente que discutir no sólo los principios que rigen la selección de contenidos sino la forma de organización de las diversas áreas de conocimiento. Un currículo puede organizarse no solo centrado en



asignaturas o materias, como tradicionalmente se ha venido haciendo, sino que puede planificarse también alrededor de temas de interés general, problemas interdisciplinarios, tópicos, reglas morales, instituciones sociales, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos (razas, clases sociales, etc.) ideas, etc. Un currículo global interdisciplinario supone entonces reformular las prácticas educativas y pedagógicas lo cual implica revisar desde los procesos subjetivos implicados en la construcción del conocimiento, pasando por los fundamentos epistemológicos de las disciplinas y las didácticas específicas hasta llegar a los factores sociológicos institucionales que mediatizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### Subjetividad y pedagogía praxeológica

El reto que asume la pedagogía praxeológica es lograr que sus estudiantes y docentes transiten por la noción y emergencia de hacerse sujeto, para decirlo en palabras de Touraine (1993) es expresar la voluntad de un individuo para actuar y ser reconocido como actor. Subjetivarse desde la pedagogía praxeológica implica entonces transformarse en actor de la misma vida personal, es lo contrario a la sumisión a unos valores trascendentales o enajenados, en muchos casos impuestos por la sociedad.

El sujeto, a diferencia del individuo, implica asumirse como proyecto de vida con un horizonte ético - político despejado de marcajes, etiquetas y ritos sociales que lo vinculen al establecimiento y lo instituido en forma heterónoma. El sujeto es consciente de su incompletud, de la necesidad de trabajar incesantemente para su propia emancipación de una sociedad que lo constriñe en su libertad sexual, estética, ética y política; siguiendo a Habermas (1982), un ser que busca un interés emancipatorio desde su propia praxis. Hacerse sujeto es proponerse una obra, un proyecto (artística, científica, social o personal) que le dé sentido a su estar en el mundo. La creatividad se torna entonces intrínseca a la subjetivación y la singularidad se constituye en la fuente de producción de significados acerca del mundo.

Analizar la literatura sobre praxeología (Juliao, 2011, 2014, 2015) y sus implicaciones curriculares, permite construir una significación sobre un modelo de formación integral que propende por el desarrollo humano, la responsabilidad social y las competencias profesionales; a través de pro-

cesos cognitivos, personales e investigativos. Este ejercicio de revisión documental permitió establecer siete categorías de análisis (currículo, práctica pedagógica, saber pedagógico, competencias docentes, pedagogía praxeológica, enfoque praxeológico, vocación ontológica), que guiaron las discusiones en las cuales emergen a través de las narrativas docentes conceptos tales como sujeto, creatividad e interdisciplinariedad.

Así mismo, se entendió al ser humano en su complejidad, que predispone una identidad individual y una identidad socio-cultural; al mismo tiempo que reconoce su temporalidad como sujeto histórico. Reconocer las dimensiones del estudiante dentro del acto educativo permitió que los docentes comprendieran el vínculo indisoluble de la vocación ontológica de ser sujeto de su entorno social (Freire, 1975); reconociendo de esta forma su identidad, su historia y autonomía de ser sujeto (Zemelman, 2011). Dentro de la pedagogía praxeológica se reconoce que las dimensiones del sujeto que aprende (estudiante-docente) se concretan en el vínculo que se da entre los valores que poseen y el momento histórico que les ha tocado vivir, desde allí leen sus posibilidades y logran determinar sus potencias, falencias y/o necesidades.

De esta forma, se concreta un hilo conductor, que subyace al desarrollo de la pedagogía praxeológica propuesta por Juliao (2014) y que está ejemplarizada en lo que algunas institución educativas ha denominado proyecto de vida. El proyecto de vida es una tarea ardua y constante (tal vez inacabada) que hace que el individuo pueda devenir en sujeto, pero para que esto suceda, antes tiene que reconstruir su propia experiencia mediante la posibilidad de autoconocimiento y autorreflexión de sus prácticas (Juliao, 2011), situación que le posibilita asumir su libertad y resistirse a la etiqueta de masificación consumista y enajenante (búsqueda de modelos, ídolos, identificación con...), transformar su realidad y de esta forma poder realizar una devolución creativa (a través de su ejercicio profesional y/o investigativo) a las comunidades de origen, logrando de esta manera un ciclo de transformación, siguiendo a Pineda (2015) este ejercicio de proyecto de vida se convierte en una experiencia educativa y constante que está presente a lo largo de la vida y se nutre y retroalimenta del mismo ejercicio autoreflexivo y transformante del sujeto. El proyecto de vida se fundamenta en los postu-



lados de Juliao (2011, 2014, 2015) y propende por la autodeterminación y la autoconstrucción que poseen los actores educativos (docentes-estudiantes) como sujetos conscientes de su rol.

La construcción de un proyecto de vida para una institución educativa implica la movilización de una estructura curricular que se apoya en la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014) partiendo porque el sujeto (docente-estudiante) se aparte del control (político, social, comunitario, mediático) que lo ancla en unas normatividades, unas representaciones, unas relaciones de poder y, en fin, en una organización social que absorbe la experiencia vivida y le impide cualquier posibilidad de asumirse como sujeto personal a través de la estandarización y el impedimento de ser sujeto. Este apartamiento conlleva un costo emocional y social altísimo: desgarramiento, estigmatización, descalificación, autoexclusión y el sentimiento de pérdida de identidad. Ya no se trata de unirse -y de paso legitimarse socialmente- a una gran causa o bandera social o política, de lo que se trata ahora es de reivindicar, ante todo, el derecho a la existencia individual. Este deseo de individuación es lo que le posibilita subjetivarse, convertirse en actor social. En segundo lugar, el sujeto debe apartarse de las coacciones y moldeamientos de la sociedad de mercado que lo empuja a una vida para el consumo y la identificación con la masa, a la homogeneización y a la objetivización.

Este ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos la “posibilidad de ser” del preguntar lo designamos con el término “ser ahí” [...] y ese ser ahí es lo que se llama “existencia”. (Ricoeur, 2006, p. 2011)

Por tal razón, construir un proyecto de vida exige pensar no desde fuera sino desde el transcurrir mismo del sujeto, en una búsqueda permanente por la coherencia y la ética que exige romper con los acomodamientos, en este sentido no basta con asumir una postura reivindicatoria de los déficits, de asumir posturas ideológicas, sino de romper con la inercia de los acontecimientos actuando desde la potencia ontológica, no se trata entonces de pretender cambios a la manera de las grandes revoluciones, sino de emprender transformaciones en el mundo de la vida cotidiana, donde se construye el diario vivir. Debemos pasar de una epistemología del actuar a una ontología de la comprensión.

El hombre contemporáneo está llamado a refugiarse en alguna forma de evasión a la libertad. Tal evasión se manifiesta, por un lado, por la creciente estandarización de los individuos, la paulatina sustitución del yo auténtico por el conjunto de funciones sociales adscritas al individuo; por el otro, se expresa con la propensión a la entrega y al sometimiento voluntario de la propia individualidad a autoridades omnipotentes que la anulan (Fromm, 2000. p. 67).

### **Pedagogía Praxeológica una posibilidad de discusión de la Escuela de Hoy**

La idea de considerar un cambio inmediato al currículo tiene sus orígenes con Schwab (1969), que había considerado que éste se había instaurado en planteamientos teórico, alejándose sustancialmente de su naturaleza práctica. Para Schwab (1969) el currículo, debe promover que los maestros sean formados en el arte de analizar y reflexionar sobre las circunstancias de su práctica, de deliberar sobre los problemas y los valores y alcanzar juicios prudentes que le permitan accionar en la realidad; dichos juicios deben ser cercanos al Desarrollo Humano a las personas inmiscuidas en el proceso educativo, y en especial enmarcadas al Desarrollo Socio Afectivo como elemento fundante de la práctica docente.

Schwab proponía los primeros esbozos de una pedagogía praxeológica que según Juliao (2011) debe contener unos presupuestos éticos y competentes, para construir un país justo, integrando el saber y la práctica a través de un proceso reflexivo que parte del análisis crítico de las prácticas y experiencias de cada persona o comunidad, llevando a que el currículo integre estas experiencias y logre aportar significativamente a sus proyectos de vida personal y profesional, aportando de esta manera una verdadera transformación social.

Años más tarde, Stenhouse (1975) en Inglaterra, se convierte en uno de los pioneros en escribir acerca del profesor que está en la práctica del aula como un investigador, sugiere Stenhouse que los profesores deberían ser sus propios investigadores; proponiendo de esta manera que el salón de clases fuera un laboratorio dentro del cual los profesores, al llevar a la praxis el currículo, tenían necesariamente que transponerlo a su práctica, experimentando, creando y aprendien-

do de tal forma que pudiesen planear una forma práctica que funcionara para ellos y tomara en cuenta su propio cuerpo de conocimientos, así como sus propios estilos de enseñar.

Así mismo, Stenhouse (1975) proponía que el aula de clase era única y que por consiguiente el profesor debería “trabajar su propia práctica docente en su sala de clase” (Stenhouse, 1975). Pero a la vez también sugería que no bastaba con el trabajo ejercido en la enseñanza por los profesores cotidianamente, sino que este debería ser estudiado por ellos mismos a través de las reflexiones sobre su práctica y su quehacer en el aula. Stenhouse con estas premisas orientaba las dos líneas en las que se puede desarrollar la pedagogía praxeológica; por un lado encontramos la acción y por el otro la reflexión.

El camino hacia la concepción del currículo, la interdisciplinariedad y las subjetividades como otro modo de pensar y hacer educación a través de la pedagogía praxeológica se comienza con la aceptación del rol de maestro; esta posición implica asumir la educación y la docencia como un proceso de construcción constante de conocimiento.

“Un verdadero maestro, un profesional docente, es aquel que, entre otras cosas, ha hecho de su quehacer educativo un auténtico proceso reflexivo e investigativo” (Juliao, 2014, p. 225).

Hoy en día, en la llamada Sociedad del conocimiento, el maestro debe saber posicionarse como el eje articulador de la producción de saberes y conocimiento en el aula de clase.

Por tal razón, este rol del maestro-investigador desde la praxeología debe superponerse a paradigmas actuales de la pedagogía. No basta con enunciar y proclamar su nuevo rol, debe asumir una posición y una actitud que conlleve a la transformación de su práctica, sus didácticas y su metodología. Históricamente la pedagogía está enmarcada en tres paradigmas dominantes, el paradigma educativo-liberal, el paradigma economicista y el paradigma de los enfoques crítico reproductivistas.

En conclusión, los paradigmas en pedagogía están relativamente vinculados a la evolución de los problemas reales que afectan la escuela. Hoy en día se espera que desde la pedagogía praxeológica el paradigma se centre en la propia interpretación que el docente haga de su con-

texto, en cuanto los problemas que afectan a su escuela e impactan en su práctica docente. Sin embargo, sea cual fuese el paradigma a desarrollar, la pedagogía praxeológica como alternativa de interpretación de la realidad y la educación debe propender por:

- La práctica pedagógica debe erigirse como el nodo preferente de cambio.
- Es necesario enfocar la atención a la creación de ecosistemas para el aprendizaje, para que los conocimientos se reconstruyan y se apropien de los cambios.
- Establecer espacios y procesos para el trabajo cooperativo en comunidades de aprendizaje de docentes y de estudiantes.
- El proceso investigativo debe ajustarse y adaptarse a las dimensiones de la realidad, al contexto y a las necesidades del currículo como praxis social.

La pedagogía praxeológica establece cómo la mente puede estructurar pensamientos a medida que está inmersa en la acción (praxis), de esta forma estructura su accionar y lograr deducir a priori postulados, argumentos y acciones que guían las decisiones individuales del maestro en la reflexión en su práctica. La estructura mental que se crea es una conducta consciente que se moviliza y se rige por la voluntad transformada en accionar docente, es la reacción consciente y subjetiva que emerge de querer alcanzar el final de los objetivos propuestos. La estructura mental que se va construyendo esta mediada por los estímulos y circunstancias del ambiente de aprendizaje; por tal razón, la experiencia praxeológica es única e irrepetible, cada encuentro entre los actores del procesos de aprendizaje y enseñanza es particular y responde a los intereses de cada sujeto que está influenciado por sus formas de Ser y de interpretar la realidad.

Para la pedagogía praxeológica las subjetividades son esenciales en el acto educativo ya que son el insumo que contienen los sujetos para apropiarse de la realidad, son las percepciones, los argumentos y los lenguajes propios de los individuos los que van configurando no sólo sus puntos de vista sino las intencionalidades y cauce de la clase, el currículo, la práctica y la interpretación colectiva de la realidad. Estas subjetividades de los implicados en el proceso de enseñanza -aprendizaje son las que cargan

de valor la experiencia del saber, conocer e interpretar la realidad.

Atender a las subjetividades desde un currículo interdisciplinario gestiona las posibilidades de configurar nuevos modos de efectuar el acto educativo, la praxeología propende por el establecimiento de Ecosistemas de Aprendizaje que fomenten transformaciones personales y sociales generando conocimiento y saberes para una vida consciente a través de la reflexión, la crítica, la significación y la pertinencia. El acto educativo entonces incita a un proceso reflexivo y crítico sobre su propia práctica (la del docente y la del estudiante) que los conduzca a una real utilidad flexible de los saberes a través de los componentes del enfoque praxeológico ver, juzgar, actuar y devolución creativa (Juliao, 2011), estos componentes responden a un análisis crítico, una interpretación, una re-elaboración de la realidad y una evaluación y prospectiva que ejerce el sujeto en su camino de transformación. El proceso adopta una metodología autobiográfica que busca impregnar de propias narrativas el acto educativo, Juliao (2011) lo manifiesta de la siguiente forma:

Los ecosistemas de aprendizaje como modo de realizar la pedagogía praxeológica posibilitan la realización por parte de sus actores de ecuaciones intertemporales que permitan crear una imagen de sí mismos en el presente inmediato y su futuro próximo. Estas ecuaciones intertemporales son posible hacerlas porque el enfoque praxeológico permite tomar decisiones a partir de dialogar constantemente entre las necesidades presentes y las necesidades futuras; los ecosistemas de aprendizaje praxeológicos logran la conformación de ciudadanos críticos que entretejen sociedad responsable. La pedagogía praxeológica configura otros modos de educación a través de una visión cultural y social del currículo, a través de la inclusión social en una educación de calidad al alcance de todos, respetando sus formas de interpretación y configuración de la realidad y fomentando la necesidad de una transformación social a través de la reflexión del propio actuar.

Son muchas los retos que debe afrontar la pedagogía praxeológica; una de ellas radica en la configuración (ontológica) de sus ejecutantes, quienes llevan el peso de deconstrucción y desaprendizaje de esquemas individualista, poco creativos y sin prospectiva social que han sido constantemente difundidos por las prácticas pe-

dagógicas tradicionales. Otro reto subyace en lograr la unidad entre docencia e investigación que flanquee abismos y brechas entre teoría y práctica; y por último, establecer un pensamiento colectivo enfocado en que la mejora de los procesos sociales es posible si nos mejoramos como sujetos a través de nuestro autoconocimiento, Desarrollo Humano y prácticas socio-afectivas.

### Referencias bibliográficas

- Bordieu, P. (2005). *Pensamiento y Acción*. Argentina: Monte Ávila Editores.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Saber y Verdad*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Rio de Janeiro: Editorial Paz e Terra.
- Fromm, E. (2000). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós. pp. 67
- Gimeno - Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Habermas, J.(1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. pp. 95.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. pp. 159, 160, 161,214.
- Juliao, C. (2014). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. pp. 223, 225, 228, 290, 291.
- Juliao, C. (2015). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- López - Jiménez, N. (2001). *La De-construcción Curricular*. Bogotá: Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pineda, E. & Velásquez, O. (2015). *Sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, 9(5), pp 1-6
- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de Hermenéutica*. Buenos Ai-

- res: Fondo de cultura económica de España. pp. 219.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. en *School Review*, 78, 1. pp. 1 - 23.
- Stenhouse, L. (1975). *Investigaciones y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1980). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata. pp 78.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, Madrid: Ediciones Morata.
- Touraine, A. (1993). *Critica a la modernidad*. Paris: Fayard
- Zemelman, H. (2011). *Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto*. *Desacatos*, (37), 33-48. Recuperado en 21 de septiembre de 2015, de <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-92742011000300003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-92742011000300003&lng=es&tlng=es)>.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Anthropos. Siglo del Hombre Editores. pp. 22, 40, 196.
- Zuluaga, O. L. (1999). *El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones*. En: Echeverri, J. A. (ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: U. de Antioquia, Facultad de Educación. pp. 83. ■

# LA PRAXEOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN POPULAR

Jair DUQUE ROMÁN  
[jduque@uniminuto.edu]

Magíster en Investigación Socio-Educativa y Licenciado en Educación: Pedagogía y Psicología por la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Docente Investigador por la Universidad Pedagógica Nacional y de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, en las licenciaturas de la Facultad de Educación y en el Programa de Trabajo Social, respectivamente.



*Praxis: "Toda teoría de la educación tiene consecuencias prácticas"*

E. KOLMANS

## Introducción

Se pretende abordar un problema de orden metateórico de la pedagogía, consistente en el hecho de que en la pedagogía se aborda el concepto de praxis desde la perspectiva de la teoría, produciendo una contradicción innegable. Por tal razón, se propone hablar de la praxis desde el mismo accionar, rastreando los conceptos de currículo, subjetividades e interdisciplinariedad, intentando identificar un camino desde la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014). La cuestión centrada en que a través de teorizaciones y paradigmas pedagógicos diversos se intente conceptualizar el ejercicio práctico, no permite identificar la permanencia de categorías como los roles del maestro y el estudiante, del concepto de currículo, de la praxeología del trabajo del estudiante y el maestro y del aprendizaje, como horizonte del proceso formativo dependiente del desarrollo humano y las subjetividades de sus ejecutantes en el acto de enseñanza-aprendizaje (Juliao, 2014).

Por tal razón, es necesaria una aproximación a las teorías y premisas de la pedagogía praxeológica, como determinante en la revisión de los intereses y compromisos de la pedagogía en cuanto su responsabilidad social y formativa. Para tal fin, se ha iniciado una investigación educativa enmarcada en las narrativas presentes en los relatos de los maestros y estudiantes que experimentan el ejercicio de la pedagogía praxeológica

y de los conceptos teóricos y aproximaciones epistemológicas existentes (Juliao, 2011). Este diálogo permitió mostrar la existencia de un estrecho y perdurable campo de posibilidades contempladas en la pedagogía praxeológica como un modo diferente de pensar y hacer educación inclusiva.

## El problema de la praxeología

La práctica supone para Aristóteles praxis (quehacer), la cual, superando la concepción de trabajo mecánico propio de la techné, se introduce en un registro más amplio, esto es, la phronesis, acción que implica interactividad, experiencia, compromiso y valores en la acción política de la polis. Habermas señalará al respecto que este juicio práctico, al ejercerse en el plano interactivo, exige la acción comunicativa o la interacción simbólica. En tal sentido, las normas consensuales y vinculantes son la base para el cumplimiento de las expectativas recíprocas. El acto educativo supone esta interactividad y reciprocidad de la que habla Habermas. No obstante, habría que incorporar otro elemento: el fin de este modo de vinculación en la praxis educativa no es el interés práctico, sino el emancipatorio.

Así mismo, este interés emancipatorio se basa en lo que Freire (1975) llama la concienciación y la capacidad de situarnos como sujetos históricos; se trata de desarrollar una auténtica praxis, capaz de otorgar los medios necesarios

para que los individuos se eleven a la categoría de sujetos históricos, reconfigurando la acción del maestro que abandona su praxis como técnico o administrador de currículo y encamina su acción a la emancipación, exigiendo la implementación de prácticas pedagógicas que logren distinguir de manera inteligible las intencionalidades, las estrategias, los medios, los contextos y, especialmente, los aspectos constitutivos de los sujetos de la formación, en nuestro caso, estudiantes y profesores.

De este modo, asumir un tipo de currículo, incorporar la conveniencia de la integración y de la interdisciplinariedad, así como disponer de los medios y recursos necesarios para ejercer la práctica, se pueden convertir en un conjunto de racionalidades instrumentales, al decir de Habermas, que quedan atrapadas en el vacío de la cotidianidad escolar, si no se comprende que el horizonte de la praxis es la emancipación, la transformación, la producción de nuevos capitales culturales (Bourdieu, 2005), pensar de otro modo la sociedad y la cultura, fomentar la creación y la acción colectiva. En suma, se trata de un proceso de deconstrucción curricular en el que hay que poner en discusión preguntas como: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Para qué tipo de sujetos y sociedad? ¿Qué necesitan saber y hacer los sujetos introducidos en la escuela? ¿Cómo orientar lo que se quiere enseñar y lo que los sujetos quieren y necesitan aprender? ¿Qué niveles de vinculación se pueden favorecer para avanzar en el interés emancipatorio?

De otra parte, se asume que el currículo necesita reestructurarse, renovarse y deconstruirse para alcanzar el interés emancipatorio aludido. El currículo en su acepción convencional, esto es, organización por contenidos disciplinares, grados ascendentes, demarcación entre lo femenino y lo masculino, prácticas de poder basadas en el disciplinamiento del cuerpo y la mente, así como el ideal de la obediencia reinante en los imaginarios de la formación, entre otros atributos ampliamente estudiados por la pedagogía crítica, la filosofía y la sociología, se distancian radicalmente de estas intenciones. Autores como Torres (1998) y López (2001), desde distintos ángulos, han propuesto que la organización curricular tiene muchas posibilidades de ejercerse, entre ellas, los núcleos problémicos, los proyectos de aula, los proyectos de áreas y todo un repertorio de alternativas que, ante todo,

fomenten la experiencia, es decir, que afecten la vida de los que participan en el acto educativo.

Al respecto, la interdisciplinariedad se convierte en un criterio y, a la vez, en un procedimiento concreto que puede favorecer esta deconstrucción curricular. La interdisciplinariedad como categoría remite a debates profundos en el orden de lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico. Por ahora, baste señalar que el interés de la interdisciplinariedad en una perspectiva contemporánea de los Estudios Sociales, es ampliar los niveles de comprensión de los fenómenos de los mundos natural, física y social. Se trata de introducir conceptos, categorías, explicaciones, que transitan por disciplinas, campos de conocimiento y saberes del mundo ancestral y cotidiano, que permiten pensar de otro modo el mundo, los sujetos, los saberes y los contextos, para la formulación de alternativas creativas de cambio.

Finalmente, el interés emancipatorio y la deconstrucción del currículo como posibilidad de reinención de la escuela, tiene una exigencia de gran trascendencia: el conocimiento profundo de los sujetos de la formación. Bajo las condiciones del cambio de época (Castells, 2004; Barbero, 2003), es claro que las expresiones de las subjetividades, comprendidas como formas de ser y estar en el mundo (Foucault, 2005), están pasando por una serie de mutaciones irrefrenables y hasta incomprensibles para las generaciones adultas. Asuntos como el cuerpo, la sexualidad, la comunicación, el consumo y las estéticas de la vida, adquieren un lugar central en la vida de los niños, niñas y jóvenes hoy. Así, es evidente el tránsito de una subjetividad centrada en la disciplina escolarizada, los buenos modales y la obediencia, a una subjetividad que asume la experiencia, las trayectorias individuales y colectivas, el riesgo, la anticipación al mundo adulto y lo semiótico como bases para la construcción de sus propios mundos de vida.

De este modo, el currículo tiene que incluir en su propia lógica estos tránsitos y transiciones, que no solo implican considerar la naturaleza del mundo globalizado o la importancia de desarrollar competencias en los estudiantes para que se pongan al servicio del capitalismo transnacional global; sino ante todo, articular las transformaciones ontológicas de estos sujetos para favorecer los procesos de cambio que requiere una sociedad con rezagos coloniales profundos,



encarnados en el sexismo, el patriarcalismo y el racismo. Al respecto, la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014), se convierte en una oportunidad para avanzar en estos tres grandes propósitos en el interés de reinventar el currículo y fomentar prácticas creativas para la emancipación.

Por tal razón, la pedagogía praxeológica, al conceptualizar la práctica logra disponer las condiciones necesarias para su funcionamiento, atendiendo a las dimensiones, los aprendizajes esenciales, las necesidades educativas y el contexto familiar y social, y colocando como eje transversal el desarrollo humano, coincide con los derroteros planteados inicialmente. Por consiguiente, el presente artículo que se propone, aspira a colocar sobre la mesa, problematizaciones centrales para la escuela enmarcadas en el currículo, la interdisciplinariedad y las subjetividades de los sujetos de la formación, como base para darle sentido a la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014) y, de este modo, favorecer la transformación de las prácticas pedagógicas.

### **Acerca de la pedagogía y las prácticas pedagógicas desde el enfoque praxeológico**

Desde sus inicios la pedagogía ha sido objeto de indagación por diversos campos de conocimiento, entre estos, la psicología y la filosofía, centrado su interés en la elucidación conceptual de términos fundamentales para el discurso pedagógico, tales como: formación, maestro, enseñanza, aprendizaje, didáctica y currículo, entre otros. Si bien, estos aportes han dotado de sentido y significado a la pedagogía, algunos estudiosos han señalado la importancia de dotar de su propio sentido a la pedagogía, es decir de crear un lugar de discusión, sin mediaciones de otras ciencias. Para ello, se propone recuperar las voces de los actores del proceso educativo, especialmente, la de los maestros como sujeto activo de los fenómenos escolares. En consecuencia, se trata desde los saberes de los docentes de dotar de significado y sentido a la práctica o el quehacer docente; reflexión que configurará lo que se denomina el saber del maestro, el cual, a su vez, nutrirá el campo del conocimiento denominado pedagogía.

Siguiendo lo propuesto por el Grupo Grupo Historia de la práctica pedagógica (GHPP), en el quehacer docente se accede a un conjunto de epistemologías pedagógicas, las cuales se sustentan en prácticas y saberes propios del

maestro, llevándolo a reconocerse como sujeto poseedor y producto de conocimiento. Al respecto, Zuluaga (1990), señalará que el objetivo fundamental de todo proyecto pedagógico es el rescate y reconstrucción de la práctica pedagógica, que en un sentido amplio, significa “recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1987, p. 22).

La práctica pedagógica desde la pedagogía praxeológica supone, entonces, la puesta en escena del saber y el discurso epistemológico del profesor, articulando sistemáticamente las dimensiones teórico- prácticas de su ejercicio. Estas prácticas están caracterizadas, siguiendo a Zuluaga, por la tensión constante entre los tiempos del currículo y los tiempos de la cotidianidad del estudiante, entre la relación humana y el carácter de profesión de la enseñanza, entre los contenidos y las metodologías, entre los diversos saberes, entre las condiciones del medio y los logros genéricos que se asignan a los estudiantes, entre el currículo oficial y los saberes de las comunidades.

La práctica en la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014), como eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, integra la investigación y la docencia en la realización de actividades académicas, construyendo del quehacer docente un objeto de estudio y reflexión. En este sentido, el docente se convierte en un investigador de su propia práctica, cuando éste orienta y facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje a partir de la indagación autorreflexiva. En este sentido, la práctica en pedagogía praxeológica se configura como un espacio reflexivo en torno a los saberes del maestro en la tarea de enseñanza- aprendizaje, en la cual convergen distintas variables que se incorporan, articulan, significan, actualizan y determinan dicho saber. El maestro en la pedagogía praxeológica observa constantemente los efectos producidos por él y en él a través del desarrollo de su práctica pedagógica, Siguiendo a Schön (1998) el maestro se convierte en un profesional reflexivo que a través de un proceso mental se adecua a cada situación que se le presenta en el ejercicio de su profesión; la pedagogía praxeológica permite que el maestro realice un diálogo constante y fluido entre él y los

diferentes acontecimientos que acaecen desde y en su práctica, en la pedagogía praxeológica no se realiza una reflexión después de realizar la práctica sino que la reflexión es en el ejercicio de la misma, convirtiendo al maestro en un profesional siempre crítico

### **Saber Pedagógico desde la pedagogía praxeológica**

Cuando el maestro logra evidenciar su quehacer cotidiano, comienza un proceso de decodificación de sus prácticas, las cuales le permiten reflexionar sobre su ejercicio, resignificando sus saberes y formas de enseñanza. Así, el maestro, al realizar una práctica informada o autorreflexiva, logra dar cuenta del rol que cumplen sus prácticas pedagógicas en la configuración de nuevos sentidos/saberes escolares de manera que pueda desarrollar procesos de intervención, motivados partir de la relectura de su trabajo.

En la pedagogía praxeológica, el docente se configura como un sujeto activo en la construcción de acciones colectivas para la transformación escolar. Para lograr este nivel de comprensión, organización y sistematización de la práctica docente a partir de su propio saber, el movimiento de Historia de las Prácticas Pedagógicas adoptó como método la historia del discurso pedagógico; método acorde para dar cuenta de su proceso de institucionalización.

A partir de lo expuesto, se puede decir que la indagación acerca de los saberes del maestro sobrepasa la valoración del conocimiento a partir de los marcos establecidos por las ciencias tradicionales. La reconstrucción de las prácticas pedagógicas, ya no indaga únicamente por el conocimiento en particular, sino también por el saber en su sentido de dispersión más amplio, por su génesis y por las condiciones de aparición y de emergencia. Por ello, el saber pedagógico agrupa distintos niveles de construcción de conocimiento, entre los cuales se encuentran objetos temáticos, áreas de conocimientos, núcleos problémicos; construcción de conocimiento que poseen un nivel diferente al propuesto por las teorías científicas de orden tradicional.

### **Currículo desde la pedagogía praxeológica**

Es claro que existe un vacío en relación con investigaciones que apunten a la acción y no sólo a la reflexión, así como experiencias que tengan como objeto de estudio el currículo formal y sus

adecuaciones en la perspectiva de la pedagogía praxeológica, a pesar de que en los últimos años y, a raíz de los procesos de descentralización y de la propuesta de lineamientos y estándares curriculares, ordenados por el Ministerio de Educación Nacional, se han realizado algunos esfuerzos para incorporar, de manera tangencial, problemas relacionados con el desarrollo, tales como la periodización, el cambio y la variabilidad en algunos currículos. Sin embargo, es evidente que en la mayoría de ellos se continúa invisibilizando estas discusiones, en la medida que se siguen adoptando modelos curriculares que siguen fundamentados, tanto epistemológica como pedagógicamente, en concepciones lineales, secuenciales y acumulativas del desarrollo, la construcción de conocimiento en la escuela y la formación de sujetos sociales.

La deconstrucción curricular en la pedagogía praxeológica promueve entonces la constitución de subjetividades desde una perspectiva que incorpora las discusiones contemporáneas sobre desarrollo humano –tales como cambio, periodización, variabilidad, transición, entre otros-, interdisciplinariedad, comprensión, infancias y culturas juveniles, las cuales son imprescindibles para potencializar una educación para la vida (Juliao, 2014). En efecto, la proliferación de verdades múltiples y mundos posibles nos muestran de manera contundente la imposibilidad de seguir manteniendo una visión unidimensional del mundo y del ser humano.

La atomización del conocimiento en disciplinas y asignaturas, tan profundamente ligada a los modos de funcionamiento de los sistemas de producción y distribución empresarial taylorista y fordista, busca fundamentalmente generar procesos de conocimiento fragmentarios y aislados que desde el punto de vista cognoscitivo le impide al estudiante adoptar perspectivas diversas frente a la relatividad de la realidad, esto es desarrollar capacidad crítica, creativa y propositiva; y desde el punto de vista ético-axiológico lo cuadricula, en una serie de estereotipos y esquemas de representación que indefectiblemente lo conducen a la intolerancia, el irrespeto y la descalificación de lo diferente y de lo otro.

Una propuesta sobre lineamientos curriculares en cualquier área tiene necesariamente que discutir no sólo los principios que rigen la selección de contenidos sino la forma de organización de las diversas áreas de conocimiento. Un cu-

rrículo puede organizarse no solo centrado en asignaturas o materias, como tradicionalmente se ha venido haciendo, sino que puede planificarse también alrededor de temas de interés general, problemas interdisciplinarios, tópicos, reglas morales, instituciones sociales, periodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos (razas, clases sociales, etc.) ideas, etc. Un currículo global interdisciplinario supone entonces reformular las prácticas educativas y pedagógicas lo cual implica revisar desde los procesos subjetivos implicados en la construcción del conocimiento, pasando por los fundamentos epistemológicos de las disciplinas y las didácticas específicas hasta llegar a los factores sociológicos institucionales que mediatizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### Subjetividad y pedagogía praxeológica

El reto que asume la pedagogía praxeológica es lograr que sus estudiantes y docentes transiten por la noción y emergencia de hacerse sujeto, para decirlo en palabras de Touraine (1993) es expresar la voluntad de un individuo para actuar y ser reconocido como actor. Subjetivarse desde la pedagogía praxeológica implica entonces transformarse en actor de la misma vida personal, es lo contrario a la sumisión a unos valores trascendentales o enajenados, en muchos casos impuestos por la sociedad.

El sujeto, a diferencia del individuo, implica asumirse como proyecto de vida con un horizonte ético - político despejado de marcajes, etiquetas y ritos sociales que lo vinculen al establecimiento y lo instituido en forma heterónoma. El sujeto es consciente de su incompletud, de la necesidad de trabajar incesantemente para su propia emancipación de una sociedad que lo constriñe en su libertad sexual, estética, ética y política; siguiendo a Habermas (1982), un ser que busca un interés emancipatorio desde su propia praxis. Hacerse sujeto es proponerse una obra, un proyecto (artística, científica, social o personal) que le dé sentido a su estar en el mundo. La creatividad se torna entonces intrínseca a la subjetivación y la singularidad se constituye en la fuente de producción de significados acerca del mundo.

Analizar la literatura sobre praxeología (Juliao, 2011, 2014, 2015) y sus implicaciones curriculares, permite construir una significación sobre un modelo de formación integral que propende por el desarrollo humano, la responsabilidad social y

las competencias profesionales; a través de procesos cognitivos, personales e investigativos. Este ejercicio de revisión documental permitió establecer siete categorías de análisis (currículo, práctica pedagógica, saber pedagógico, competencias docentes, pedagogía praxeológica, enfoque praxeológico, vocación ontológica), que guiaron las discusiones en las cuales emergen a través de las narrativas docentes conceptos tales como sujeto, creatividad e interdisciplinariedad.

Así mismo, se entendió al ser humano en su complejidad, que predispone una identidad individual y una identidad socio-cultural; al mismo tiempo que reconoce su temporalidad como sujeto histórico. Reconocer las dimensiones del estudiante dentro del acto educativo permitió que los docentes comprendieran el vínculo indisoluble de la vocación ontológica de ser sujeto de su entorno social (Freire, 1975); reconociendo de esta forma su identidad, su historia y autonomía de ser sujeto (Zemelman, 2011). Dentro de la pedagogía praxeológica se reconoce que las dimensiones del sujeto que aprende (estudiante-docente) se concretan en el vínculo que se da entre los valores que poseen y el momento histórico que les ha tocado vivir, desde allí leen sus posibilidades y logran determinar sus potencias, falencias y/o necesidades.

De esta forma, se concreta un hilo conductor, que subyace al desarrollo de la pedagogía praxeológica propuesta por Juliao (2014) y que está ejemplarizada en lo que algunas institución educativas ha denominado proyecto de vida. El proyecto de vida es una tarea ardua y constante (tal vez inacabada) que hace que el individuo pueda devenir en sujeto, pero para que esto suceda, antes tiene que reconstruir su propia experiencia mediante la posibilidad de autococonocimiento y autorreflexión de sus prácticas (Juliao, 2011), situación que le posibilita asumir su libertad y resistirse a la etiqueta de masificación consumista y enajenante (búsqueda de modelos, ídolos, identificación con...), transformar su realidad y de esta forma poder realizar una devolución creativa (a través de su ejercicio profesional y/o investigativo) a las comunidades de origen, logrando de esta manera un ciclo de transformación, siguiendo a Pineda (2015) este ejercicio de proyecto de vida se convierte en una experiencia educativa y constante que está presente a lo largo de la vida y se nutre y retroalimenta del mismo ejercicio autoreflexivo y transformante del sujeto.

El proyecto de vida se fundamenta en los postulados de Juliao (2011, 2014, 2015) y propende por la autodeterminación y la autoconstrucción que poseen los actores educativos (docentes-estudiantes) como sujetos conscientes de su rol.

La construcción de un proyecto de vida para una institución educativa implica la movilización de una estructura curricular que se apoya en la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014) partiendo porque el sujeto (docente-estudiante) se aparte del control (político, social, comunitario, mediático) que lo ancla en unas normatividades, unas representaciones, unas relaciones de poder y, en fin, en una organización social que absorbe la experiencia vivida y le impide cualquier posibilidad de asumirse como sujeto personal a través de la estandarización y el impedimento de ser sujeto. Este apartamiento conlleva un costo emocional y social altísimo: desgarramiento, estigmatización, descalificación, autoexclusión y el sentimiento de pérdida de identidad. Ya no se trata de unirse -y de paso legitimarse socialmente- a una gran causa o bandera social o política, de lo que se trata ahora es de reivindicar, ante todo, el derecho a la existencia individual. Este deseo de individuación es lo que le posibilita subjetivarse, convertirse en actor social. En segundo lugar, el sujeto debe apartarse de las coacciones y moldeamientos de la sociedad de mercado que lo empuja a una vida para el consumo y la identificación con la masa, a la homogeneización y a la objetivización.

Este ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos la “posibilidad de ser” del preguntar lo designamos con el término “ser ahí” [...] y ese ser ahí es lo que se llama “existencia”. (Ricoeur, 2006, p. 2011)

Por tal razón, construir un proyecto de vida exige pensar no desde fuera sino desde el transcurrir mismo del sujeto, en una búsqueda permanente por la coherencia y la ética que exige romper con los acomodamientos, en este sentido no basta con asumir una postura reivindicatoria de los déficits, de asumir posturas ideológicas, sino de romper con la inercia de los acontecimientos actuando desde la potencia ontológica, no se trata entonces de pretender cambios a la manera de las grandes revoluciones, sino de emprender transformaciones en el mundo de la vida cotidiana, donde se construye el diario vivir. Debemos

pasar de una epistemología del actuar a una ontología de la comprensión.

El hombre contemporáneo está llamado a refugiarse en alguna forma de evasión a la libertad. Tal evasión se manifiesta, por un lado, por la creciente estandarización de los individuos, la paulatina sustitución del yo auténtico por el conjunto de funciones sociales adscritas al individuo; por el otro, se expresa con la propensión a la entrega y al sometimiento voluntario de la propia individualidad a autoridades omnipotentes que la anulan (Fromm, 2000. p. 67).

### **Pedagogía Praxeológica una posibilidad de discusión de la Escuela de Hoy**

La idea de considerar un cambio inmediato al currículo tiene sus orígenes con Schwab (1969), que había considerado que éste se había instaurado en planteamientos teórico, alejándose sustancialmente de su naturaleza práctica. Para Schwab (1969) el currículo, debe promover que los maestros sean formados en el arte de analizar y reflexionar sobre las circunstancias de su práctica, de deliberar sobre los problemas y los valores y alcanzar juicios prudentes que le permitan accionar en la realidad; dichos juicios deben ser cercanos al Desarrollo Humano a las personas inmiscuidas en el proceso educativo, y en especial enmarcadas al Desarrollo Socio Afectivo como elemento fundante de la práctica docente.

Schwab proponía los primeros esbozos de una pedagogía praxeológica que según Juliao (2011) debe contener unos presupuestos éticos y competentes, para construir un país justo, integrando el saber y la práctica a través de un proceso reflexivo que parte del análisis crítico de las prácticas y experiencias de cada persona o comunidad, llevando a que el currículo integre estas experiencias y logre aportar significativamente a sus proyectos de vida personal y profesional, aportando de esta manera una verdadera transformación social.

Años más tarde, Stenhouse (1975) en Inglaterra, se convierte en uno de los pioneros en escribir acerca del profesor que está en la práctica del aula como un investigador, sugiere Stenhouse que los profesores deberían ser sus propios investigadores; proponiendo de esta manera que el salón de clases fuera un laboratorio dentro del

cual los profesores, al llevar a la praxis el currículo, tenían necesariamente que transponerlo a su práctica, experimentando, creando y aprendiendo de tal forma que pudiesen planear una forma práctica que funcionara para ellos y tomara en cuenta su propio cuerpo de conocimientos, así como sus propios estilos de enseñar.

Así mismo, Stenhouse (1975) proponía que el aula de clase era única y que por consiguiente el profesor debería “trabajar su propia práctica docente en su sala de clase” (Stenhouse, 1975). Pero a la vez también sugería que no bastaba con el trabajo ejercido en la enseñanza por los profesores cotidianamente, sino que este debería ser estudiado por ellos mismos a través de las reflexiones sobre su práctica y su quehacer en el aula. Stenhouse con estas premisas orientaba las dos líneas en las que se puede desarrollar la pedagogía praxeológica; por un lado encontramos la acción y por el otro la reflexión.

El camino hacia la concepción del currículo, la interdisciplinariedad y las subjetividades como otro modo de pensar y hacer educación a través de la pedagogía praxeológica se comienza con la aceptación del rol de maestro; esta posición implica asumir la educación y la docencia como un proceso de construcción constante de conocimiento.

“Un verdadero maestro, un profesional docente, es aquel que, entre otras cosas, ha hecho de su quehacer educativo un auténtico proceso reflexivo e investigativo” (Juliao, 2014, p. 225).

Hoy en día, en la llamada Sociedad del conocimiento, el maestro debe saber posicionarse como el eje articulador de la producción de saberes y conocimiento en el aula de clase.

Por tal razón, este rol del maestro-investigador desde la praxeología debe superponerse a paradigmas actuales de la pedagogía. No basta con enunciar y proclamar su nuevo rol, debe asumir una posición y una actitud que conlleve a la transformación de su práctica, sus didácticas y su metodología. Históricamente la pedagogía está enmarcada en tres paradigmas dominantes, el paradigma educativo-liberal, el paradigma economicista y el paradigma de los enfoques crítico reproductivistas.

En conclusión, los paradigmas en pedagogía están relativamente vinculados a la evolución de los problemas reales que afectan la escuela.

Hoy en día se espera que desde la pedagogía praxeológica el paradigma se centre en la propia interpretación que el docente haga de su contexto, en cuanto los problemas que afectan a su escuela e impactan en su práctica docente. Sin embargo, sea cual fuese el paradigma a desarrollar, la pedagogía praxeológica como alternativa de interpretación de la realidad y la educación debe propender por:

- La práctica pedagógica debe erigirse como el nodo preferente de cambio.
- Es necesario enfocar la atención a la creación de ecosistemas para el aprendizaje, para que los conocimientos se reconstruyan y se apropien de los cambios.
- Establecer espacios y procesos para el trabajo cooperativo en comunidades de aprendizaje de docentes y de estudiantes.
- El proceso investigativo debe ajustarse y adaptarse a las dimensiones de la realidad, al contexto y a las necesidades del currículo como praxis social.

La pedagogía praxeológica establece cómo la mente puede estructurar pensamientos a medida que está inmersa en la acción (praxis), de esta forma estructura su accionar y lograr deducir a priori postulados, argumentos y acciones que guían las decisiones individuales del maestro en la reflexión en su práctica. La estructura mental que se crea es una conducta consciente que se moviliza y se rige por la voluntad transformada en accionar docente, es la reacción consciente y subjetiva que emerge de querer alcanzar el final de los objetivos propuestos. La estructura mental que se va construyendo esta mediada por los estímulos y circunstancias del ambiente de aprendizaje; por tal razón, la experiencia praxeológica es única e irrepetible, cada encuentro entre los actores del procesos de aprendizaje y enseñanza es particular y responde a los intereses de cada sujeto que está influenciado por sus formas de Ser y de interpretar la realidad.

Para la pedagogía praxeológica las subjetividades son esenciales en el acto educativo ya que son el insumo que contienen los sujetos para apropiarse de la realidad, son las percepciones, los argumentos y los lenguajes propios de los individuos los que van configurando no sólo sus puntos de vista sino las intencionalidades y cauce de la clase, el currículo, la práctica



y la interpretación colectiva de la realidad. Estas subjetividades de los implicados en el proceso de enseñanza -aprendizaje son las que cargan de valor la experiencia del saber, conocer e interpretar la realidad.

Atender a las subjetividades desde un currículo interdisciplinario gestiona las posibilidades de configurar nuevos modos de efectuar el acto educativo, la praxeología propende por el establecimiento de Ecosistemas de Aprendizaje que fomenten transformaciones personales y sociales generando conocimiento y saberes para una vida consciente a través de la reflexión, la crítica, la significación y la pertinencia. El acto educativo entonces incita a un proceso reflexivo y crítico sobre su propia práctica (la del docente y la del estudiante) que los conduzca a una real utilidad flexible de los saberes a través de los componentes del enfoque praxeológico ver, juzgar, actuar y devolución creativa (Juliao, 2011), estos componentes responden a un análisis crítico, una interpretación, una re-elaboración de la realidad y una evaluación y prospectiva que ejerce el sujeto en su camino de transformación. El proceso adopta una metodología autobiográfica que busca impregnar de propias narrativas el acto educativo, Juliao (2011) lo manifiesta de la siguiente forma:

Los ecosistemas de aprendizaje como modo de realizar la pedagogía praxeológica posibilitan la realización por parte de sus actores de ecuaciones intertemporales que permitan crear una imagen de sí mismos en el presente inmediato y su futuro próximo. Estas ecuaciones intertemporales son posible hacerlas porque el enfoque praxeológico permite tomar decisiones a partir de dialogar constantemente entre las necesidades presentes y las necesidades futuras; los ecosistemas de aprendizaje praxeológicos logran la conformación de ciudadanos críticos que entretejen sociedad responsable. La pedagogía praxeológica configura otros modos de educación a través de una visión cultural y social del currículo, a través de la inclusión social en una educación de calidad al alcance de todos, respetando sus formas de interpretación y configuración de la realidad y fomentando la necesidad de una transformación social a través de la reflexión del propio actuar.

Son muchas los retos que debe afrontar la pedagogía praxeológica; una de ellas radica en la configuración (ontológica) de sus ejecutantes,

quienes llevan el peso de deconstrucción y desaprendizaje de esquemas individualista, poco creativos y sin prospectiva social que han sido constantemente difundidos por las prácticas pedagógicas tradicionales. Otro reto subyace en lograr la unidad entre docencia e investigación que flanquee abismos y brechas entre teoría y práctica; y por último, establecer un pensamiento colectivo enfocado en que la mejora de los procesos sociales es posible si nos mejoramos como sujetos a través de nuestro autoconocimiento, Desarrollo Humano y prácticas socio-afectivas.

### Referencias bibliográficas

- Bordieu, P. (2005). *Pensamiento y Acción*. Argentina: Monte Ávila Editores.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *Saber y Verdad*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Rio de Janeiro: Editorial Paz e Terra.
- Fromm, E. (2000). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós. pp. 67
- Gimeno - Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Habermas, J.(1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. pp. 95.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. pp. 159, 160, 161,214.
- Juliao, C. (2014). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO. pp. 223, 225, 228, 290, 291.
- Juliao, C. (2015). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- López - Jiménez, N. (2001). *La De-construcción Curricular*. Bogotá: Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pineda, E. & Velásquez, O. (2015). *Sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.



- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, 9(5), pp 1-6
- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de Hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de España. pp. 219.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. en *School Review*, 78, 1. pp. 1 - 23.
- Stenhouse, L. (1975). *Investigaciones y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1980). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata. pp 78.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, Madrid: Ediciones Morata.
- Touraine, A. (1993). *Critica a la modernidad*. Paris: Fayard
- Zemelman, H. (2011). *Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto*. *Desacatos*, (37), 33-48. Recuperado en 21 de septiembre de 2015, de <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-92742011000300003&lng=es&tling=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-92742011000300003&lng=es&tling=es)>.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Antrophos. Siglo del Hombre Editores. pp. 22, 40, 196.
- Zuluaga, O. L. (1999). *El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones*. En: Echeverri, J. A. (ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: U. de Antioquia, Facultad de Educación. pp. 83. ■

# PROPUESTA: PREMISAS PARA LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO EN TERRITORIO (PARQUE CIENTÍFICO DE INNOVACIÓN SOCIAL)



Leonor AVELLA BERNAL  
[cavella@uniminuto.edu]

Especialista en gerencia social y terapia familiar sistémica, trabajadora social. Docente universitario en desarrollo comunitario, marco lógico, investigación formativa, emprendimiento y cooperación internacional. Consultora en temas de evaluación y sistematización con énfasis en poblaciones vulnerables, paz y desarrollo, gestión comunitaria y cooperativismo. Actualmente trabaja en el Parque Científico de Innovación Social.

**RESUMEN:** Pensar la formación en territorio, desde el Parque Científico de Innovación Social (PCIS), significa ubicarla desde una postura de enseñanza – aprendizaje, en la que la reflexión a partir de la realidad es el eje motor para que los individuos y colectivos visualicen, reconozcan y apropien sus saberes, capacidades y potencialidades y generen nuevas narrativas conceptuales de su realidad, que les permita transformar paradigmas y dinámicas en su territorio convirtiéndolo en escenario de innovación y desarrollo. Así, el proceso formativo en territorio deja de ser un ejercicio instrumental de transmisión de conceptos teóricos y pasa a ser un ejercicio experiencial en donde el saber cotidiano entra en diálogo con el saber técnico para generar nuevas formas de ver, sentir y actuar en el territorio.

## Apropiación Social del Conocimiento

El conocimiento se ha convertido en una categoría que interactúa de forma obligatoria e irremplazable en los distintos entornos de crecimiento, desarrollo y aprendizaje de la sociedad moderna, en concordancia con Chaparro (2001) tanto los individuos como los territorios han venido configurando su propia capacidad de acción a partir de la creación, desarrollo y transformación de conocimiento, basados en sus propias realidades; en esta lógica hoy por hoy el conocimiento no sólo connota un proceso educativo formal, por el contrario constituye un escenario de construcción social en un diálogo permanente entre realidad – análisis de la realidad – creación de nuevas realidades – transformación en la praxis

diaria, o como plantea el enfoque praxeológico<sup>1</sup> (Juliao, 2011) «ver – juzgar – actuar – devolución creativa». Así los individuos, comunidades, or-

1 Juliao Vargas C (2011) El enfoque praxeológico, Bogotá: UNIMINUTO

La praxeología constituye una reflexión crítica sobre nuestro quehacer y la experiencia. P. 14. Se entiende como un discurso construido después de una seria reflexión sobre una práctica particular y significativa; como un procedimiento de objetivación de la acción. P. 27

La praxis es la ejecución de técnicas en coherencia con finalidades (lógica tecnológica); la praxeología por su parte, es la construcción de saberes de la acción (lógica científica). El objetivo principal de la praxeología es la elaboración, experimentación y validación de modelos de acción que sean útiles para la gestión de la praxis: permite formalizar, validar y programar lo que generalmente se hace de modo espontáneo, intuitivo y empírico; para lograrlo transita por 4 fases (ver – juzgar – actuar – devolución creativa) p. 35

ganizaciones y estado mismo son actores con «capacidad para generar conocimiento sobre su realidad y su entorno, y con capacidad para utilizar dicho conocimiento para concebir forjar y construir su futuro» (Chaparro, 2001, p.19).

Esta nueva perspectiva ha llevado a una sociedad del conocimiento, en la cual el saber científico y el saber popular interactúan permanentemente enmarcando una nueva dinámica para construir y comunicar el conocimiento, en éste nuevo enfoque el conocimiento nace y se transforma desde el mismo contexto en el que se inserta. Aquí las experiencias y conocimiento tácito, se conjuga en narrativas que en el tiempo consolidan informaciones que se instauran en el saber colectivo generando aprendizajes y prácticas que pueden llevar a nuevas ideas que una vez apropiadas consolidan una nueva forma de comprender el conocimiento para transformar los territorios; es a este proceso de interrelación entre la ciencia y la sociedad a lo que se le ha denominado apropiación social del conocimiento .

La apropiación social del conocimiento es entendida como un proceso de comprensión e intervención de las relaciones entre tecnociencia y sociedad, construido a partir de la participación activa de los diversos grupos sociales que generan conocimiento” (COLCIENCIAS, 2010, p. 22)

Tal como se ilustra en la figura 1 la apropiación social del conocimiento se construye, interactúa y gestiona en el territorio, a través informaciones que se convierten en datos que en un proceso de autorreflexión, gestión y análisis otorga nuevos aprendizajes y prácticas que arrojan conocimientos que pueden generar cambios de paradigmas y producir ideas para resolver problemas, retos y/o oportunidades en distintos ámbitos de la vida, ello en términos de innovación social significa resignificar el saber que se co – construye en el territorio a partir del conocimiento técnico y social, haciendo uso de las tecnologías para aumentar el saber colectivo, aquí el diálogo y la reflexión se convierten en un vehículo asertivo para comprender nuevas formas de ver el territorio.

En concordancia con COLCIENCIAS (2010) La producción y gestión social del conocimiento, su creación, transformación y uso no se encuentra fuera de los contextos sociales, por el contrario, se sostiene y desarrolla sobre los intereses, códigos, saberes, sistemas y narrativas que actores empoderados hacen de ese conocimiento para orientar su uso en forma pertinente a sus necesidades y no solo como simples receptores de una información determinada. El conocimiento no llega y se apropia en el territorio por decreto o por imposición, este surge de la interacción, acompañamiento y construcción conjunta de confianzas, saberes, resultados entre el académico - investigador - territorio.



Figura 1. Lógica de apropiación social del conocimiento en territorio. Elaboración propia

Es entonces la apropiación social del conocimiento un ejercicio de construcción social en el que el conocimiento tácito de los territorios entra en diálogo con el conocimiento técnico y especializado del docente facilitador y de allí surgen nuevos contenidos y saberes que son interiorizados e instaurados en las narrativas de los colectivos que los construyen, dando como resultado nuevos paradigmas para ver, sentir y hacer las cosas.

Reafirmando esta mirada, la apropiación social del conocimiento nace y se consolida en el seno de las comunidades a través de los procesos de comunicación y participación en sus formas de integrar el territorio, ya que en éstos, confluyen lenguajes y narrativas que con el tiempo se instauran, produciendo información y datos propios de las vivencias cotidianas que les permite comprender su realidad; en este sentido la construcción del conocimiento y su apropiación en los territorios no dependen de los **otros** sino de **“NOSOTROS”**, rompiendo así el paradigma comunitario de “esperar que otros hagan... para pasar a hacer con el otro”.

Aquí el docente facilitador entra en el territorio en un diálogo de co - construcción; en donde, no es él, quien conoce y sabe, sino que pone en el saber cotidiano su saber técnico y especializado para producir nuevas analogías, interpretaciones y conocimientos válidos para todos, los cuales pueden conducir a la generación de ideas distintas y novedosas que producen innovaciones y desarrollo en el contexto.

En esta lógica de co - construcción del conocimiento, se pasa de la comprensión lineal del mundo a una comprensión sistémica y compleja del mismo en donde todas las visiones dan aportaciones válidas para la comprensión del territorio y la definición de retos y soluciones que conlleven a escenarios sustentables para todos.

Para la apropiación social del conocimiento desde la línea formativa, los contenidos académicos, están basados en casos experienciales que contextualizan los saberes mediante un ejercicio de construcción y reconstrucción de la práctica y la teoría para generar nuevos y diversos conocimientos; en esta lógica el aula se convierte en un laboratorio en el que se reflexiona sobre los problemas, retos, necesidades y oportunidades del entorno, para comprender la ciencia y sus posibles soluciones; el participante del proceso formativo transita por la comprensión de su entorno

y el conocimiento que tiene de este asumiendo una postura de aprendizaje activo, mediada por la reflexión – acción – teorización, y el docente facilitador actúa como mediador – acompañante en el proceso de apropiación del conocimiento.

Durante el proceso de aprendizaje, el estudiante desarrolla capacidades y habilidades para el análisis crítico de su propia realidad encontrando analogías, recursos, y nuevas formas de interpretación de esta realidad que le permiten generar nuevas concepciones sobre la misma.

### **Bases conceptuales para comprender la apropiación social del conocimiento en territorio**

Para consolidar procesos de apropiación social del conocimiento desde la línea formativa, se han definido tres premisas conceptuales con las que se debiera abordar el proceso académico en el territorio. Estas son:

#### **A) Construcción social del conocimiento:**

Desde esta perspectiva subyace la narrativa y el lenguaje como carácter constitutivo en la construcción social del conocimiento y la legitimación de los procesos de apropiación social de éste conocimiento, a partir de las interacciones y relaciones, entendiendo la vida cotidiana desde la intersubjetividad, reconociendo que las acciones y su significado son una construcción social, constante, no acabada, que emerge de la interacción y que está circunscrita al contexto en el que se desarrolla.

En este proceso discursivo el lenguaje – pensamiento – realidad, interactúan simultáneamente para dar sentido y contenido a las historias – conceptos – vivencias que se narran y se transforman gracias a la interiorización que se hace de ellos instaurando así nuevos códigos, categorías y conceptos que nutren la mirada epistemológica que se tiene de la realidad contribuyendo de esta manera a alcanzar mayores niveles de objetividad, análisis crítico, valorativo y de la cognición que se tiene en el ejercicio conocer – pensar – actuar; es decir se produce la transformación del conocimiento según las formas y distinciones que se establezcan de este.

Como afirma Berger y Luckman, la narración y la intersubjetividad constituyen escenarios de encuentro en donde el sujeto va construyendo el mundo colectivamente, desde su propia mirada y su propio saber. «La vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres

y para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente» (Berger y Luckman, 2001: 36) va mucho más allá del encuentro cara a cara, subyace en el encuentro entre significados compartidos que ponen de manifiesto la construcción social de la realidad y así del conocimiento que generamos de esta.

**B) Pensamiento sistémico:** Pensar de forma compleja y sistémica NO significa complejizar – dificultar – entorpecer los conocimientos, procesos, actividades; por el contrario el pensamiento sistémico constituye un modelo de pensamiento orientado a la comprensión del mundo y sus categorías en forma multidimensional contemplando la interconexión entre el todo y sus partes para resolver los retos que los distintos sistemas sociales, económicos, culturales y políticos se plantean «las fronteras del mapa no existen en el territorio, sino sobre el territorio, con alambres de púa y aduaneros» (Morin, s.f: 37), es decir que los territorios y las categorías que generamos de estos son el producto de nuestras limitaciones mentales y de la linealidad con la que vemos la realidad, si traspasamos las barreras mentales que se han creado se vislumbran múltiples caminos a retos que hasta ahora no han tenido solución.

En concordancia con el enfoque praxeológico, esta categoría constituye una forma particular de comprender los procesos que nos lleva a considerar la observación (ver), auto reflexión – análisis (juzgar) puesta en escena (actuar) de manera que el discurrir entre los procesos y el mundo a los que se atribuyen estos, pase por un ejercicio de comprensión integral multidisciplinaria de los actores involucrados (devolución creativa), en esta dinámica los procesos y sus partes interactúan de forma permanente entre el académico investigador y el territorio produciendo nuevas interacciones que transforman las formas de pensar y actuar de unos y otros.

**C) Desarrollo local sustentable:** «El progreso humano siempre ha dependido de nuestra inventiva técnica y de nuestra capacidad para la acción... a menudo esta capacidad se ha utilizado de manera constructiva para lograr el progreso del desarrollo» (Informe-Brundtland-Ago-1987: 51)<sup>2</sup> cada territorio está dotado de lógicas en las

que subyacen sus trayectorias, recursos culturales, sociales, económicos y políticos, cuenta con unas capacidades y aprendizajes que visualizados y aprovechados producen competencias y activos de conocimiento propios a su región; el desarrollo sustentable es justamente esta capacidad de los individuos y colectivos de un territorio para potenciar sus recursos y producir cambios estructurales de manera sistemática haciendo uso del aprendizaje colectivo en el incremento y desarrollo de habilidades y competencias relacionales, sociales, empresariales e institucionales, en consecuencia los territorios cuentan con un potencial propio e invaluable para producir su propio desarrollo y enfrentar los desafíos de la innovación para la competitividad y la sustentabilidad, convirtiéndose en regiones con ventajas competitivas frente a otros territorios.

### Lógica de aprendizaje para la apropiación social del conocimiento en territorio

Se plantea una lógica de aprendizaje mediada por la pedagogía praxeológica en donde el estudiante o los territorios, asumen una postura activa en su proceso de aprendizaje, y el docente – facilitador actúa como mediador – acompañante en el proceso de apropiación social del conocimiento.

En esta lógica de aprendizaje, los participantes, auto reflexionan sobre sus experiencias y prácticas cotidianas, realizando análisis de su realidad y planteando nuevas posturas que surgen del ejercicio de comunicación y narrativas compartidas en la construcción del saber colectivo.

La pedagogía praxeológica, es una pedagogía de la acción, en la cual los sujetos (territorio - docentes facilitadores) inmersos en el proceso pedagógico interactúan permanentemente, convirtiendo el aula, en este caso el territorio, en un escenario de auto reflexión de la praxis vivida, para develar nuevas posturas inherentes a sus prácticas y conocimientos formales y no formales procurando la transformación de narrativas y paradigmas sobre su propia realidad; así la pedagogía praxeológica «propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica mol-

<sup>2</sup> Es la comisión mundial sobre medio ambiente y desarrollo, en el marco de la conferencia mundial de las Naciones Unidas, la que por primera vez pone sobre la mesa el concepto de desarrollo sustentable, haciendo énfasis duran-

te el discurso, del papel que jugará la educación, debates y participación ciudadana para lograr un cambio de actitud y de valores sociales que hagan de los territorios escenarios sustentables y amigables con el ecosistema territorial.



deada por la práctica y validada en ella»(Juliao 2016, p. 97) el docente se convierte en un facilitador que guía el proceso de co – construcción del conocimiento y su apropiación.

En el ejercicio de la práctica diaria Juliao (2014) propone cuatro componentes que para el proceso de apropiación social del conocimiento e innovación, resultan ser el eje transversal que utiliza el docente – facilitador para guiar la intencionalidad pedagógica en el ejercicio de reflexión – ideación y formulación de propuestas de acción y transformación, estos son:

- **Ver:** implica ejercitar la observación e imaginación para problematizar y vislumbrar ideas en torno al objeto de conocimiento
- **Juzgar:** requiere abstraer e interpretar las prácticas vividas a la luz del conocimiento, conectando el saber tácito con el saber científico para obtener nuevas concepciones, inferencias y explicaciones de la realidad en forma ordenada y argumentada para producir datos e ideas para retos concretos definidos
- **Actuar:** consolida nuevas representaciones de la realidad, estableciendo conexiones que producen transformaciones en los modos de ser – pensar con respecto al objeto de conocimiento
- **Devolución creativa:** la experiencia pedagógica es ordenada y representada, en este caso concreto, a través de las aldeas del co-

nocimiento que hacen posible visibilizar las reflexiones sobre las prácticas pedagógicas vividas, las innovaciones y transformaciones que estas generan cuando los sujetos se apropian del conocimiento de su territorio.

En este proceso, el docente facilitador introduce al estudiante o territorio, en un ejercicio de interacción entre el pensamiento divergente (creativo – analógico – abductivo) y el pensamiento convergente (lógico – analítico - sistemático); ofreciendo a los participantes, el desarrollo de habilidades para ser innovadores en tanto adquieren herramientas para generar ideas, gestionarlas y hacerlas viables en contextos complejos y dinámicos (figura 3).

**A) Pensamiento creativo:** «El talento creativo de los seres humanos se ha constituido en el núcleo básico de los procesos de desarrollo» (Cerdea Gutiérrez: 2006, P. 7), es entonces una estrategia de aprendizaje que permite a los participantes, en el proceso formativo, desarrollar capacidades para transformar sus entornos a partir de la imaginación, experimentación, conceptualización, teorización e invención de la realidad. Este pensamiento configura una forma distinta de pensar y abordar los dilemas y problemas que el mundo nos plantea.

Para activar el acto creativo, en el proceso de aprendizaje, se considera importante pasar



Figura 2. Lógicas de pensamiento para la apropiación social del conocimiento en territorio. Fuente: Elaboración propia

de un pensamiento convergente tradicional y lineal a un pensamiento complejo – divergente en el que los dilemas, problemas, necesidades y/o oportunidades que el mundo plantea, sean vistos bajo una lupa sistémica que amplíe el espectro de interpretaciones y posibles soluciones, explorando diferentes caminos y conexiones para obtener la solución más apropiada al contexto y recursos con los que se cuenta.

**B) Pensamiento analógico:** Constituye una forma natural del pensamiento en el cual a partir de la búsqueda de semejanzas entre objetos – situaciones, se establece las posibles interconexiones, relaciones, representaciones de aquello que es objeto de observación<sup>3</sup>; durante el proceso analógico el participante amplía la capacidad para trascender de lo concreto a lo simbólico, usando aquello que se ve – se siente – se observa, como fuente de inspiración para generar nuevos y distintos escenarios que le lleven al establecimiento de premisas viables.

Este tipo de razonamiento se da de manera intencionada y busca encontrar los fundamentos de aquello que se conoce, para, a partir de allí, encontrar nuevos fundamentos que amplíen el espectro del conocimiento y la capacidad para resolver dilemas, problemas, necesidades y/o oportunidades.

**C) Razonamiento Abductivo:** Está basado en el empleo de inferencias explicativas; que pretenden encontrar consecuencias o conclusiones a partir de la explicación de un hecho – fenómeno, encontrando conexiones posibles entre los procesos cognitivos y las analogías a partir de la experiencia en la creación de nuevas ideas; « la abducción supone dar un papel primordial a la experiencia, estar abierto a lo exterior» ( Barrena Sara: 2007, P. 85) , en este sentido y en concordancia con el precursor de la abducción Charles Peirce, el conocimiento surge en la medida en que se interioriza el mundo, la subjetivación que se hace de este infiriendo posturas y caminos posibles en la construcción de la realidad.

**D) Pensamiento lógico:** Mientras el pensamiento creativo activa el cerebro para pensar diferente y desarrollar múltiples ideas y caminos

diversos, ante los dilemas, problemas, necesidades y/o oportunidades que el mundo plantea, el pensamiento lógico, las organiza, categoriza y establece la ruta para llevarlas a cabo... es decir direcciona las ideas, dándoles estructura y argumentación a partir de juicios que surgen del conocimiento y experiencias previas.

En este proceso de convertir la creatividad en soluciones concretas, es posible, al desarrollo de la capacidad para comprender, categorizar y asimilar las ideas, dándoles un sentido racional y direccional que lleve a encontrar las relaciones de causa – efecto entre estas, permitiendo el desarrollo de un discurso elaborado que justifique ponerlo a prueba y verificarlo.

**E) El pensamiento analítico:** Está enfocado al desarrollo de destrezas para plantear y resolver problemas a partir de la representación que se hace de la realidad; ésta es fragmentada para analizarla, clasificarla y precisarla, encontrando significados que permitan dar sentido al problema objeto de análisis, identificando una solución.

**F) Pensamiento sistemático:** Constituye el momento en el cual los pensamientos son traducidos en ejercicios metódicos concretos que se hacen visibles a través de prototipos concretos que expresan la construcción del saber alcanzado durante el proceso de aprendizaje.

## Bibliografía

- Amartya Sen. (2004) *Desarrollo y libertad*. Bogotá, Colombia: Planeta, séptima reimposición.
- Barrena Sara (2007) *La razón creativa, crecimiento y finalidad del ser humano según Charles Peirce*. Madrid, España: RIALP. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=ZfYBEvW4VYcC&pg=PA314&dq=charles+peirce+abducci%C3%B3n&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewjttoC4waXOAhVJ8j4KHfPTBEsQ6AEI KjAD#v=onepage&q=charles%20peirce%20abducci%C3%B3n&f=false>
- Berger Peter, Luckmann Thomas (2001) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores decimo séptima reimposición.
- Brom Tim (2008) *Design Thinking*. Harvard Business Riview, América Latina. Recuperado de [https://emprendedoresupa.files.wordpress.com/2010/08/p02\\_brown-design-thinking.pdf](https://emprendedoresupa.files.wordpress.com/2010/08/p02_brown-design-thinking.pdf)

<sup>3</sup> Entiéndase por objeto de observación un dilema, problema, necesidad y/o oportunidad que requiere de una alternativa de solución innovadora

- Beuchot Mauricio (2004) *Introducción a la lógica*, México: Universidad Autónoma. Recuperado de: [https://books.google.com.co/books?id=SBYugjrdPUC&printsec=frontcover&dq=logica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiisla9\\_bvNAhXIXh4KHc60CrwQ6AEINTAF#v=onepage&q=logica&f=false](https://books.google.com.co/books?id=SBYugjrdPUC&printsec=frontcover&dq=logica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiisla9_bvNAhXIXh4KHc60CrwQ6AEINTAF#v=onepage&q=logica&f=false).
- Castro Ramírez Maria Eugenia (1998) *Globalización y Desarrollo Sostenible v/s Autodesarrollo y Sustentabilidad*. Recuperado de: [http://cyad.xoc.uam.mx/revistadys/N9\\_6.pdf](http://cyad.xoc.uam.mx/revistadys/N9_6.pdf)
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (1997) *Técnicas Participativas para la Educación Popular*. 3ª Ed. Santiago de Chile
- Cerda Gutiérrez Hugo (2006) *La creatividad en la ciencia y en la educación*. 2ª Ed. Bogotá, Colombia: Aula Abierta Magisterio. Recuperado de: [https://books.google.es/books/about/La\\_creatividad\\_en\\_la\\_ciencia\\_y\\_en\\_la\\_edu.html?id=jj5HRdmUE48C&hl=es](https://books.google.es/books/about/La_creatividad_en_la_ciencia_y_en_la_edu.html?id=jj5HRdmUE48C&hl=es)
- Chamorro Fernando (2001) *Conocimiento, aprendizaje y capital social como motor de desarrollo*. Brasilia, Brasil: Revista Ciencia de la información V30 n. 1. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v30n1/a04v30n1.pdf>
- COLCIENCIAS (2010) *Estrategia nacional de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación*, Bogotá
- Elder Linda, Paul Richard (2003) *Pensamiento analítico*. Recuperado de: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Pensamientoanal%C3%ADtico.pdf>
- Gergen Kenneth (1996) *Realidades y relaciones, aproximaciones al construccionismo social*. México.
- Hacking Ian (1998) *La Construcción social de qué?*
- Juliao Vargas Carlos G (2011) *El enfoque Praxeológico*. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO
- Juliao Vargas Carlos G (2016) *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá, Colombia: UNIMINUTO Segunda reimpresión
- Hideyuki Horii (2015) *Designing Innovación* (documento de trabajo) i. school UTokio. (Archivo pdf)
- Komatsuzaki Shunsaku (2015). *Introduction to i.School. Curso IDEA PCIS 2015* Bogotá, Colombia
- Komatsuzaki Shunsaku, (2015). *Analysis of the social innovation cases. Curso IDEA PCIS 2015* Bogotá, Colombia
- Marchioni Marco (1999) *Comunidad, Participación y Desarrollo. Teoría y Metodología de la intervención comunitaria*. Madrid
- Max Neef Manfred, Antonio Elizalde, Martín Hopenhayn (2006) *Desarrollo a Escala Humana*. 3a Ed. Barcelona, España: Romanya/valls, S.A.
- Morin Edgar (s.f.) *Introducción al pensamiento complejo*. Recuperado de: [http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/electivas/067\\_psico\\_preventiva/cursada/bibliografia/morin\\_introduccion\\_al\\_pensamiento\\_complejo.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/067_psico_preventiva/cursada/bibliografia/morin_introduccion_al_pensamiento_complejo.pdf)
- Oliva Jose Maria (2004) *El pensamiento analógico desde la investigación educativa y desde la perspectiva del profesor de ciencias*. Cadiz, España. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 3, N° 3, 363-384. Recuperado de: [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC\\_3\\_3\\_7.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen3/REEC_3_3_7.pdf).
- Palacios Gil Juan (2005) *El crucigrama: retos e ideas para desaprender a pensar*. Madrid: Diaz Santos. Recuperado de: <https://books.google.com.co/books?id=civjQK9fFUUC&pg=PA76&dq=anlico&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj3hKft18jNAhUGGx4KHbxVCCsQ6AEIjAB#v=onepage&q=anlico&f=false>
- Parque Científico de Innovación Social. *Documentos internos de trabajo* (2010 – 2015) UNIMINUTO
- Raff Carmen (2004) *Desarrollo Autónomo*. San Jose, Costa Rica: EUNA
- Soler Toscano F (2012) *Razonamiento abductivo en lógica clásica*. Recuperado de: <http://personal.us.es/fsoler/papers/previewRazAbdLC.pdf> ■

# RECORRIDO PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA EN RESPONSABILIDAD SOCIAL. UN PROCESO REFLEXIVO- CRÍTICO-TRANSFORMADOR<sup>1</sup>

Luz Ángela BELTRÁN BAUTISTA  
[lbeltran@uniminuto.edu]

Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Doctorando en Filosofía de la Universidad de Granada España. Profesor del departamento de Filosofía de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, y de la Universidad Javeriana. Miembro de la Sociedad Española de Estudios sobre Hegel.



## Introducción

El Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO de la Sede Principal -CED-, ha venido reflexionando sobre la Práctica en Responsabilidad Social (en adelante PRS), desde elementos históricos, éticos, educativos, epistemológicos y teóricos que configuran los horizontes de sentido de la asignatura, en diálogo con la Educación para el Desarrollo en Perspectiva Latinoamericana - EpDL y la pedagogía praxeológica que privilegia la experiencia y la práctica como generadoras de conocimientos.

En el presente documento se plantean los elementos que han configurado los sentidos de la PRS y su correlación con la pertinencia, trascendencia y alcance del curso en la formación de los y las estudiantes de UNIMINUTO, así como en la apuesta ética que emerge de la relación universidad y sociedad. En la primera parte del texto se hace un acercamiento al devenir histórico de la PRS, reconociendo su trasegar histórico como sus apuestas pedagógicas y éticas. En el segundo apartado, se plantea el ejercicio

reflexivo - crítico - transformador de la PRS, que se ha enmarcado en los últimos tres años en dos procesos: de una parte, el rediseño de la estructura metodológica de la PRS y de otra, el proceso de reconstrucción histórica y de fundamentación teórico-conceptual de los 12 proyectos sociales de formación del CED. Finalmente en un tercer apartado se recogen las reflexiones pedagógicas que han permitido redimensionar la apuesta ético-política de la PRS en tres sentidos: (1) la comprensión de fenómenos sociales situados en determinados contextos y condiciones socio-históricas, (2) el re-significar la labor de los estudiantes en la PRS y (3) el accionar de la PRS en nuevos contextos y escenarios sociales.

## Devenir histórico de la Práctica en Responsabilidad Social

El rastreo de la historia de la PRS implica revisar las concepciones que han orientado las diversas formas en las que se ha asumido su quehacer y en consecuencia reconocer los sentidos éticos como epistemológicos, por los cuales ha transitado esta asignatura transversal<sup>2</sup>; de allí la im-

1. Elaborado por Luz Ángela Beltrán Bautista, Trabajadora Social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Magíster en desarrollo educativo y social CINDE-UPN. Docente del Centro de Educación para el Desarrollo UNIMINUTO S.P.

2 El sistema UNIMINUTO como parte del proceso de formación integral de los y las estudiantes de programas profesionales y tecnológicos de todas las modalidades, promueve la Responsabilidad Social como uno de los ejes ar-

portancia de poner en contexto y comprender de manera breve su recorrido en UNIMINUTO S.P.

En un primer momento se abordan algunos referentes institucionales y contextuales en relación al surgimiento y evolución de la PRS; en el segundo apartado se presenta como se han reorientado y reconfigurado algunos procesos de la práctica en el marco de la experiencia educativa, investigativa y pedagógica del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), teniendo como punto de partida las problemáticas sociales, la consolidación de lazos de reciprocidad y el relacionamiento directo universidad-sociedad.

El rastreo de la historia de la PRS implica revisar las concepciones que han orientado las diversas formas en las que se ha asumido su quehacer y en consecuencia reconocer los sentidos éticos como epistemológicos, por los cuales ha transitado esta asignatura transversal<sup>3</sup>; de allí la importancia de poner en contexto y comprender de manera breve su recorrido en UNIMINUTO S.P.

En un primer momento se abordan algunos referentes institucionales y contextuales en relación al surgimiento y evolución de la PRS; en el segundo apartado se presenta como se han reorientado y reconfigurado algunos procesos de la práctica en el marco de la experiencia educativa, investigativa y pedagógica del Centro de Educación para el Desarrollo (CED), teniendo como punto de partida las problemáticas sociales, la consolidación de lazos de reciprocidad y el relacionamiento directo universidad-sociedad.

UNIMINUTO en el año 1998 buscando responder a su misión institucional de transformación social, crea el Departamento de Práctica Social. Para el 2001 sumadas a las iniciales experiencias del departamento, se reestructura convirtiéndose en el Centro de Práctica Social y para el año 2006 debido a la irrupción directa de la Educación para el Desarrollo como enfo-

ticuladores del modelo educativo, en el cual establece que los currículos tienen tres campos principales: Desarrollo Humano, Competencias Profesionales y Responsabilidad Social (Juliao, 2008, p. 9), en este último están insertas las dos asignaturas del CED: Desarrollo Social Contemporáneo y Práctica en Responsabilidad Social.

3 El sistema UNIMINUTO como parte del proceso de formación integral de los y las estudiantes de programas profesionales y tecnológicos de todas las modalidades, promueve la Responsabilidad Social como uno de los ejes articuladores del modelo educativo, en el cual establece que los currículos tienen tres campos principales: Desarrollo Humano, Competencias Profesionales y Responsabilidad Social (Juliao, 2008, p. 9), en este último están insertas las dos asignaturas del CED: Desarrollo Social Contemporáneo y Práctica en Responsabilidad Social.

que pedagógico, transforma su nombre a Centro de Educación para el Desarrollo (CED) (Orrego, 2014, p.13). Este proceso de reconfiguración se orientaba con el propósito de promover escenarios de reflexión, sensibilización y formación, en busca del acercamiento de los estudiantes a espacios comunitarios desde sus diferentes realidades y problemáticas, a través de proyectos de práctica<sup>4</sup> los cuales concentraban su accionar entre los años 2008 y 2011, principalmente en las localidades de: Engativá, Ciudad Bolívar y Suba. La presencia del CED en estas localidades se da a través de la articulación con organizaciones sociales, fundaciones, instituciones educativas o directamente con la comunidad.

Otro de los virajes que se da nivel a institucional en el marco de la práctica se presenta en el 2008, año en el que se generan algunas reformas curriculares; según Botero (2011) este proceso tiene como resultado la transición definitiva de los programas de UNIMINUTO hacia un sistema de créditos, en el que no existen prerrequisitos para las asignaturas y el pensum de cada programa académico plantea una “ruta sugerida” de las materias que los y las estudiantes deciden cursar en cada semestre. En el caso del CED, Fundamentos Teóricos de la Práctica Social era un prerrequisito de las Prácticas Sociales 1 y 2, pues se suponía que era una asignatura de contexto y fundamentación conceptual para los y las estudiantes que posteriormente cursarían su Práctica Social. Esta relación causal se elimina con la reforma curricular, por lo que se crea la asignatura Desarrollo Social Contemporáneo y aproximadamente desde el año 2009 los y las estudiantes dejan de cursar dos prácticas sociales y solo desarrollan la Práctica en Responsabilidad Social.

En cuanto al devenir epistemológico y pedagógico de la PRS, es conveniente señalar que el CED ha venido desarrollando esta cátedra alrededor de la perspectiva de la ciudadanía, inicialmente bajo el enfoque de las competencias ciu-

4 Para el año 2010 se contaba con los siguientes proyectos de práctica: algunos con énfasis en lo territorial como es el caso de “Métale la Ficha a Suba”, “Voces Ciudad Bolívar”; otros se enfocaban a procesos educativos: Desarrollo de Habilidades Cognitivas, Soy Solidario, Alfabetización en el Manejo de la Información; por último algunos proyectos en articulación con facultades de UNIMINUTO S.P: Audiovisuales para la Formación Ciudadana, Medios Escolares, Ingenieros sin Fronteras, Ingeniero al Barrio, Ciudadanos Emprendedores, Comercio Justo y Juguemos con la Palabra.



dadanas entendidas como aquellas habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que articuladas entre sí hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Desde este enfoque se abordan los siguientes ámbitos: construcción de la convivencia y la paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de la diferencias, cada uno de estos elementos se encuentran articulados en el marco del respeto, promoción y defensa de los Derechos Humanos (Chaux 2004, citado por Morán, 2011).

Para el año 2009 como respuesta a la necesidad del CED de contar con un marco de referencia conceptual, metodológica y didáctica que re dimensionara el sentido y el quehacer de la PRS, se inicia una investigación que da origen al Modelo de Formación Ciudadana, el cual buscaba operacionalizar y materializar el enfoque de la Educación para el Desarrollo – EpD.

(...) Se diseña un modelo de Formación Ciudadana que recoge postulados de la EpD y elementos de las competencias ciudadanas, que se resignifican y amplían a la luz de dos aspectos: por una parte el pensar y el reconocer que las competencias es una manera de estandarizar comportamientos deseados, pero no necesariamente críticos, desde la lógica de la creatividad y la libre expresión del ser; y por la otra, porque redimensionan los ámbitos propuestos por Chaux, por ejemplo la convivencia y la paz, son articuladas a la filosofía de la no violencia, lo que supone acciones políticas de cambio; la participación y responsabilidad democrática son complementados por la incidencia política en procesos de transformación social y finalmente, la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, se integran con la perspectiva de la interculturalidad. (Moran, 2011. P. 48)

La incursión del modelo de Formación Ciudadana<sup>5</sup> permite evidenciar como se ha reorientado el horizonte de sentido de la práctica, dado

5 La formación ciudadana desde el CED busca generar acciones individuales y colectivas, que motiven cambios sociales por medio de apuestas formativas que no se pueden restringir al marco de la institucionalidad, sino que deben abarcar la realidad de los sujetos y la sociedad cambiante, esto debido a que la ciudadanía responde al proceso por medio del cual los individuos y los colectivos se apropian (en términos de derechos y deberes) de su contexto local, global y planetario, lo cuestionan, proponen y ejecutan alternativas de transformación social (Moran, 2010).

que desde los inicios de esta asignatura sus reflexiones pedagógicas estaban orientadas en la sensibilización de los y las estudiantes sobre las problemáticas que se presentaban en contextos locales; después se da paso a la consolidación de apuestas conceptuales en las que se hace imperativo la necesidad de promover lecturas de contextos y el análisis crítico de las realidades sociales. No obstante, no se pierde de vista la sensibilización porque se convierte en uno de los elementos que permiten consolidar propuestas de acción y transformación social.

Desde esta apuesta clara y concreta que asume la práctica, uno de los interrogantes que emergen de este proceso es la relación que se establece entre la formación ciudadana, las realidades sociales y los objetivos de aprendizaje de los y las estudiantes, por lo que en el año 2012 se da inicio a la revisión del contenido programático de la PRS, su planeación y la puesta en marcha de los procesos que lideran los practicantes con las comunidades.

Esta iniciativa permite potenciar el enfoque de la Educación para el Desarrollo a la luz de los planteamientos de sus ejes temáticos: diversidad, medio ambiente, paz y no violencia, derechos humanos, exclusión, entre otros referentes conceptuales ausentes en algunos de los proyectos de la PRS, siguiendo la estructura planteada desde el modelo de formación ciudadana: conocer la realidad, cuestionarla, generar y manejar emociones frente a ella e incidir en su transformación; es importante señalar que no suele presentarse de manera lineal sino que interactúan cada uno de estos momentos de modo dinámico y complejo (Morán, 2011: p.50). El anterior proceso posibilita dinamizar reflexiones tanto a nivel de la formación ciudadana con los y las estudiantes, como en el trabajo que se realiza con las organizaciones sociales vinculadas al CED, estableciendo espacios de construcción conjuntas con las comunidades en los que emergían los sentidos y líneas de trabajo a largo aliento en la PRS (planes anuales).

Paralelo a esto en el año 2012 surge en el CED la necesidad de profundizar en los contenidos teóricos y temáticos de la EpD desde una perspectiva Latinoamericana, que surge de la investigación *De-construyendo la Educación para el desarrollo: Una mirada desde Latinoamérica*, que cuestiona la tendencia a tematizar los contenidos pedagógicos de la EpD, convirtiéndolos

en seis principios ético-epistemológicos: la deconstrucción del concepto de desarrollo, la no-violencia como horizonte ético-epistemológico y pedagógico, la superación del antropocentrismo epistémico, la deconstrucción de los saberes androcéntricos, la construcción desde un pensamiento decolonial y una educación centrada en lo relacional-emocional. Esto permite cuestionar estructuralmente la racionalidad del modelo de desarrollo hegemónico, social, económico y político vigente, que agudiza la pobreza, las desigualdades, las exclusiones y la subalternización del sujeto (López y Orrego 2012).

En consecuencia, los diversos procesos investigativos que lidera el centro han aportado al redimensionamiento del sentido y quehacer educativo del CED, por consiguiente las apuestas éticas, epistémicas y pedagógicas que orientan la PRS también han sido transformadas, como se podrá evidenciar en el segundo apartado del documento.

### Ejercicio crítico- reflexivo- transformador de la Práctica en Responsabilidad Social

Como se ha podido evidenciar la PRS ha vivido un ejercicio praxeológico (reflexivo- crítico- transformador) desde su génesis hasta la actualidad. Puntualmente en los dos últimos años este proceso ha estado enmarcado en el rediseño de la estructura metodológica de la PRS y de otra lado, en la reconstrucción histórica y de fundamentación teórico-conceptual de los 12 proyectos sociales de formación del CED, que permiten dinamizar la práctica en interlocución con el enfoque pedagógico de la EpDL (López y Orrego, 2012).

En lo que respecta a la fundamentación, los docentes de la PRS empiezan en el 2014 la iniciativa que busca realizar un análisis crítico de los procesos pedagógicos de la PRS como de cada uno de los proyectos sociales de formación en términos de sus propósitos, accionar, sentidos y ejes de reflexión, así como de su horizonte conceptual, teórico y recorrido histórico, constituyéndose en un ejercicio de diálogo y construcción conjunta a partir de la experiencia propia.

El proceso de documentación narrativo en el marco de la pedagogía praxeológica y la EpDI, como lo menciona Carreño (2015, p.16.), implicó pensar esta documentación de experiencias pedagógicas a partir de lo narrativo como un principio organizativo de la realidad subjetiva por medio del cual el sujeto «organiza su experiencia,

conocimiento y transacciones relativos al mundo social» (Bruner, 1991. P.49), lo que ha aportado significativamente al redimensionamiento de la PRS con sus diversos proyectos, mediante la exigencia como reflexión permanente sobre el acto educativo y los sentidos de la propia praxis. Los aportes de este proceso se han visto reflejados concretamente en los siguientes aspectos, como lo menciona Carreño (2015, p.19): «se ha logrado identificar de manera colectiva la PRS como una estrategia pedagógica amplia, que estructura sus procesos de reflexión-acción a partir de los siguientes elementos, a saber: los sujetos, los territorios y las nociones teórico conceptuales». La pregunta por los **sujetos** parte de entenderlos en su condición de seres sentipensantes, actuantes y agentes de la transformación de las realidades sociales inequitativas de las cuales forma parte, pero también del reconocimiento de su condición como sujetos privilegiados, oprimidos y subalternizados. El acercamiento y la reflexión crítica sobre los **territorios** a partir del reconocimiento, tanto de las realidades próximas como del lugar en el que se leen y enuncian. En relación a esto desde la EpDI se resalta que el quehacer educativo debe llevarse a cabo de cara a las condiciones que componen la realidad histórica de los sujetos educativos.

En lo referente a las **categorías o nociones teórico-conceptuales pedagógicas** que orientan las reflexiones y los ejes de acción de cada uno de los proyectos, se evidencian nuevas apuestas epistémicas y éticas inspiradas en algunas perspectivas críticas como emancipadoras, que problematizan el pensamiento androcéntrico y antropocentrista cuestionando las relaciones de colonialidad, jerarquización del poder, saber, ser. Lo anterior evidencia la configuración de relaciones entre los proyectos de PRS, estableciendo líneas de sentido y reflexión que agrupa de la siguiente manera:

1. Territorio, paz y memoria: Métele la Ficha a Suba, Voces Ciudad Bolívar y Fortalecimiento Institucional, son proyectos que acompañan procesos socio-territoriales de organizaciones sociales y comunitarias, para fortalecer el tejido social, reconstruir la memoria histórica, potenciar la participación comunitaria y crear una cultura de derechos.
2. Popularización de las tecnologías: Alfabetización en el Manejo de la Información, Espacios

Creativos con Tecnología – Creativ y Audiovisuales para la Formación Ciudadana, promueven el análisis del lenguaje audiovisual, el uso crítico de las tecnologías y la construcción de narrativas a través de las TIC.

3. Ambiente y ética de la vida: Ambiente y Ciudadanía, Comercio Justo y Consumo Responsable, Negocios Socialmente Responsables, dinamizan reflexiones y prácticas ambientales, culturales, económicas y políticas buscando el cuidado y la reciprocidad con la vida de todos los seres.
4. Propuestas educativas alternativas: Jugamos con la Palabra, Construyamos Mundos con la Niñez y Pedagogías para el Encuentro, son proyectos que dinamizan propuestas educativas para la transformación social desde: (1.) El reconocimiento y auto reconocimiento de los sujetos desde sus diferentes condiciones de existencia, y (2.) La integración de diferentes formas de construir conocimiento (emocional, corporal, racional, estética y narrativo).

De esta forma el orientar la configuración de escenarios de reflexión-creación en el que se profundizará sobre los proyectos de PRS, que han sido agrupados de manera intencional a partir de sus puntos de encuentro teóricos y conceptuales, permite una mayor sintonía, diálogo y articulación entre ellos, ya que hasta el año 2014 no eran evidentes sus particularidades, apuestas conceptuales y su consolidación se concentraba en elementos como: espacios geográficos, alianzas con facultades, necesidades de la comunidades entre otros elementos.

En conclusión, esta iniciativa ha posibilitado que los profesores que lideran la asignatura de PRS reconfiguren su práctica, generen reflexiones de manera sistemática y rigurosa sobre su experiencia en diálogo con otros actores, como lo son sus pares, líderes de organizaciones sociales y estudiantes, superando la urgencia de la gestión del proyecto (el ahora), para pensar la PRS a largo plazo como reflexión-acción; socialicen sus experiencias en redes académicas nacionales e internacionales a su vez ha sido un proceso de formación para los docentes y de fortalecimiento teórico, conceptual y pedagógico, en diálogo con los diferentes procesos de investigación del CED.

Desde la fundamentación del área de formación en Responsabilidad Social en la que convergen dos asignaturas lideradas por el CED, Desarrollo Social Contemporáneo y la PRS, Se propiciaron espacios desde el año 2014 que contribuyeron a que todo el equipo del CED participara en la actualización de los dos cursos. Particularmente para la PRS este proceso permitió reconocer los sentidos por los que ha transitado la asignatura de acuerdo a la intencionalidad del momento; para el año 2008 se proponía la práctica como un espacio que se orientaba a la sensibilización de los y las estudiantes sobre hechos sociales, a partir de orientaciones conceptuales que se caracterizaban por el «fortalecimiento del capital social comunitario (...) a través de acciones para que los ciudadanos reconozcan y asuman valores relacionados con la confianza, la solidaridad, el civismo, la cooperación, el trabajo en equipo, la asociatividad y la convivencia» (Pérez, 2008: p. 10). En el 2010 se dirigía la PRS hacia la formación ciudadana de los y las estudiantes a partir del redimensionamiento social de su proyecto de vida, promoviendo lecturas de contextos, el análisis crítico de las realidades sociales y la actuación de los sujetos como una posibilidad de generar procesos de transformación social.

Entre el 2014 y 2016 se busca la comprensión de la acción educativa de la PRS en clave a experiencias decoloniales, populares y socio-territoriales, de este modo la asignatura promueve la solidaridad, el cuidado y la vida, además la acción crítica en contextos locales ante lógicas que soportan las estructuras culturales y sociales de exclusión racial, de clase, de género y de conocimientos que han subalternizado históricamente a los sujetos. En este sentido hoy la PRS como experiencia praxeológica potencia las posibilidades de actuación de las y los estudiantes en contextos locales (devolución creativa), a partir del encuentro con diversas comunidades y organizaciones sociales (ver), que permite la comprensión y las lecturas críticas de las realidades sociales (juzgar), el fortalecimiento de lazos de solidaridad y la construcción de propuestas de acción-transformación (acción), reconociendo en los sujetos sus exclusiones, discriminaciones y las posibilidades de actuación como resistencia.

## Re-dimensionamiento de la apuesta ético-política de la Práctica en Responsabilidad Social

Recoger las reflexiones pedagógicas que han permitido redimensionar la apuesta ético-política de la PRS no es ejercicio sencillo, pero se intentará sintetizar en los siguientes tres aspectos: (1) la comprensión de fenómenos sociales situados en determinados contextos y condiciones socio-históricas; (2) el re-significar la labor de los estudiantes en la PRS, y (3) el accionar de la PRS en nuevos contextos y escenarios sociales.

**1. La comprensión de los fenómenos sociales desde la asignatura** busca reconocer los factores multidimensionales que confluyen en los territorios en términos sociales, políticos, culturales, ambientales, históricos y económicos que generan o agudizan situaciones de pobreza, desigualdad, inequidad, violencias e injusticia social. De ahí que se pretenda analizar los contextos locales donde se desarrolla la PRS desde las condiciones socio-históricas que han configurado sujetos dominantes/silenciados y que permean la vida cotidiana, donde lo “natural” en las relaciones sociales se sienta en el marco de relaciones violentas, racistas, clasistas, sexistas y de desigualdad económica, política y social. Ante esta complejidad social, resulta necesario que los estudiantes reconozcan en sus comunidades y territorios dichos problemas estructurales, y como sujetos históricos situados problematicen estas realidades.

**2. El re-significar la labor de los estudiantes en la PRS** es el resultado de la reflexión pedagógica de la asignatura, que se ha centrado en la pregunta por el lugar de los sujetos. En este sentido se asume al estudiante no solo como aquel que va a una comunidad a co-construir, facilitar y ayudar, sino además como un sujeto político, esperanzado, crítico, con incertidumbres y cambiante, que interpela como problematiza sus discursos y prácticas cotidianas en el aula al igual que en el encuentro con las comunidades, por lo que se reconoce en la realidad social, en las prácticas políticas, epistémicas, educativas y vivenciales, con la capacidad de configurar subjetividades y ciudadanos. Es así que se promueve en los y las estudiantes la necesidad de reconocimiento mutuo, de re-comprensión con esos que han sido también oprimidos, para desde allí provocar

una infinidad de posibilidades de encuentros y desencuentros, transitando en este sentido a una lucha y reivindicación propia.

Desde la *investigación Discursos Subjetividades y Agencias en la universidad –Experiencias del CED (2013)*, se evidencia que la asignatura PRS se convierte en un espacio de encuentro que posibilita a los estudiantes acercarse a diferentes realidades sociales y percibirse dentro de las mismas, porque no son contextos absolutamente distantes a ellos, sino en sus palabras, son espacios para “aterrizar”, “aprender a ver, es decir quitarse el velo”, “recobrar la magnitud de la realidad”; a la luz de estos relatos se evidencia un despliegue de la conciencia de sí y de corresponsabilidad con los otros, lo que da cuenta de posturas políticas que son resultado de referentes culturales, axiológicos, emocionales y racionales a través de los cuales los estudiantes le dan sentido a sus posiciones como relaciones, y por ende los problematizan en sus discursos y prácticas.

**3. El accionar de la PRS en nuevos contextos y escenarios sociales.** En relación al campo social de la práctica, se han configurado nuevos proyectos en diálogo con los principios de la EpDL (Pedagogías para el Encuentro, Espacios Creativos con Tecnología, Fortalecimiento Institucional), se vinculan nuevas organizaciones sociales que desde sus apuestas éticas y políticas han permitido la construcción de propuestas de acción educativas, culturales, comunitarias, ambientales y socioterritoriales, que viabiliza la configuración de vínculos sociales y lazos de solidaridad entre los estudiantes y las comunidades desde la ética de la responsabilidad, la vida y el cuidado.

En cuanto al quehacer de la práctica emergen nuevas posibilidades como lo son procesos de caracterización de territorios, la consolidación grupos de estudios, participación encuentros locales, escuela de mujeres, costurero de la memoria en articulación con el Centro Distrital de Paz y Reconciliación, además se crea la cátedra de consumo en contravía, que emerge de las reflexiones del proyecto Comercio Justo y Consumo Responsable en articulación con otras facultades de la universidad.

### Bibliografía

- Botero, P. (2011). *Sistematización de experiencias de los procesos pedagógicos del Centro de Educación para el Desarrollo de UNIMINUTO Sede Principal (2006-2010)*. (1ª. Ed.). Bogotá, Colombia. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. (1ª. Ed.). Madrid, España, Alianza.
- Carreño, K. (2015). *Sentidos y estrategias que orientan y visibilizan la acción universitaria socialmente responsable del CED-UNIMINUTO* [Documento de trabajo inédito y de circulación interna]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Morán, Ana. (2011). "Como va la Formación Ciudadana" Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.
- López, Mary y Orrego, Arturo. (2012). *De-construyendo la Educación para el Desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica*. (1ª. Ed.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- López Mary y Orrego, Arturo (2013). *Discursos, subjetividades y agencias en la universidad: experiencias del CED-UNIMINUTO*. (1ª. Ed.). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Orrego, A. (2015). *Educación para el Desarrollo en zapatos latinoamericanos; apuestas ético-epistémicas para una educación social y crítica* [Documento de trabajo inédito y de circulación interna]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Pérez, M (2008). *Transformado Vidas*. [Documento de trabajo inédito y de circulación interna]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. ■



# TEJIENDO MEMORIA EN EL TRÁNSITO HACIA EL POSTCONFLICTO

## “LAS VÍCTIMAS DEL CONFLICTO COLOMBIANO DESDE LAS CIUDADANÍAS EMERGENTES Y NUEVAS FORMAS DE RESISTENCIA CIVIL”

Bibiana M. ALVARADO BUSTO  
[[bibiana.alvarado@gmail.com](mailto:bibiana.alvarado@gmail.com)]



“Las víctimas del conflicto colombiano desde las ciudadanías emergentes y nuevas formas de resistencia civil” Profesional titulada en Trabajo Social con Maestría en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Experiencia laboral en atención psicosocial, promoción, defensa y protección de los derechos de poblaciones vulnerables por transcurrir vital tales como víctimas del conflicto armado y población privada de la libertad. Amplia trayectoria en acompañamiento e investigación en procesos de planeación local, como también; dirección, formulación, ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos de desarrollo social. Docente universitaria en las áreas de investigación social, ética y política, trabajo social, asistencia humanitaria, política pública y problemas sociales. Docente del Diplomado de Construcción de Políticas Públicas - UNIMINUTO Introducción

Diana P. SALDARRIAGA BILBAO

Profesional titulada en Trabajo Social con Maestría en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales. Experiencia laboral en coordinación, ejecución y diseño de estrategias de atención psicosocial para población víctima del conflicto armado. Con trayectoria en formulación, ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos de desarrollo social. Docente universitaria en las áreas de política y bienestar social; realidad y problemas sociales; asistencia humanitaria. Docente del Diplomado de Construcción de Políticas Públicas - UNIMINUTO

**Resumen:** Esta ponencia presenta una discusión acerca del proceso de construcción de memoria en medio del conflicto colombiano y el tránsito hacia el postconflicto, una memoria individual y colectiva que apunte a recuperar a las víctimas que se han visto invisibilizadas y obligadas a vivir la vida en un contexto de guerra, al perdón y al olvido. Evidencia la importancia de recuperar la iniciativa y la autonomía para alcanzar nuevas alternativas de construcción ciudadana hacia una más incidente en el marco del Estado Social de Derecho donde se aborden los impactos psicosociales del conflicto en personas, familias y comunidades víctimas.

**Palabras clave:** Memoria, conflicto, posconflicto, víctimas, ciudadanía, resistencia civil.

“El olvido está tan lleno de memoria que a veces no caben las remembranzas y hay que tirar rencores por la borda en el fondo el olvido es un gran simulacro nadie sabe ni puede/aunque quiera/olvidar un gran simulacro repleto de fantasmas esos romeros que peregrinan por el olvido...”  
(Benedetti, 1997)

## Introducción

La historia del siglo XX y lo transcurrido del siglo XXI en Colombia, se encuentra marcada por la permanencia de la violencia política como un rasgo característico, casi endémico, que ha influido de una u otra forma en la construcción y práctica de los conceptos de “democracia”, y “ciudadanía”; así como ha configurado la praxis y la cultura política de diversos sectores y actores. Pese a la cotidianidad del conflicto y a lo cruento que se ha vivido a lo largo de todo el territorio nacional, se evidencia la existencia de lo que Gonzalo Sánchez (2006) denomina “una desmemoria nacional”, bien sea por olvidos impuestos o autoimpuestos.

Abordar el tema de la construcción – reivindicación de la memoria colectiva en Colombia de las personas víctimas del conflicto armado, expresa la necesidad de contribuir a la verdad en procura de garantizar su no repetición, es preciso entonces, propiciar el debate nacional en torno a la paz y más aún en el momento actual de la firma de los acuerdos en la Habana 2016, para construir compromisos personales, colectivos, institucionales, sociales y políticos que rescaten las memorias locales, individuales y colectivas históricamente no reconstruidas.

Hoy por hoy, se evidencia un auge en investigaciones en relación a la memoria histórica, a su vez, las víctimas de conflicto armado y los impactos psicosociales de la guerra, han sido objeto de múltiples estudios. Esta ponencia se suma a los esfuerzos de conocer los silencios y olvidos normalmente omitidos y casi nunca interpretados; es así, un acercamiento desde lo social y lo político, con el fin de aportar elementos que posibiliten la reflexión frente a la construcción de “políticas de la memoria” que promuevan iniciativas y “empreendedores de la memoria” conformando ejercicios de ciudadanía emergentes e incidentes que posibilitan acciones que distancian al olvido y a la impunidad como mecanismos de resolución de conflictos, sino por el contrario, hacen que la verdad, la justicia y la reparación

integral, sean caminos reales en el marco de la solución política y negociada del conflicto armado y social del país.

Esta ponencia tiene como objetivo presentar una discusión acerca del proceso de construcción de memoria en medio del conflicto colombiano y el tránsito hacia el postconflicto, una memoria individual y colectiva que apunte a recuperar a las víctimas que se han visto invisibilizadas y obligadas a vivir la vida en un contexto de guerra, al perdón y al olvido. Se pretende evidenciar la importancia de recuperar la iniciativa y la autonomía para alcanzar nuevas alternativas de construcción ciudadana donde lo más importante debe ser abordar de manera individual los impactos psicosociales del conflicto en personas y familias y paralelamente la reconstrucción del tejido social desde lo comunitario.

Para transitar ese camino entre los encuentros y desencuentros, las rupturas y las discontinuidades de la construcción de la memoria de las víctimas del conflicto armado, el documento estará organizado metodológicamente en dos partes: la primera permitirá recorrer el camino que transcurre desde la memoria individual a la memoria colectiva como construcción social.

La segunda parte surge de la reflexión frente a la configuración de nuevas ciudadanía alrededor de la reparación simbólica, como un mecanismo utilizado por las organizaciones de población víctima, las cuales se constituyen en una reafirmación de la propuesta de que una solución al conflicto social y armado del país, puede y debe darse con estrategias de construcción de memoria histórica desde lo simbólico y desde la transformación del concepto mismo de ciudadanía hacia una más incidente en el marco del Estado Social de Derecho.

## Tejiendo memoria en el tránsito hacia el postconflicto

“La memoria intenta preservar el pasado sólo para que le sea útil al presente y a los tiempos venideros. Procuremos que la memoria colectiva sirva para la liberación de los hombres y no para su sometimiento”  
Jacques Le Goff.

El amplio espectro de la memoria, se torna fundamental al ser un eje de acción de lo político,

de allí que es necesario a partir de esa memoria, contar y elaborar la historia<sup>1</sup>, es analizar el pasado con sus herencias históricas y ponerlo en juego con la esperanza de un futuro o de un presente próximo; como lo expresa Nietzsche «El conocimiento del pasado sólo es deseable si es útil para el futuro y no se debilita el presente o erradica un futuro vital» (Aguilar, 1996).

De esta manera, la memoria también es un aprendizaje continuo, un cúmulo de experiencias del pasado, la reconstrucción de memorias fragmentadas, pero es un aprendizaje condicionado y determinado por lo que se recuerda o por lo que se olvida, hay olvidos y recuerdos que advienen a la mente de forma involuntaria, pero a su vez, hay olvidos y recuerdos que no se nombran, no se expresan premeditada e intencionalmente, simplemente no se quiere recordar.

En contextos como el Latinoamericano y en particular, el Colombiano, en el cual la guerra sucia ha tomado múltiples y diversas formas, y a partir de la cual, la construcción de la memoria misma entra en un terreno de disputa, pareciera que como ciudadanos padecemos de una amnesia permanente, sin embargo «los silencios de los vencidos no son olvido. Son muchas cosas al mismo tiempo: un estado de bloqueo como consecuencia de una experiencia difícil de narrar, una medida de prudencia extrema y de protección o respeto a los seres queridos, en particular hacia los hijos, y es sobre todo – no lo olvidemos – el resultado de la política de los vencedores, que no permiten la plasmación de la más mínima disidencia si no se quiere poner en riesgo la propia existencia. En cualquier caso no es olvido» (Molinero, Carmen, 2006).

La presente ponencia se enmarca en la necesaria búsqueda de la memoria y el fortalecimiento de las historias locales anteriormente no nombradas que hoy por hoy se constituyen de manera cada vez más incidentes en nuevas y emergentes formas de ciudadanía y de resistencia civil, con un papel fundamental en la reconstrucción del proceso histórico del país. Se hace inminente construir relatos tanto individuales como colectivos que establezcan nexos entre las

distintas generaciones. De allí que la memoria se constituya como un agente reparador dentro de un proceso estratégico a partir del cual se puede enfrentar el pasado críticamente y el futuro con propuestas desde el presente.

En las dos últimas décadas se ha hecho evidente la producción académica e investigativa en torno a la “memoria”, a su vez ha cobrado gran importancia en Latinoamérica y otros contextos la reflexión frente a las diferentes maneras en las cuales las sociedades han afrontado pasados violentos, lo cual ha llevado a re significar y redignificar el lugar de las víctimas en el marco del conflicto. Hoy por hoy la necesidad de la memoria no se ha hecho urgente sólo en la academia sino también en el día de las personas y organizaciones de víctimas, temáticas como la reconstrucción de la memoria histórica adquieren importancia «sobre todo cuando el panorama del país es bastante complejo frente a la urgencia y emergencia que los mismos cobran en un contexto altamente polarizado por el irresuelto conflicto que cada día ahonda más las polarizaciones y discurre una política del silencio y el olvido frente a la esquizofrenia mediática que pone en circulación noticias que van opacando la realidad local y el terror que causa dejando por fuera las reales problemáticas que aquejan a la sociedad colombiana». (Guerra, Francisco & Jiménez, Absalón, 2009)

Es justamente esta situación de invisibilización de las personas que fueron involucradas de manera directa en el conflicto, lo que ha generado iniciativas de organización, de resistencia en las víctimas que evidenciaron de manera paulatina la necesidad de realizar procesos de recuperación de memoria en medio del conflicto. Este ejercicio organizativo demostró que el Estado no podía esperar la post guerra o el posconflicto para pensar en reconstruir los hechos ocurridos, sino que es inminente en el presente y en el futuro cercano realizar procesos de democratización de la memoria.

En estas condiciones, la iniciativa de las víctimas con clamor de justicia demandó del Estado; primero, el reconocimiento de su situación y segundo, el respaldo institucional a los procesos de construcción de memoria liderados por ellas; como un insumo fundamental para generar un Estado de transición gestado en el marco del conflicto.

El contexto resaltado anteriormente ha puesto en el centro del debate nacional discusiones

<sup>1</sup> La memoria no es historia, la memoria es parte de la historia, pero no la totalidad. En el marco del desarrollo de esta investigación el acento se ubica en la memoria y no en la historia, por ello no será de manera exclusiva el recuento de los acontecimientos, sino que busca identificar el sentido y la carga simbólica que determinados acontecimientos dejaron tras de sí en la sociedad colombiana.

acerca del conflicto armado en Colombia en general, y de las víctimas del mismo, en particular. Razón por la cual el Congreso de la República Colombiano profirió la Ley 1448 de 2011, por la cual dictó las “medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno”.

Esta ley, además de ser un esfuerzo fundamental en el reconocimiento del conflicto y la dignificación de las víctimas, se constituye en la hoja de ruta de la administración nacional y las administraciones territoriales en relación con las medidas judiciales, administrativas, económicas, individuales y colectivas, en beneficio de las víctimas que individual o colectivamente hayan sufrido daños por hechos ocurridos a partir del primero de enero de 1985.

La ley dispone que para garantizar la reparación integral de las víctimas es necesario, realizar acciones tendientes a restablecer su dignidad, garantizar la justicia, difundir la verdad sobre lo sucedido y asegurar la preservación de la memoria histórica como una forma de dar cumplimiento al deber de recordar de las sociedades, y garantizar el deber de memoria del Estado, así como de coadyuvar a la no repetición de los hechos generadores de víctimas, para lo cual contempla medidas de reparación simbólica, instaura un día de la memoria y solidaridad con las víctimas y la creación del Centro de Memoria Histórica reglamentado a través del Decreto 4803 de 2011.

Teniendo en cuenta lo planteado hasta el momento, se vislumbra una pregunta que de manera implícita y reiterada aparece para propiciar el debate frente a ¿cómo emerge la construcción de ciudadanía y la memoria del conflicto armado colombiano en medio del mismo; de una democracia formal con tintes autoritaristas, ¿de un pasado que no pasa y de la remembranza de unos actores en conflicto que al mencionarlos afloran del lugar del que nunca se han marchado? Al respecto se propondrán dos ejes fundamentales para el debate, los cuales son imperativos necesarios para “tejer memoria en el tránsito hacia el postconflicto”.

### **La memoria: De la construcción individual a la construcción colectiva**

De acuerdo a los elementos establecidos anteriormente, es preciso enfatizar que la memoria, es un proceso que permite al individuo y a una

sociedad lograr el conocimiento y la comprensión de sus experiencias vitales significadas en el universo simbólico, sensorial, corporal, emocional, social, cultural, histórico y político. En este escenario, la memoria histórica es un proceso que permite o facilita la construcción de conocimientos y aprendizajes de las realidades sociales, vitales para la construcción de sociedad, la conciencia y la transformación de sí mismo, del otro y el entorno.

La memoria histórica estaría de esta forma, compuesta por múltiples memorias individuales sobre diversos hechos sociales, Elizabeth Jelin frente a las preguntas de ¿qué se recuerda y qué se olvida? manifiesta que ambos casos están mediados por vivencias sociales o personales directas. De esta forma, estaríamos ante dos tipos de memoria<sup>2</sup>, una privada en la cual el sentido lo da la forma como se vivió un acontecimiento desde el punto de vista personal y una memoria colectiva, construida y elaborada por diferentes fuerzas o actores sociales quienes intentan integrar varias visiones creando identificaciones colectivas. Sin embargo, desde ambas se intenta reordenar y reestructurar los sentidos del pasado.

Los colectivos sociales poseen un conjunto de estrategias, prácticas y dispositivos mediante los cuales actualizan y reelaboran su experiencia histórica, produciendo versiones del pasado que alimentan su comprensión del presente y definen el horizonte de futuros posibles. A esta producción y repertorio de recuerdos, narraciones, representaciones e imaginarios que un grupo social dispone sobre su pasado y en torno a los cuales alimenta su sentido de pertenencia y despliega sus acciones y relaciones cotidianas es lo que llamamos Memoria Colectiva (Torres, Alfonso 2011).

La memoria histórica no se agota en el recuerdo del pasado, por el contrario posee un sentido dinámico, producido por los cambios históricos que hacen que el pasado sea analizado y evaluado, dotándolo de sentido político para la

<sup>2</sup> Dos tipos de memoria, que permiten conocer los dos tipos de países que se pueden construir, un ejemplo el caso chileno, “dos Chiles: un Chile muy público, triunfante, culturalmente conservador y políticamente <<apolítico>> y antimarxista, y otro Chile más privado y susurrado, desconfiado, silenciado y opositor.” Tomado de: JELIN, Elizabeth. (Compiladora) “Los conmemoraciones: las disputas en las fechas infelices” 2002. Editorial Siglo XXI.

construcción del presente y el futuro. Así, esta memoria responde a niveles histórico – políticos y subjetivos resultantes de la apropiación e incorporación del pasado en la experiencia de los individuos y de las colectividades.

La memoria cultural, social y política de un país, tiene que ver con la capacidad que tengamos de inscribirnos en la historia de un país como individuos y de asumirnos como parte activa de ese todo que llamamos sociedad. De ahí justamente, que los procesos de reconstrucción de la memoria histórica sean tan arduos y complejos; pues en ella interviene, además de toda suerte de visiones e interpretaciones, la necesidad de proyectar un porvenir que nos reivindique de un pasado que no se debe olvidar o de una gesta que se debe recordar (Maya, Maureen, 2010).

En este sentido, la memoria como proceso de construcción social abarca la posibilidad de la creación de múltiples memorias, y es por ello fundamental establecer cómo desde lo individual se construye lo colectivo; en la actualidad, «una nueva narrativa de los hechos es necesaria no sólo para las víctimas y sus comunidades, sino para la sociedad colombiana en general. La reconstrucción de la memoria histórica cumple una triple función: de esclarecimiento de los hechos, haciendo visibles las impunidades, las complicidades activas y los silencios, de reparación en el plano simbólico al constituirse como espacio de duelo y denuncia para las víctimas y de reconocimiento del sufrimiento social y de afirmación de los límites éticos y morales que las colectividades deben imponer a la violencia». (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación, 2008)

### **Las víctimas del conflicto como eje del proceso – nuevas ciudadanía emergentes / nuevas formas de resistencia civil**

El segundo elemento que se propone como constructor de memoria en medio del conflicto es reconocer que el eje de referencia de este proceso deben ser las víctimas, lo que permitirá analizar la incidencia de las palabras de la guerra en la configuración de la nación colombiana, en la conformación de sentidos de pertenencia e identidad nacional, así como permite evidenciar la práctica de las relaciones ciudadanas y democráticas desde la configuración de nuevas ciudadanía que ponen de presente nuevos re-

tos para la incidencia y la transformación política de la participación ciudadana en Colombia desde la perspectiva de las víctimas. Es reconocer que las organizaciones de víctimas de conflicto transforman cada día como si se estuviese construyendo un pasado, una memoria individual y colectiva a partir de los deseos, de las ilusiones, de la sensación y la necesidad de asirse en algo, de buscar un referente identitario que nos aparte un poco del presente que cada día fluye más rápido y nos atropella, al igual que el olvido.

Es preciso resaltar que tejer memoria en medio del conflicto implica entonces «romper el silencio que rodeaba los asuntos militares durante la ocupación del régimen saliente, dando a conocer tantos crímenes como sea posible, descubriendo las conexiones institucionales que hicieron posible que tales crímenes ocurrieran sistemáticamente, y haciendo recomendaciones acerca de cómo reformar las instituciones para evitar repeticiones futuras» (KALMANOVITZ., 2007) no para ahondar en las polarizaciones que no permiten la construcción de una verdadera reconciliación, sino para generar espacios de esclarecimiento y de resarcimiento a las víctimas, es reconocer su dolor y comprender la necesidad de la verdad, la justicia y la reparación en este proceso de postconflicto.

Las apreciaciones sobre la falsedad, o mejor, la irrealidad de los imaginarios y el carácter de prácticas supersticiosas – para algunos felizmente liquidada con el pensamiento racionalista - no ha hecho más que empobrecer la calidad de la vida del hombre y la sociedad y la reflexión en torno a ellos. Rescatar el peso enorme de los símbolos y los imaginarios sociales en las practicas colectivas es un desafío que nos compromete como sujetos y que obliga a las ciencias humanas y sociales a darle el espacio que la ha sido denegado (Blair, 1999).

El olvido además de sus muchos peligros, es una forma ingenua de negación de las guerras que hemos vivido y de aquella en la que siempre estamos inmersos, salir de la guerra es necesario para que los procesos de memoria reprimidos surjan y posibiliten un proceso de duelo, de justicia, de reparación y afrontar el devenir nacional con una construcción política conjunta, con una memoria colectiva que se ubique en el presente, para gestar un futuro colectivo de nación.



Por esta razón, este aparte pretende presentar la importancia de la recuperación de los relatos y narrativas de las víctimas en la reconstrucción de la memoria del conflicto, reconociendo que la memoria entonces, se convierte en un agente reparador del dolor causado por la guerra, en un agente reparador de aquellos que en el contexto del conflicto fluctuaron entre la concepción de víctimas y victimarios (un ejemplo de ellos son los niños y niñas vinculados a los grupos armados), donde las víctimas adquieren un papel protagónico convirtiéndolas en un nuevo actor social y de resistencia civil en el conflicto y un nuevo actor político desde la configuración de nuevas prácticas ciudadanas que han transformado la típica concepción ciudadana. Al respecto, es fundamental el sentido que le otorga Hugo Zemelman (1994) a la referencia que hace de sujetos emergentes “lo decimos porque no hay ninguna realidad suficientemente ordenada ni poder, lo suficientemente monolítico, que impida la existencia de estos espacios intersticiales desde los cuales poder influir en el rumbo que tomen los procesos sociohistóricos y desde donde se pueda actuar de una manera distinta a como quiere mandar y dominar el discurso dominante”.

Es importante resaltar que es innegable que los hechos del pasado tienen efectos en el presente y también el futuro, sin embargo; los efectos de la memoria y el pasado pueden ser nocivos cuando se presentan como una fijación que se reconstruye constantemente y repetidamente, imposibilitando la separación de lo que causa dolor. Pareciera que en algunos casos la memoria se convirtiese en la carga del pasado que no permite vivir el presente, ni divisar un futuro; una obsesión que se resiste en desaparecer; convirtiéndose en «procesos de significación y resignificación subjetivos, donde los sujetos de la acción se mueven y orientan (o se desorientan y se pierden) entre >>futuros pasados<< (Koselleck, 1993), >>futuros perdidos<< (Huyssen, 200) y >>pasados que no pasan<< (Connan y Rousso, 1994) en un presente que se tiene que acercar y alejar simultáneamente de esos pasados recogidos en los espacios de experiencia y de los futuros incorporados en horizontes de expectativas» (Jelin, 2002)

En Colombia, mucho antes del surgimiento de la Ley 975 de 2005 y de la Ley 1448 de 2011, las víctimas y sus familiares empezaron a fomentar y desarrollar diversos proyectos de reconstrucción

de memoria, que permitieran empezar a posicionarse ante la sociedad, discursos que en su mayoría estaban sólo permitidos en el plano personal y familiar, pero cuya reflexión en el terreno colectivo no se permitía. El clamor era unísono para cada una de estas experiencias, la exigencia era Verdad, Justicia y Reparación Integral reales que permitieran reconstruir la memoria histórica de las víctimas y con ello, la historia misma. Ahora, estos nuevos sujetos políticos han propiciado de manera contundente en ciertas esferas sociales, culturales y políticas una contraposición frente al estado de cosas que impera en el país y desde allí han generado y posicionado una conciencia política y han aportado en la transformación de imaginarios sociales.

Evidentemente, la exigencia de Justicia, Verdad y Reparación Integral de las víctimas y sus familiares, se encuentra en estrecha interconexión con la pugna y la lucha por la memoria, tal y como lo establecen “hijos e hijas por la memoria y contra la impunidad” (2008) “asistimos a una batalla por la resignificación de los sentidos del pasado donde las versiones históricas en disputa están conformadas por ambas cosas. Se elige entonces qué se recuerda y qué se olvida. En ese orden de ideas, existe una política de la memoria en la que se definen las construcciones del pasado, y una lógica del poder por la memoria, por establecer en diferentes esferas de lo social *qué es lo que ha de ser recordado y qué ha de ser condenado al olvido*” es desde allí que diversas organizaciones y movimientos de víctimas han conformado formas pacíficas de resistencia civil que aportan a la construcción y emergencia de nuevas formas ciudadanas que le apuestan a lo que Castoriadis (1998) planteaba en relación a la construcción social, “la creación, como obra de lo imaginario social, de la sociedad instituyente, es el modo de ser del campo histórico social, modo en virtud del cual el campo es. La sociedad es autocreación que se despliega como historia”.

La búsqueda de la democratización de la construcción de las memorias, demuestran que la lucha por diferenciar y romper los paradigmas de las memorias dirigidas y obligadas, es una constante en diversos contextos en el mundo actual. Las luchas políticas locales y nacionales por la posibilidad de la reconstrucción de la memoria histórica y política, se han convertido en la alternativa de elaboración de nuevas memorias

y así mismo de nuevos significados históricos. La reflexión en torno a la disputa por la memoria implica entender que no sólo las víctimas, sus familiares, sino que la sociedad en general, exigen una nueva política de construcción de memoria, en la cual sea real la construcción colectiva, ese se convierte en uno de los imperativos éticos y políticos para alcanzar la paz y con ello, la reconciliación.

En el marco de esta reflexión, es fundamental promover escenarios que ponen a dialogar los diversos relatos a partir de los cuales se reconstruya e integre la memoria de las víctimas, este diálogo “debe incidir sobre los mecanismos e instancias más significativos y poderosas de la transmisión cultural, y particularmente de aquellos que conciernen a la elaboración del pasado. En el proceso de incidencia sobre estos mecanismos e instancias es donde podemos entrelazar la memoria de las víctimas con la memoria histórica, y es el plano en el que se puede concatenar esta memoria con las propuestas sobre verdad, justicia y reparación” (CINEP, 2000).

Es así que lo que se busca en las diferentes iniciativas de reconstrucción de memoria que se han ido construyendo y fortaleciendo de manera vertiginosa en diferentes ciudades del país, es poner en escena y en diálogo, una serie de historias compartidas por las víctimas, que tradicionalmente han estado limitadas y doblegadas al plano individual y familiar, como efecto del temor ejemplarizante, que ha dejado tras de sí las violaciones a los Derechos Humanos y las perversidades de la guerra, y que no ha permitido la construcción de consensos e identidades colectivas.

Las diferentes iniciativas que se han impulsado en el marco del proceso de reconstrucción de la memoria histórica «han contribuido, desde distintos enfoques y experiencias, a destacar el efecto reparador que tiene sobre las víctimas la satisfacción del derecho a la verdad y a subrayar el efecto positivo que tiene sobre la sociedad el proceso de construcción de una nueva memoria histórica compartida que rompa con las mentiras y silencios usualmente construidas y defendidas por los sectores comprometidos en los crímenes»(Centro de Justicia Transicional, 2006).

Se han establecido de esta forma, galerías de la memoria, exposiciones fotográficas, foros y encuentros, movimientos de víctimas, asociaciones de familiares, entre otros, que buscan esa profunda satisfacción del derecho a la verdad,

esa reparación en el plano simbólico, al verse incluidos en los relatos nacionales y una justicia que responda a las víctimas, que no permita la impunidad y que garantice la reparación integral.

Existen múltiples iniciativas de reconstrucción de memoria colectiva en Colombia, las cuales han empezado a ubicar su existencia en el plano político, social y cultural, con unos impactos fundamentales en el imaginario social que puede evidenciarse en la promoción de la reacción social frente a crímenes de lesa humanidad; frente a la desestigmación de lo que tradicionalmente se conocía como víctima, y desde allí ampliar en el centro el reconocimiento por el dolor y los impactos de las víctimas causados por la guerra permanente del país; un sin número de sectores, movimientos y organizaciones participan y propician la movilización constante, y bajo ese accionar continúan día a día las familias esperando que quizás algún día el país conozca toda la verdad y se movilice frente al horror de la misma.

Las víctimas como eje central podrán desarrollar un proceso de construcción de memoria que permita mancomunar y disipar la tensión entre lo individual y lo colectivo; teniendo en cuenta que toda persona está afectada por su entorno social, pero a la vez es ésta la que lo transforma, ya que la guerra afecta tanto a los individuos como a sus redes sociales. Para esto es necesario dejar de un lado discursos absolutistas que buscan ubicar al sujeto en un lugar determinado sin darse la posibilidad de un discurso circular, no donde todo se admita, se conciba o se perdone, sino priorizando el contexto relacional de los sujetos. Donde “las oportunidades que se ofrezcan para romper el silencio obligado o consentido y para acceder a la palabra, son fundamentales para comprender los mecanismos esenciales y factores individuales, familiares y comunitarios que le permiten a los sujetos sobrevivir, o incluso surgir, más allá de la vulnerabilidad (resiliencia)<sup>3</sup>”

Repensar el mundo de hoy es necesario en la construcción de sujetos políticos conscientes

<sup>3</sup> La resiliencia es un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan una vida “sana” en un medio insano. La resiliencia no puede pensarse como un atributo con el que nacen los niños o que adquieren durante su desarrollo; se trata de un proceso que caracteriza un complejo sistema social, un momento determinado de tiempo. La resiliencia se fundamenta en la interacción existente entre la persona y el entorno y es el resultado de un equilibrio entre factores de riesgo, factores protectores y la personalidad del ser humano. (BELLO, 2000, p. 151)

de la necesidad de transformar el mundo y analizarlo con posturas críticas, que posibiliten la elaboración de duelos, la construcción de memorias, la realización de ritos específicos frente a las miles de víctimas de la violencia sociopolítica en Colombia.

Es fundamental en este proceso de postconflicto transformar las formas de concebir a las víctimas, modificar los imaginarios sociales frente a lo que comúnmente se concibe y se entiende como las víctimas del conflicto “permanentemente nos vemos frente al desafío de recepcionar el horror, sin victimizar al otro. Ellos no son portadores de una enfermedad, sino que nos recuerdan las patologías de nuestra humanidad. Como decía un joven cuyo padre desapareció “Me molesta que nos tengan lástima, lástima debería darnos nuestra sociedad que permitió estos crímenes” (Busch, 2006).

Aún nos queda por recorrer un largo proceso de transformación política para hacer de Colombia un país independiente y democrático, sobre la base de lo que Eduardo Umaña Luna denominaba “humanismo social: El estado al servicio de la comunidad y el ser humano recobrando su condición de ser social”

De esta forma, las familias y organizaciones defensoras de Derechos Humanos, reivindican que los millones de víctimas que ha dejado el conflicto tras de sí, *sí tienen nombre, sí tienen un lugar y un espacio, fundamental en la construcción de país, como lo expresan “Hijos e Hijas” “Nuestra memoria no puede quedar en silencio. La verdad no puede ser ocultada; el futuro no puede ser hecho a la medida de las pretensiones de quienes le han causado tanto daño a Colombia”*.

### Bibliografía

- BELLO, M. (2000). *Relatos de la violencia: impactos del desplazamiento forzado en la niñez y la juventud*. Bogotá: Unibiblos.
- BLAIR, E. (1999). *Conflicto armado y militares en Colombia. Cultos, símbolos e imaginarios*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. CINEP.
- BENEDETTI, M. (1997). *El Olvido está lleno de Memoria*. Madrid: Visor.
- COALICIÓN COLOMBIANA CONTRA LA TORTURA. (2009). *Informe alternativo sobre tortura, tratos crueles, inhumanos o degradantes Colombia 2003-2009*. Bogotá: CCCT.
- CORREA, C., & RUEDA, C. (2000). La barbarie irracional de la guerra: el desplazamiento. En E. M. Marta Bello, *Efectos psicosociales y culturales del desplazamiento*. (pág. 80). Bogotá: Unibiblos.
- FUNDACIÓN COMITÉ DE SOLIDARIDAD CON LOS PRESOS POLÍTICOS. (2010). *Seguridad sin Derechos. Informe de la situación carcelaria en Colombia*. Bogotá: Agencia Asturiana de Cooperación para el Desarrollo.
- HUYSEN, A. (2002). “Escapar de la amnesia: los museos como medio de masas”. En A. HUYSEN, *EN BUSCA DEL FUTURO PERDIDO*. México: Fondo de Cultura Económica.
- JELIN, E. (2002). “La memoria en el mundo contemporáneo”. En E. JELIN, *Los trabajos de la memoria* (pág. 13). España: Siglo XXI de España. S.A.
- KALMANOVITZ., P. (2007). VERDAD EN VEZ DE JUSTICIA: ACERCA DE LA JUSTIFICACIÓN DE LAS COMISIONES DE LA VERDAD. En P. P. Vicepresidencia de la República, *Memorias del Seminario Internacional en la Resolución de Conflictos y Secuestro*. (pág. 43). Bogotá: Unibiblos.
- MARCHESI, A. A. (2001). *Las lecciones del pasado, Memoria y Ciudadanía en los Informes Nunca Más. Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe*. CLACSO.
- OROZCO ABAD, I. (2005). *Sobre los límites de la conciencia humanitaria. Dilemas de la paz y la justicia en América Latina*. Bogotá: Ed temis. Universidad de los Andes.
- SANCHEZ, G. (2003). *Guerras, memoria e historia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia. ICANH.
- UNIDAD PARA LA ATENCIÓN Y REPARACIÓN INTEGRAL A LAS VÍCTIMAS. (31 de Mayo de 2016). *Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas*. Recuperado el 25 de Agosto de 2016, de [http://rni.unidadvictimas.gov.co/?page\\_id=1629](http://rni.unidadvictimas.gov.co/?page_id=1629) ■

# EN EL POSCONFLICTO O POSACUERDO: DE LAS CIUDADANÍAS DEL DESORDEN A LAS CIUDADANÍAS DE ALTA INTENSIDAD



César AUGUSTO ROCHA  
[crocha@uniminuto.edu]

Comunicador Social – Periodista, especialista en Ambientes de Aprendizaje de Uniminuto, Magister en Comunicación de la Pontificia Universidad Javeriana, estudiante de doctorado en Comunicación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Actualmente es profesor Asociado 2 en Uniminuto.

Gonzalo ORTIZ CHARRY  
[gocha649@hotmail.com]

Comunicador Social – Periodista, especialista en Ambientes de Aprendizaje de Uniminuto, Magister en Ciencias Políticas de la Pontificia Universidad Javeriana. Actualmente es profesor del programa de Comunicación Social-Periodismo de Uniminuto. Es profesor Asistente 2 de Uniminuto

**Resumen:** El posacuerdo o posconflicto requiere de unas condiciones políticas, económicas y sociales para que se pueda desarrollar. En esta ponencia ponemos sobre el tapate la necesidad de que en este proceso se cuente con unos ciudadanos distintos, unos ciudadanos de alta intensidad que resignifiquen el territorio, que construyan allí reglas de juego en el plano de lo público. Eso implica que tanto excombatientes como residentes de los territorios a los que llegarán los primeros, dejen de ser ciudadanos del desorden – haciendo transacciones y negociaciones entre lo legal y lo ilegal – y se conviertan en ciudadanos de alta intensidad.

**Palabras clave:** Ciudadanías, desorden, alta intensidad, negociación, reglas de juego, territorio.

## Introducción

Este trabajo tiene como objetivo el hacer una reflexión sobre las ciudadanías existentes en nuestro medio y las ciudadanías por construir en el posacuerdo o posconflicto. Por eso en esta reflexión se caracteriza una tipología de ciudadanía muy común en nuestro medio: las ciudadanías del desorden. Son ciudadanías que han sido

constituidas ante la ausencia del Estado y por la dinámica de los sujetos. Posteriormente se presenta cómo es la praxis de estos ciudadanos en los territorios. Para luego hacer una propuesta para la constitución de otro tipo de ciudadanos: los de alta intensidad, que implica la repolitización de la sociedad y la construcción colectiva de reglas de juego en los territorios.

### Las ciudadanías del desorden

Lo primero que hay que aclarar es que en nuestro medio hay ciudadanos, solo que son ciudadanos distintos. Este país ha sido hecho por muchos sujetos que estuvieron al lado de lo legal, pero también transitaron por el camino de la ilegalidad para alcanzar mejores niveles de vida. Hablamos de miles de personas que recurrieron a los urbanizadores piratas para contar con un lote y construir ahí su casa y otros se apoderaron de terrenos para hacer lo mismo. Nos referimos también a muchas personas que recurrieron al clientelismo para que sus viviendas contaran con los servicios públicos. ...En últimas, estamos hablando de muchos colombianos que tomaron el camino de lo ilegal para hacer parte de un territorio, también para ser reconocidos, para que fuesen llamados ciudadanos. La investigadora antioqueña María Teresa Uribe los define como los ciudadanos mestizos (María Teresa Uribe Hincapié, 1997). Los llama así porque así como estos sujetos actúan en lo ilegal, también lo hacen en lo legal.

Nosotros preferimos llamarlos *ciudadanos del desorden*. Este país ha sido un puro desorden: en la planificación de las ciudades – primero se hacen las viviendas y luego se piensa el territorio -, en lo relacionado con la construcción de políticas públicas, en los programas para el agro, etc. Ante un Estado desordenado, surgen ciudadanos del desorden. Hay una concentración de la riqueza enorme y una desigualdad que hace que muchas personas asuman acciones que pueden ir en contra del orden establecido. Todas estas manifestaciones que vivimos hoy en día, como los taponamientos, los bloqueos, los paros, son acciones que están en la ilegalidad, pero se hacen para presionar a un Estado y unos gobernantes que no ha comprendido ni a la sociedad ni el contexto en el que se encuentran. Así como éstas, hay otras estrategias que son propias de estos ciudadanos más en el pasado que en el presente, pero siguen existiendo, como la ocupación de determinados territorios, la “piratería” de los servicios públicos, etc., etc. Ese desorden es un orden distinto, uno que tiene que ver con la supervivencia.

Los ciudadanos del desorden somos todos nosotros. Hemos aprendido a serlo desde nuestras propias vivencias. En nuestro país la gente del común ha aprendido a *negociar el desorden*, como lo llamara María Teresa Uribe. Son micro-

negociaciones en lo privado y en lo público, y son de carácter semipúblico y semiprivado. En el mundo social de nuestro país existen una cantidad de grupos, organizaciones legales e ilegales que ejercen poder, imponen reglas de juego, y muchas veces imponen sus decisiones. Y es ahí donde surgen esas transacciones entre sujetos, y de ellos con el Estado, o con algunas de sus instituciones, organismos, administraciones municipales, departamentales y nacionales.

Las organizaciones sociales como los movimientos sociales, por ejemplo, echan mano de acciones colectivas como los mítines, los paros y marchas para presionar al Estado, y sus representantes negocian con los miembros de estos grupos estableciendo acuerdos para acotar el desorden, para hacerlo vivible. Y en esa negociación se utiliza indiscriminadamente la violencia, la fuerza o la ley.

Es común en nuestro medio que las administraciones en todos los niveles negocien con grupos al margen de la ley. A lo largo de nuestra historia colombiana, esas transacciones han sido fundamentales para que aparentemente exista un “orden” institucional; un “orden” que se constituye desde el “desorden”. No es nada extraño el que muchas administraciones negocien tanto con el paramilitarismo, el narcotráfico y con la guerrilla. Con algunos se negocia la financiación de las campañas, con otros la participación en el reparto del presupuesto, y con otros, la seguridad y la protección. Colombia es un país en el que tanto la sociedad civil como los gobiernos y las entidades de control han aprendido a negociar el desorden, a hacer transacciones para vivir en sociedad.

Por eso también podemos decir que las Farc son ciudadanos del desorden. En primer lugar, la guerrilla nació a partir de la ausencia del Estado. Las Farc provienen de un movimiento campesino que no logró sus reivindicaciones sociales. En segundo lugar, porque las Farc a lo largo de su vida revolucionaria han transado tanto con el narcotráfico como con las administraciones municipales. No hay duda de que su incidencia en algunas regiones ha sido decisiva. Pero tampoco hay duda de las alianzas que han tenido con los grupos de narcotraficantes para la protección de sus laboratorios y pagos de gramaje. En tercer lugar porque las Farc, que ha sido un grupo alzado en armas e ilegal, también ha sido legal, con la constitución de la Unión Patriótica. El magnicidio



de este partido político es una muestra de cómo tanto el Estado como otros grupos de poder tenían pleno conocimiento de su relación con este grupo guerrillero. Y en quinto lugar, porque sus reivindicaciones siempre han sido políticas. Desde su nacimiento en la década de los sesenta, su apuesta por un país y especialmente un país rural ha sido clara (Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas, 2015).

Los ciudadanos del desorden – que como vemos, somos todos, civiles y combatientes- son ciudadanos de baja intensidad, lo son porque estos ciudadanos aun cuando actúan en lo colectivo, lo hacen fundamentalmente por intereses privados, porque aunque de alguna manera asumen lo público, sigue siendo la esfera de lo privado la que prima, porque esas transacciones y pactos no están buscando el bien común y no son legítimos.

Este proceso de paz y la reincorporación de los excombatientes de las Farc a la vida civil es una negociación del desorden, que implica el paso de los ciudadanos del desorden a los ciudadanos de alta intensidad.

### Los ciudadanos del desorden y el conflicto en el territorio.

El posconflicto o posacuerdo implica un proceso de convivencia entre civiles y excombatientes en un territorio común, en primera instancia los territorios de paz y posteriormente varias zonas del país, especialmente rurales. Es una convivencia conflictiva.

A pesar de ser muy reciente la creación de espacios para la resolución alternativa de conflictos, este ejercicio pone de manifiesto una práctica social arraigada en nuestro país: la tendencia de hacer pasar los intereses particulares por colectivos sin que ello desencadene ninguna consecuencia; al fin y al cabo estamos en medio de una sociedad que no tiene mayor tradición en distinguir unos de otros. Y si no se trata de una confusión, entonces parecería que extendimos también a este ámbito la comprensión liberal del mundo: basta que cada cual vea por su interés particular que de los intereses colectivos se ocupará la mano invisible del mercado.

En general los acuerdos que se han logrado en este tipo de dinámicas corresponden a varias características. La primera es aquella según la cual cada uno de los actores del conflicto acuerda abandonar sus propias expectativas en bene-

ficio del llamado bien común, que es el bien de otros. La segunda es la pugna por anteponer los intereses particulares de alguno de los actores del conflicto a los de su opositor. El resultado en los dos casos es el mismo: la escasa relación entre los intereses particulares y los colectivos, precisamente porque estos últimos no son siquiera motivo de reflexión.

En este contexto al ser convocados a la negociación de normas para la convivencia, ella se convierte automáticamente en una práctica privada y privatizadora al punto que nos suena extraño pensar que se proponga y se vea como necesario pasarla al terreno de lo público. Con demasiada frecuencia se equipara la firma de pactos de no agresión con el establecimiento de tales normas. Los pactos son, por definición, acuerdos entre dos o más partes que se refieren a los compromisos mutuos en un momento determinado y que, regularmente, son la expresión de una específica correlación de fuerzas. Las normas para la convivencia, en cambio, suponen un grado de legitimidad social e institucionalización que debe garantizar que su establecimiento no sea la formalización de una posición de fuerza.

Estas reflexiones apuntan a que intentar la construcción de reglas en condiciones de “laboratorio”, sin proponer una ruta viable hacia su reconocimiento social, ofrece resultados bastante dudosos. Por esta vía, se da carta de ciudadanía a una práctica ya habitual en Colombia, la de que un grupo, por medios persuasivos o coercitivos, imponga a un conjunto social determinadas normas so pena de ser castigado, excluido, desplazado. Con lo que va quedando claro que el tan promocionado **consenso** requiere unas condiciones mínimas sin las cuales no merece ser denominado así y, en ese caso, nos vemos obligados a buscar puntos de referencia más confiables.

Tendríamos, por ejemplo, que adentrarnos en el imaginario colectivo que alimenta la disposición de los individuos a adoptar en su vida cotidiana una determinada actitud respecto a la norma. Sin ir muy lejos, todos tenemos noticia de lo frecuente que resulta la actitud de “usar” la norma, es decir acomodarla, justificados en que seguramente su producción estuvo viciada por un sesgo de clase o, de una manera más pragmática, porque eso sirve a los propios intereses. En ambos casos, hay una renuncia a afectar el conjunto, a proponer un debate en el terreno de lo público, a instar a la sociedad a que revise los

parámetros con los cuales se rige. Por supuesto, no estamos hablando de decisiones conscientes sino de que, muy probablemente, este es el resultado de la precaria institucionalidad que tenemos que no ofrece condiciones para que individuos y grupos se sientan incluidos a través de procesos de validación social de las reglas de juego.

### Los establecidos y los marginados

Ahora bien, lo que hasta el momento está claro es que los miembros de las Farc van a llegar a diferentes zonas del país en donde ellos consideran han sido sus territorios de influencia. Son zonas en las que las Farc han hecho presencia de algún tipo, pero van a acceder a esos territorios en otras condiciones de poder, van a llegar desarmados. Eso cambia la correlación de fuerzas.

En un genial ensayo Norbert Elías (1998) decía hace ya algún tiempo que en un estudio realizado en una población llamada Winston Parva los residentes “más viejos” – aquellos con mayor permanencia en ese territorio- se consideraban “mejores” que aquellos “nuevos” – aquellos con menor tiempo en ese territorio o recién llegados-. Los primeros se consideraban humanamente superiores a los segundos. Elías llamó a los primeros “establecidos” y a los segundos, “marginados”.

¿Qué los hace a los establecidos ser humanamente mejores? Según este estudio, los establecidos creen que son “mejores” porque existe cohesión interna, porque existe el control social común, identidad colectiva, conocimiento mutuo, y normas comunes aceptadas. Todo esto lo otorga la “antigüedad” de los residentes. Además estas personas hacían parte del Concejo, de la iglesia, del club, y de las instituciones locales. Entonces los establecidos tenían la experiencia y destreza para el manejo de los asuntos públicos.

Mientras a los nuevos habitantes, los consideraban marginados. Estos recién llegados eran considerados por los establecidos como poco cohesionados, desintegrados, atomizados y hasta con dificultades para relacionarse. Los establecidos estigmatizaron a esta nueva población haciéndolos ver como humanamente inferiores.

Claramente este es un problema de poder. Los establecidos acrecentaban poder estigmatizando a estos nuevos personajes, haciéndolos ver menos que ellos. En general, los dos grupos no se diferenciaban en cuanto a su clase social, ni en cuanto a sus creencias, y su formación era

más o menos la misma. La única diferencia era el tiempo de residencia y de apropiación del territorio.

¿Qué puede pasar en el posconflicto o posacuerdo? Pues que la relación no sea establecido – marginado, sino establecido – establecido. Es decir, tanto las organizaciones comunitarias y ciudadanas de estas zonas, como las instituciones locales, las congregaciones religiosas, y en general los residentes de los territorios a los que llegarán los excombatientes se van a convertir en “establecidos”. Es posible que cierren filas en contra de los insurgentes, para preservar su identidad y en últimas, como dice Elías, para asegurar su superioridad (1998: 92). También es cierto que han sido estos residentes quienes han contribuido, desde su rol como ciudadanos del desorden, al desarrollo de sus veredas, corregimientos, municipios, o regiones. Por tal razón es muy factible que se asuma a los exguerrilleros como marginados, como humanamente menos que ellos.

Y puede pasar lo mismo desde el lado de la guerrilla. Las Farc llevan casi 6 décadas de vida revolucionaria. En todo este tiempo su capital cultural está centrado en el conocimiento de la vida rural y regional, de las problemáticas sociales, económicas, culturales y sobre todo políticas del mundo campesino. Además es un grupo que se siente cohesionado y observante de sus propias normas. De hecho, la guerrilla asume que el resto de la sociedad tiende a ser infractores de la ley y no muy transparentes en sus procesos. Es decir, las Farc pueden asumirse como “establecidos” por su capacidad de reflexión sobre estos territorios, por su cohesión interna, su transparencia, y por su capacidad de dominación, y por eso puede considerar a los residentes como “marginados”, dado su incapacidad para trabajar en equipo y asumir una postura política consistente.

Así las cosas, los conflictos pueden muy distintos de los que cada grupo – los residentes y los exguerrilleros – ha manejado hasta ahora. Los conflictos entre grupos que se asumen como “establecidos” pueden ser más álgidos porque la guerrilla ya no contará con el uso de las armas para hacer valer su dominación y los residentes ya no será suficiente su condición de “antiguos” para ganar legitimidad, pero por sobre todo, porque en este conflicto los dos grupos se consideran mejores que el otro.

A lo mejor la condición de unos y otros como ciudadanos del desorden no sea lo mejor para enfrentar esta nueva realidad del país. Tendremos que convertirnos en unos ciudadanos distintos.

### La ciudadanía política

La concepción sobre ciudadanía puede asumirse desde dos perspectivas.. Susana Villavicencio (2007) nos hacía ver cómo el derecho más importante que debiera tener un ciudadano es precisamente a tener derechos. Estamos en un momento en el cual muchos individuos son considerados como no ciudadanos. La globalización económica no tiende a integrar, sino al contrario, a excluir. En el mundo globalizado muchos sujetos no son de ninguna parte. Algunos gobiernos han decidido que no todos los habitantes de un determinado territorio son ciudadanos, solo aquellos que poseen algunas características.

Por eso, es totalmente legítimo que muchas personas, como los mismos exguerrilleros, por ejemplo, busquen a toda costa que se les reconozcan sus derechos. Eso implica que el otro (gobierno o actor social) debe aceptar y conceder una relación para hacer parte de un grupo o una sociedad. Por tanto, comunicacionalmente hablando, lo que se pretende es hacer visible la diferencia, y cómo esa diferencia no afecta el desarrollo de la sociedad. Podríamos decir que es una comunicación donde un grupo A – el de los excluidos - le pide al grupo B – el del resto de la sociedad – que los incluya porque son distintos a B por diferentes razones y condiciones, pero también son B porque son ciudadanos colombianos. Así las cosas, todo depende de B o de cómo hace A para que B los acepte.

Los seres humanos somos distintos. Si hay algo común en lo humano es la diferencia, no la semejanza. Somos distintos porque navegamos en diferentes culturas, porque nos hemos hecho con otros distintos y porque pertenecemos a espacios – tiempos particulares y no siempre comunes. Las identidades están construyéndose a partir de fragmentos, de trozos de experiencias, gustos, sensibilidades y territorialidades comunes. Es más, no se puede hablar hoy de identidad, sino de identidades, en plural. Los seres humanos contamos con múltiples identidades. Es decir, uno de los retos de la comunicación de hoy es construir lo común, es generar espacios para que los disensos se expliciten, se pongan

en juego. Y así las cosas, las situaciones de exclusión son elementos que debieran ponerse en juego para que sean considerados en un proyecto de sociedad y de país incluyente.

Segundo, hemos podido comenzar a comprender que ser ciudadano no es únicamente convertirse en un sujeto de derechos y deberes, sino también, como lo sostienen muchos autores, entre ellos Pedro Sáez (2003), la ciudadanía es “una condición para vivir con los demás en un espacio y en un tiempo determinados” (pp. 25). Es decir, ser ciudadano hoy es un sujeto político que dialoga, discute, confronta con otros, llega a consensos o a disensos con ellos, pero siempre busca convivir con los demás en uno o varios espacios comunes.

Lo anterior implica la inclusión de los sujetos como pares comunicativos. Es decir, la inclusión es parte de un proceso comunicativo en el que los sujetos se convierten en interlocutores. Ese proceso de inclusión es un proceso a la vez de reconocimiento porque la validación es mutua. Es una comunicación que busca negociar sentidos con distintos para convertirlos en interlocutores.

Por esta razón, esta negociación de sentidos se convierte en una comunicación distinta, es una en la que la participación es vital para su existencia, y una en la que la construcción de lo común es el primer paso para su implementación.

### Comunicación y participación en el mundo de lo público

¿Qué entendemos por participación? La participación es un mecanismo democrático en el cual se activan las acciones colectivas a favor de un propósito común. Es decir, la participación no es un objetivo en sí mismo, es la manera más propicia - dada su naturaleza transaccional y de negociación – para lograr acuerdos y beneficios colectivos.

Existen múltiples tipos de participación, pero aquí estamos hablando de la participación política, de aquella que tiene incidencia en el mundo de lo público. Esta participación exige sujetos con capacidad para el trabajo en equipo y dispuestos a interlocutar con otros. Es decir, para que exista participación debe haber cooperación, de lo contrario es imposible. La participación es entonces una posibilidad de interlocución por medio de la cooperación.

Ahora, si la participación política tiene que ver con la interlocución y con la cooperación en el ámbito de lo público, tenemos necesariamente que hablar de ciudadanía.

Hannah Arendt (2007), sin embargo, señala que hacerse cargo de lo público no es un asunto tan fácil:

La esfera pública, al igual que el mundo en común, nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otro, por decirlo así. Lo que hace tan difícil de soportar a la sociedad de masas no es el número de personas, o al menos no de manera fundamental, sino el hecho de que entre ellas el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas (Arendt, 2007, pp. 65).

Es decir, la condición de ciudadanos no pasa solo por hacer parte de un Estado, sino también por hacer parte de una sociedad, de un colectivo que posee algo en común. El problema está, de un lado, en que cada vez más las sociedades están más interesadas en la esfera privada que en la pública. De tal forma que lo “común” se construye a partir de la esfera privada y no en la pública.

Al parecer, la construcción de la esfera pública puede ser una salida a estos problemas. María Cristina Muller (2007) apunta que la capacidad humana de expresar las diferencias, usando como recurso la distinción, instiga al hombre hacia el entendimiento mutuo, hace posible el discurso y la acción y lleva al hombre a la esfera pública. Ella dice que es en la esfera pública el hombre puede revelar quién es, puede revelar su singularidad porque existen otros que pueden oír y también revelar quiénes son. Y es en la esfera pública donde se construye la igualdad, teniendo como base la diferencia inherente a cada uno, a partir de la cual se busca un mundo común.

A pesar de lo dicho, no todas las formas de participación generan transformaciones sociales o empoderamiento social. De hecho, buena parte de las diversas formas de participación no son trascendentales porque no son decisorias. Es necesario que se constituyan ciudadanos con reales condiciones democráticas para construir lo público o hacerse cargo de él.

Boaventura de Sousa Santos (1998) llama a estas ciudadanía, las ciudadanía de alta intensidad, así:

Ampliar y profundizar el campo político en todos los espacios estructurales de la interacción social. [...] La diferenciación de las luchas democráticas presupone la imaginación social de nuevos ejercicios de democracia y de nuevos criterios democráticos para evaluar las diferentes formas de participación política. Y las transformaciones se prolongan en el concepto de ciudadanía, en el sentido de eliminar los nuevos mecanismos de exclusión de la ciudadanía, de combinar formas individuales con formas colectivas de ciudadanía y finalmente, en el sentido de ampliar ese concepto hasta más allá del principio de la reciprocidad y simetría entre derechos y deberes» (Santos, 1998, pp 338-39).

Esta es una propuesta que conlleva el fortalecimiento de la construcción de ciudadanía desde abajo, recuperar el potencial emancipador de los ciudadanos, revalorizar los espacios y escenarios como el barrio, la escuela, la familia, la producción, el consumo, como espacios de construcción ciudadana, repolitizar a la sociedad, reconvertir a la esfera pública en participación realmente ciudadana, reconocer a los distintos para constituir ciudadanía interculturales y luchar por la creación de formas de sociabilidad alternativas a las dominantes, participativas y solidarias.

Hoy el reto es aprender a interlocutar con otros en distintos escenarios comunicativos para la comprensión compleja de las dinámicas sociales y políticas.

### **Ciudadanía de alta intensidad y el conflicto en el territorio.**

Volvamos al tema que nos ocupa: el posconflicto o posacuerdo. Esa nueva realidad va a tener lugar especialmente en las regiones. Por eso tenemos la necesidad de territorializar las demandas. Estos escenarios, a diferencia de las localidades, serían definidos por la dinámica social considerando las oportunidades de fortalecimiento de las relaciones sociales, culturales, ambientales o productivas del territorio alrededor de nuevos centros, alentando a los distintos actores a identificar la dimensión pública de sus intereses, pues es en este terreno que vale la pena tratar de concertar propósitos colectivos.

La vivienda, por ejemplo, puede verse desde la óptica del interés particular del que necesita un espacio para vivir y analizar si tiene condiciones para entrar al sistema en términos de la re-

lación ingresos-capacidad de endeudamiento o puede verse desde la óptica del interés colectivo. Desde este ángulo sería necesario incluir otras variables como la disposición de suelo urbanizable en la región o la capacidad que ella tenga para producirlo a través de normas. Hacer el tránsito entre un enfoque y otro es lo que para nosotros sería el proceso de constitución de sujetos sociales.

La legitimación social de las propuestas de los grupos es el primer paso en la búsqueda de horizontes propios de lo colectivo, construidos sobre la base de intereses particulares redimensionados en el proceso, en la interacción. Este proceso es incomprensible en ausencia del telón de fondo territorial pues este ofrece la oportunidad para que la negociación de perspectivas de los distintos actores se haga sobre la base de las expectativas que tengan sobre la región. Es un ejercicio que gana sentido en la medida en que motive a otros -individuos u organizaciones- a buscar y mostrar la legitimidad (validez, utilidad social) de sus propuestas para un territorio específico o para el conjunto de la ciudad.

La propuesta a individuos y organizaciones es precisamente que conviertan su saber-hacer en relación con la negociación del desorden, en parte del bagaje que cada uno aporta y que se potenciaría al tener nuevos escenarios, al reconocer que es posible actuar en varias escalas simultáneamente y al construir nuevas alianzas en cada una de ellas. Este ejercicio de intersubjetividad haría posible la transformación progresiva del contexto. Lo que se propone aquí no es necesariamente la “abolición de la representación” es más bien una oportunidad para que los representantes se legitimen atendiendo no demandas individuales sobre tejas y ladrillos sino interlocución sobre decisiones que inciden en la calidad de vida colectiva.

Esta transformación del contexto debe ser consolidada a través de un proceso de **institucionalización** de las instancias de decisión. De hecho el ordenamiento territorial hace pensar en espacios como Consejos Territoriales que, si tuvieran un estrecho nexo con las regiones en conformación, podrían ser uno de los escenarios públicos de debate sobre la utilidad social, pertinencia y oportunidad de las decisiones sobre el territorio. En ese sentido, los procesos de legitimación social, regionalización e institucionalización deberán alimentarse mutuamente.

Es entonces la producción de reglas de juego respecto a los intereses colectivos (en proceso de construcción en el ámbito regional) lo que constituiría el centro de esta propuesta de **constitución de ciudadanías de alta intensidad, en relación con la región o con el territorio**. Tal ejercicio adquiere sus dimensiones en el proceso de legitimación social de las decisiones sobre el territorio, a la que se convoca a los distintos sectores sociales. Esta dinámica aportaría a fortalecer la autonomía de los sujetos en el sentido que permite seleccionar las escalas, los ámbitos y la dimensiones en los que se quiere incidir y, paralelamente, ir transformando demandas en proyectos propios de desarrollo.

El ejercicio de territorializar las demandas, esto es de concertar con los actores de la región la validez social y las condiciones para la realización de las expectativas grupales, es nuevo porque hasta ahora tales demandas eran casi exclusivamente referidas al Estado. En este escenario tanto las demandas sociales como los recursos (naturales e institucionales) para satisfacerlas estarían a la vista, de manera que la descentralización política, administrativa y fiscal, fueran procesos simultáneos y sinérgicos.

Finalmente, esto brinda la oportunidad de engranar diferentes escalas y que, por virtud de este engranaje, se produzca el -hasta ahora esquivo- control social y político sobre la gestión pública, superando la dificultad para redimensionar lo local en lo distrital, lo nacional o lo internacional, para vincular lo sectorial con lo territorial, para relacionar lo coyuntural con lo de largo plazo y, finalmente, para transformar la relación entre lo público y lo privado.

### Bibliografía

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas (2015). *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Santos, Boaventura de Sousa (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores/Facultad de Derecho Universidad de los Andes.
- Elías, Norbert. “Ensayo teórico sobre las relaciones entre los establecidos y los marginados”.



- En: Elías, Norbert. *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Norma, Editorial Universidad Nacional de Colombia, pp 79-138.
- Muller, M. C. (2007). La ciudadanía como participación política. En B. RIUTOT, *Indagaciones sobre ciudadanía*. Transformaciones en la era global (págs. 323-366). Barcelona.
- Sáez, Pedro (2003). "Este mundo es un conflicto". En: Aguilar y Caballeros (coordinadores). *Campos de Juego de la ciudadanía*. Editorial El viejo topo, páginas 127-158.
- Uribe de H., María Teresa (1997). "La negociación de los conflictos en el ámbito de viejas y nuevas sociabilidades". En: Varios, *Conflicto y Contexto. Resolución alternativa de conflictos y contexto social*. Bogotá: TM Editores, Instituto SER de Investigación, Colciencias, Programa de Reinserción, pp 165-180.
- Villavicencio, Susana (2007). "Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos". En: Riutort, B. (coordinador). *Indagaciones sobre la ciudadanía*. Transformaciones en la era global. Editorial Icaria, páginas 11-30. ■

# NUEVAS CIUDADANÍAS Y SUJETO POPULAR

## NOTAS ALREDEDOR DE UNA ETNOGRAFÍA DE LA ESCUELA DE FORMACIÓN POLÍTICA PARA LA PAZ M-19

Karen MARTÍNEZ

[[martinezgrisaleskarenjohanna@gmail.com](mailto:martinezgrisaleskarenjohanna@gmail.com)]

Trabajadora Social egresada de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Maestrante en Estudios Sociales con mención en Estudios Sociales de la ciencia y la tecnología de la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Docente del Programa de Trabajo Social. Investigadora activa en el Grupo de Investigación Construcción de ciudadanía, comunidad y tejido social-CRISÁLIDA. Investigadora Principal del proyecto *Conflicto armado, procesos de Desarme, desmovilización y reintegración y construcción de paz en Colombia 2015-2016*.



Andrés SARMIENTO

[[afsm1995@hotmail.com](mailto:afsm1995@hotmail.com)]

Trabajador Social egresado de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con experiencia como auxiliar de investigación en el proyecto *Conflicto armado, procesos de Desarme, desmovilización y reintegración y construcción de paz en Colombia 2015-2016*. Se ha desempeñado en el campo de atención a la población en condición de discapacidad, en especial con niños y niñas con dificultades de aprendizaje no especificado.

Daniel GUASGÜITA

[[dani\\_1812@hotmail.com](mailto:dani_1812@hotmail.com)]

Estudiante de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con experiencia como auxiliar de investigación en el proyecto *Conflicto armado, procesos de Desarme, desmovilización y reintegración y construcción de paz en Colombia 2015-2016*.

*Trabajo con la absoluta certeza en la eficacia de la transmisión de la pasión. Yo no creo que se pueda hacer una revolución sin desatar los sentimientos y afectos más profundos de la gente. Creo más en la transmisión de la pasión que en la ideología, o que en la teoría; es más, sólo cuando una ideología se vuelve apasionada, sentida como su propia carne, se transforma en fuerza real*

JAIME BATEMAN CAYÓN

*Porque siempre habrá un motivo, porque siempre llegará un abril*

DARÍO VILLAMIZAR

**Resumen:** Este documento es una reflexión del ejercicio etnográfico desarrollado en la Escuela de Formación Política para la paz M-19. El texto inicia con un acercamiento al contexto histórico en el que se desenvuelve el Movimiento 19 de abril desde su conformación como guerrilla, su paso a la desmovilización con los acuerdos de paz efectuados en el gobierno de Virgilio Barco, hasta su proceso como partido político en la Alianza Democrática M-19. Luego se analiza la categoría de ciudadanía, las relaciones de poder inmersas en ella y su expresión en lo que fue la Alianza Democrática M-19 y lo que es hoy la Escuela de Formación Política para la paz M-19. Se propone, después, la categoría de sujeto popular como forma de fortalecimiento y articulación de las nuevas ciudadanía en un pos-acuerdo, no con otro fin, que el de pensar la construcción de poder popular. Por último, se expone la concepción más coherente para el Trabajo Social con relación a la categoría de sujeto popular y la superación del orden social vigente: la perspectiva histórico-crítica.

**Categoría de análisis:** Nuevas ciudadanía, sujeto popular, Trabajo Social, Movimiento 19 de Abril.

## Introducción

La experiencia base de este artículo, está ligada al proyecto de investigación *Conflicto armado, procesos de Desarme, Desmovilización y Reintegración y Construcción de paz en Colombia 2015-2016*, desarrollado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios en articulación con el Centro de Estudios Sociales y Culturales de la Memoria de la Pontificia Universidad Javeriana. Lo que se escribe en estas cuartillas, responde directamente al objetivo: *Identificación de iniciativas de reconciliación desarrolladas por excombatientes del M-19 y las FARC-EP*. La Escuela de Formación Política para la paz M-19 representa el objeto de estudio de este artículo, y el centro de la experiencia etnográfica.

Las páginas aquí escritas encuentran su sentido y fundamento en el trabajo articulado con los participantes de la Escuela de Formación Política. Es por esto, que nos resulta significativo agradecer a quienes hicieron, y aún hacen parte de ella, por su apoyo, disposición y confianza depositada en nosotros, además por la posibilidad de aprendizaje y construcción colectiva que emergió en este escenario. Creemos que no existe mejor muestra de gratitud, que la contribución que estas líneas puedan ofrecer al fortalecimiento de la Escuela como sujeto popular.

## Contexto Histórico del Movimiento 19 de Abril

El Movimiento 19 de abril (M-19) es, en palabras de Álvaro Fayad, quien fuera uno de sus máximos comandantes, *una organización nacionalista, de-*

*mocrática y revolucionaria*<sup>1</sup> que hace su aparición pública el 17 de enero de 1974 robando, de la Quinta de Bolívar, la espada del Libertador.

Cuatro años atrás, el 19 de abril de 1970, en un supuesto fraude electoral es elegido como presidente de la República de Colombia, Misael Pastrana Borrero. Los sectores que apoyaban al candidato derrotado, el General Gustavo Rojas Pinilla, dentro de los que se encontraba la Alianza Nacional Popular (ANAPO), empezaron a debatir sobre la posibilidad real de llegar al poder por la vía parlamentaria. Como resultado, integrantes de aquel partido político como Andrés Almarales, Carlos Toledo Plata, Otty Patiño, junto con Jaime Bateman, Álvaro Fayad e Iván Marino Ospina, quienes poseían una experiencia guerrillera, deciden empezar a formar lo que sería la organización armada Movimiento 19 de Abril (M-19). El hecho de que estos últimos hombres junto a Carlos Pizarro –quienes fueron los comandantes en jefe en toda la historia de la organización– hayan desertado de las FARC, representa el viraje de su concepción revolucionaria, al pasar de una marxista-leninista fuertemente campesina a una nacionalista-bolivariana de carácter urbano.

Luego de cumplidos diez años como grupo guerrillero, el M-19 se abre a las negociaciones de paz con el Estado en 1984, durante el gobierno de Belisario Betancur. El cese al fuego, la no retención de personas y la apertura al Diálogo Nacional que contemplaba *la discusión y*

1 Así lo manifestó Álvaro Fayad en su intervención en la Reunión de la Dirección Nacional del M-19, San Pedro (Cauca) — septiembre de 1984. *La Política de lo Militar*. (Fayad, 1984, pág. 9)

desarrollo democrático de las reformas políticas, económicas y sociales que requiere y demanda el país en los campos institucional, agrario, laboral y urbano, de justicia, educación, universidad, salud, servicios públicos y régimen de desarrollo económico, constituyeron los puntos fundamentales del acuerdo<sup>2</sup>.

Diez meses después de la firma, en junio de 1985, el ataque del Ejército Nacional a guerrilleros que se dirigían a Santo Domingo a dialogar con los representantes del Gobierno, produce la ruptura de los acuerdos. Esto hace que los integrantes del M-19 vuelvan a las actividades armadas. La primera operación, que tenía por objetivo hacer un juicio nacional al presidente Belisario Betancur por una traición a la patria, fue la Toma del Palacio de Justicia u *Operación Antonio Nariño por los Derechos del Hombre*.

Después de esta toma, el 6 de noviembre de 1985, y de ser dados de baja Iván Marino Ospina (28 de agosto de 1985) y Álvaro Fayad (13 de marzo de 1986), comienza para el M-19 el camino hacia la desmovilización. Al mando de Carlos Pizarro Leóngomez el grupo guerrillero firma el 2 de noviembre de 1989 El Pacto Político por la Paz y la Democracia que constituirá el tramo decisivo para la firma del *Acuerdo Político Entre El Gobierno Nacional, Los Partidos Políticos, El M-19, Y La Iglesia Católica En Calidad De Tutora Moral Y Espiritual Del Proceso* donde se consignan los 10 puntos fundamentales para el ejercicio político del M-19.

Tal ejercicio político se desarrolló y estableció en lo que sería la Alianza Democrática M-19. En las elecciones de 1991, luego que se disolviera la Asamblea Nacional Constituyente, la AD M-19 obtendría 9 senadores y 12 representantes. En las elecciones de 1994 las 12 listas que inscribió la AD M-19 no obtendrían la cantidad de votos necesarios para aspirar a una curul en el senado y ya para 1998 la votación de la AD M-19 apenas superó los 30.000 votos (Alcántara Sáez, 2004). Con esto, la AD M-19, terminó por desaparecer a finales de la década de 1990.

### Contexto histórico de la ciudadanía

Si lo que hace al ciudadano es «formar parte de una colectividad en la que se relaciona comunicativamente con los demás»(Wills Obegón,

<sup>2</sup> Acuerdo entre el Gobierno y el Movimiento 19 de Abril (M-19) y el Partido Comunista De Colombia (M-L) y su organización guerrillera, Ejército Popular de Liberación (EPL). 24 de agosto de 1984.

2002, pág. 10), para pactar ciertas libertades y participar en las decisiones que afectan a la comunidad política, puede decirse que las primeras manifestaciones de la ciudadanía se encuentran ya en la Grecia clásica y en la Roma republicana (García, 2016). Sin embargo, no es sino hasta el 26 de agosto de 1789, con la *Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano*, que la categoría de *ciudadanía* se formaliza bajo la figura del Estado-Nación, como producto “del debate razonado y del pacto” (Wills Obegón, 2002, pág. 15) propios de un *contrato social*. Pese a que la Revolución pasaba por la guillotina al *Ancien Régime*, promulgando los principios de *Liberté, Égalité, Fraternité*, con el propósito de acabar con los privilegios feudales y la exclusión social frente a las decisiones políticas, ella no logró ir más allá de que los ciudadanos fuesen «iguales a» los hombres burgueses de la época, es decir, a aquellos varones, libres, mayores de edad, con propiedad, y capaces de hacer contribuciones al fisco - esto sin nombrar las condiciones de raza, educación, sanidad mental y códigos sociales de comportamiento- y que por lo tanto tenían derecho de elegir, ser elegidos y participar del debate público.(Wills Obegón, 2002)

Planteadas las cosas así, la construcción de una nueva ciudadanía debe pasar por la reconfiguración del concepto de igualdad. Ya no puede concebirse la igualdad como «igual a» *el hombre burgués*, sino como la igualdad entre distintos. Esto conlleva necesariamente a reconocer diversos estilos de razonar, diversas lógicas de pensamiento. (Wills Obegón, 2002)

Exponiendo este tipo de ciudadanía es que llegamos a la carta que la promulga en Colombia, es decir: la Constitución Política de 1991. El Movimiento 19 de Abril, junto a otros sectores, es precursor de ella<sup>3</sup> y primer protagonista de la nueva ciudadanía que se funda en su interior. La incorporación a la vida civil de los guerrilleros y su ejercicio en la vida política, se manifiestan en el partido político que surgió después de su desmovilización: *La Alianza Democrática M-19*.

<sup>3</sup> La necesidad de una nueva constitución queda plasmada en el Acuerdo entre el Gobierno y el Movimiento 19 de Abril (M-19) y el Partido Comunista De Colombia (M-L) y su organización guerrillera, Ejército Popular de Liberación (EPL). 24 de agosto de 1984: “Coincidimos en la necesidad de que a través de los mecanismos ordinarios de Reforma Constitucional o mediante la convocatoria del Constituyente Primario, Plebiscito, Referéndum o Asamblea Constituyente, se fortalezca la legitimidad institucional y la aprobación de materias de vital importancia para la consecución de la paz”

La AD-M19 desaparece a finales de la década de 1990 después de un periodo corto de altibajos electorales. Ofrecemos como hipótesis de este hecho, una categoría que atraviesa el mismo concepto de ciudadanía: las *relaciones de poder*.

Al decir de Michel Foucault, las relaciones de poder “se dan por la acción de unos sobre otros y en unos espacios concretos” (pág. 20).

Para el caso específico de los excombatientes del M-19, esto se manifiesta en el hecho de que, al estar ubicados en un espacio de guerrilla, con un proyecto político particular, se desenvuelven al interior de unas relaciones de poder que se enmarcan en la dinámica propia de la insurgencia, cuyo fin máximo es la toma del poder empleando *la combinación de todas las formas de lucha*. Después, en el tránsito a la vida civil, ellos intentan dar continuidad a este proyecto político, de una Colombia, justa, equitativa y en paz, mediante su participación en la constituyente, que reconocía su participación política. Sin embargo, la no consideración de la hegemonía institucional, propia de un Estado-Nación definido por la lucha de clases, devino en el intento de participación política dentro de las dinámicas de poder propias de ese Estado y por lo tanto en la desaparición de sus militantes y el exterminio de toda forma de ciudadanía y ejercicio político que no correspondiera a su estructura. Tal exterminio tuvo como causa física el ataque paramilitar. No obstante, el exterminio fundamental fue la desmoralización político-ideológica de quienes pertenecían a la AD M-19. Arjaid Artunduaga, miembro fundador de la guerrilla del M-19 y participe de la Alianza, lo expresa así:

Nosotros nunca supimos cómo hacer un partido, no es fácil. Cuando uno está en la clandestinidad uno es parte de un colectivo, como individuo casi que no existe. Nosotros teníamos la teoría pero no habíamos construido un partido, creímos que lo más importante no era la construcción partidaria sino la política nueva de una sociedad. Nos dedicamos a eso y no fuimos conscientes de los logros. (...) Y es normal, si veníamos de 20 o 25 años de militancia clandestina, meterse era difícil. Nunca dimos el salto a volvernos una organización política. Gustavo Petro y Antonio Navarro, que lograron llegar al Congreso y ocupar cargos políticos importan-

tes, hicieron un trabajo individual. (Artunduaga en Osorio Granados, el Espectador, 2015).

Este descuido por la formación política, 25 años después, se reproduce en manifestaciones ciudadanas que se proponen continuar el proyecto político del Movimiento 19 de Abril. Es el caso de la *Escuela de Formación Política para la paz M-19*, conformada y liderada por excombatientes del grupo armado y que, en alianza con comunidad receptora, busca desarrollar un ejercicio que dé cumplimiento al punto N° 3 del *Acuerdo Político Entre El Gobierno Nacional, Los Partidos Políticos, El M-19, Y La Iglesia Católica En Calidad De Tutora Moral Y Espiritual Del Proceso*, el cual plantea la creación de un:

(...) Fondo Nacional para la Paz, previsto en el Pacto Político, destinado a adelantar acciones y programas de beneficio comunitario en las zonas donde la guerrilla desmovilizada haya tenido influencia, podrá ser ampliado en su financiación por el Gobierno, la empresa privada y por aquellas fundaciones internacionales que estén dispuestas a brindar su apoyo a esta iniciativa.

Se creará una junta de alto nivel para la Administración y Promoción de este Fondo que desarrolle estos objetivos. (1990).

Adyacente a este cumplimiento, el espacio de la Escuela de Formación Política para la Paz M-19 proyecta dos objetivos:

- Constituirse como partido político en un plazo de dos a tres años.
- Subsanan la deuda política del grupo posterior a su desmovilización con la sociedad.

Este contexto nos demanda la necesidad de la formación política. Tal concepto, es entendido por Antonio Gramsci, más allá de la mera creación o divulgación de una teoría, y la posiciona, más bien, dentro de la organización política, para definir los derroteros epistemológicos, metodológicos, éticos, ontológicos y, como se puede inferir, políticos que llevarán a la emancipación humana y social. El sujeto resultado de la formación política debe enlazarse activamente en la vida práctica como constructor, organizador y persuasor constante, de la mano siempre de



una concepción humanística-histórica. (Gramsci, 1967)

Si bien los integrantes de la Escuela participamos activamente en escenarios sociales como organizadores y persuasores constantes de una concepción humanística, las actividades que se desarrollan no estuvieron articuladas a un ejercicio de formación en sentido estricto que permitiera no solo una aproximación desde lo humano, sino desde lo histórico con un carácter persuasor contante. Tomando en cuenta lo anterior, es importante citar que ambas actividades son fundamentales, pero ante el interés de conformación de un partido político la formación política es sustancial, dado que «el partido (...) es el instrumento y la forma histórica del proceso de la íntima liberación mediante la cual, el obrero, de ejecutor se transforma en iniciador, de masa se convierte en dirigente y guía, de brazo pasa a ser cerebro y voluntad». (Gramsci, 1967, Pág. 43).

Podemos afirmar lo anterior, dado que en numerosas ocasiones la Escuela se dirige a actividades en los barrios, en alianza con organizaciones e instituciones, donde prima la atención de una necesidad inmediata, de una demanda barrial o institucional. Si bien este no es un gesto negativo, sino por el contrario permite la aproximación a las necesidades humanas, no se desarrolla un proceso de reflexión respecto a la participación tanto de integrantes como de los miembros de la comunidad en el ejercicio; la entrega de dulces, el desarrollo de cine-foros, la repartición de leche, aparecen como actividades sueltas, sin un fin, sin un propósito puntual, que articule los intereses de la Escuela y la comunidad entorno a la formación política de los ciudadanos.

El pasaje de un diario de campo, lo señala así:

«El homenaje a los 11 jóvenes asesinados en el Diana Turbay, se intenta articular con una iniciativa que genere un recordatorio contante, plantea Javier, «esta articulación se basa en conmemorar el Día Nacional por el derecho a la seguridad alimentaria o la soberanía o la alimentación digna, algo así». Ante esta afirmación, la profe Karen plantea «que hay una diferencia entre seguridad y soberanía alimentaria, que está articulada con elementos teóricos y de sentido práctico. La seguridad ha sido empleada sobre

todo por actores institucionales, y se plantea el desarrollo de algunos mínimos para garantizar a los más vulnerables el acceso a la alimentación, por el contrario la soberanía alimentaria está articulada con elementos más estructurales, donde las poblaciones en general deben tener la oportunidad de ser soberanas en la producción de la tierra con una participación política activa en la legislación que regula el acceso a bienes y servicios, a la producción de artículos para su sostenimiento y el acceso a la vida digna». Esto genera una gran polémica, que se intenta resumir y agotar por un proceso de votación, unos votan por la seguridad y otros por la soberanía. Gana la votación la soberanía, sin embargo, la discusión no se continua y el 30 ¿Sera que lo discutiremos con la población que reciba la leche?, ¿Ellos entenderán que es la soberanía, que es la seguridad o que es la alimentación digna y sus diferencias? son muchos los interrogantes. (Nota de campo, 22 de agosto de 2015)

Así, es importante enunciar que el aspecto formativo entendido de esta manera no se desarrolla de forma constante y organizada.

El ejercicio actual si bien es interesante, se queda relegado a formas de asistencia social, que responden a la necesidad del momento, forma de asistencia que privilegia la manutención del statu quo.

Todas las actividades<sup>4</sup> en las que el grupo de investigación, redactor de esta ponencia, estuvo

4 A modo de contextualización del espacio se puede afirmar que:

Las reuniones como Escuela se desarrollan casi siempre en el mismo lugar [Barrio 20 de julio], según las personas que participan. En este espacio funciona una organización ambiental. Somos recibidos por Paola, quien se encuentra en este lugar con sus dos hijos. Es un segundo piso, donde en un salón rodeado por estructuras de tabla, están dispuestas sillas blancas en forma de círculo. En esta ocasión se encuentran en el espacio Luisa, Javier, Andrea y Daniel. (Nota de Campo, 15 de agosto de 2015)

La disposición del lugar, nos ubica desde un principio en un escenario donde la participación de los actores es voluntaria, pero inconstante en algunos de ellos. En la mayor parte de las reuniones en las que participamos se abordaron temáticas relacionadas con actividades comunitarias apoyadas por la Escuela, además de algunos elementos históricos del Movimiento 19 de Abril. Las primeras reuniones giraron en torno a la contextualización histórica del 30 de septiembre de 1985 (Día en que se conmemoraron 30 años de la Masacre de Sur-oriente, en la que 11 militantes del M-19 fueron asesinados por las fuerzas del Estado en el barrio Diana Turbay por interceptar un camión de leche y repartir su contenido entre la población habitante del sector). Posterior a la actividad del 30 de septiembre, las reuniones giraron en torno a una actividad con niños del barrio Bosa la

inmerso y, como tal, el resultado de su análisis de campo, se refiere a que estos ejercicios deben pasar por un momento de reflexión crítica, puesto que las nuevas ciudadanías no pueden remitirse únicamente a una labor que circunde en pequeñas colectividades sociales, sino que, por el contrario -sin demeritar lo particular- para vivir una ciudadanía real y democrática se requiere la conciencia de un *sujeto popular*.

El actual acuerdo de paz, firmado entre el Gobierno Nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP), exige una reflexión crítica sobre las categorías de *sujeto popular*, *poder* y *nuevas ciudadanías*, que denuncie la fragmentación de las luchas sociales, el poder hegemónico de las instituciones y las posibilidades reales de construir ciudadanía en el tránsito a la vida civil.

### Nueva ciudadanía y sujeto popular

Partiendo de que «la responsabilidad mayúscula, en cuanto a su origen, persistencia e impactos del conflicto, proviene del orden social imperante» (Estrada, 2015, pág. 309), pensar las nuevas ciudadanías, en el marco de un pos-acuerdo, no puede ser probable, si no se contemplan las posibilidades de superación de ese orden.

La perspectiva posmoderna de las nuevas ciudadanías, nos presenta un sujeto fragmentado, desunido e individualizado, que elogia “*el triste fetichismo del fragmento alegre*” (Kohan, 2007, pág. 6). Que recae solo en luchas de pequeños grupos aislados cuando las condiciones estructurales están afectando al complejo de la totalidad social. Un ejemplo de ello, es que históricamente los procesos de reincorporación a la vida civil, han privilegiado la relación entre excombatientes y comunidad receptora como un proceso institucional que debe ser abordado autónomamente por parte de los excombatientes. Pocos procesos, han posibilitado un trabajo de reconciliación articulado y colectivo.

Pero ¿Qué hacer para que un proceso de Desarme, Desmovilización y Reconciliación no caiga

---

primavera, con el fin de celebrar el 31 de octubre en este espacio comunitario. Allí también se han desarrollado cine foros en donde han participado personas de la comunidad con un diálogo al final de la película sobre el tema de la paz. La vinculación de Javier, con la Alcaldía Local de Bosa, ha permitido la participación de algunos integrantes de la Escuela en algunos encuentros de los Consejos Locales de Paz a lo largo de esta localidad. El último consistió en el Encuentro Territorial de Paz de Bosa, desarrollado el 14 de noviembre.

en esta fragmentación? Para quienes se piensan *un país más allá del capital*, la conformación de un partido político, sería el primer paso. Pero como ya vimos, esto no basta. La respuesta debe pasar, necesariamente, por el problema del *sujeto*, o mejor, del *sujeto de la transformación*. Pero, ¿Se puede hablar de sujeto del cambio en sociedades tan fragmentadas como la colombiana? ¿Existe un sujeto histórico concreto de la transformación social en la época actual? Si se piensa que sí, dos elementos han de tenerse en cuenta:

A) En Latinoamérica no existe hoy ningún actor social, sociopolítico, o político que pueda por sí solo erigirse en sujeto de la transformación.

B) El sujeto sociotransformador resulta necesariamente un sujeto plural-articulado que se configura y expresa como tal en tanto los actores sociopolíticos sean capaces de articularse –políticamente- para constituirse en sujeto popular. (Rauber, 2006, pág. 118) (El subrayado es nuestro)

Sin embargo, como la historia no para de “jugar a las escondidas con sus propios creadores”, (Netto, 2013, pág. 21) recordar los errores importados del pensamiento revolucionario europeo -que generan hoy la “fractura histórica del sujeto del cambio”(Rauber, 2006, pág. 110)-, se convierte en un deber primordial. Ellos son:

- La correspondencia plena entre clase obrera y sujeto histórico. El calco y copia del marxismo occidental que tanto combatió Mariátegui, significó a comienzo del Siglo XX en Latinoamérica, adoptar, mistificadamente, esta correspondencia y provocar la relegación de los pueblos originarios en el proceso de transformación.
- La construcción del sujeto a priori del proceso de transformación. Lo cual se relaciona y se explica mejor con el siguiente.
- Vanguardismo, o introducción de la conciencia política. Aquí se «instala» la conciencia política en las personas (masas), al margen de sus formas de organización, y de su participación en las luchas, por un grupo de intelectuales en avanzada (partido).
- La conciencia política como reflejo mecánico de las estructuras económicas. Este es el ya conocido economicismo, por el cual, todo el universo político, cultural, subjetivo, ideológi-

co se resume a una mera expresión de las relaciones económicas.

Entonces, ¿Qué características debe tener el sujeto del cambio en la contemporaneidad? Sobre lo que se erige este sujeto socio-transformador, que coincidimos con Isabel Rauber en llamar, *sujeto popular*, es:

- La existencia de “una relación estrecha entre actores sociales y sujetos: ser sujeto presupone que se es un actor social, pero no todos los actores llegarán a constituirse en sujeto” (Rauber, 2006, pág. 119). Los actores sociales, que veíamos realizando acciones reivindicativas aisladamente, solo encuentran su realización plena cuando se establecen conjuntamente como sujeto.
- La conciencia por parte de los actores sociales, se va formando en el proceso de sus luchas locales, al ver, “que lo que cada uno sufre y vive como un problema sectorial o propio, tiene su raíz en el funcionamiento del capital”(Rauber, 2006, pág. 110).
- El sujeto popular (totalidad), es mucho más que la suma de los actores sociales (partes). Su realización depende de “la capacidad de los actores sociales de re-articularse y ello conforma un proceso complejo y multidimensional de constitución de los actores sociales, sociopolíticos y políticos en sujeto colectivo” (Rauber, 2006, pág. 119)
- El paso en la discusión política de una relación *sujeto-clase-pueblo* a otra *sujeto-clase-pueblos originarios*. Lo que quiere decir que la conformación de un sujeto popular solo es posible si se reconoce el saber originario y popular, lo cual resulta perfectamente coherente con la construcción de ciencia popular que formas de investigación y educación de origen latinoamericano –Reconstrucción Colectiva de la Historia, Investigación-Acción-Participativa, Educación Popular- pretenden cimentar.
- “Los actores sociales pueden constituirse o no en sujetos, a través de su participación en el proceso de la transformación social (autoconstitución)”(Rauber, 2006, pág. 119). Lo que quiere decir que el sujeto resulta como *a posteriori* al proceso de cambio.
- Los actores sociales, más específicamente el pueblo oprimido, va “construyendo su concien-

cia política a través de su intervención directa en el proceso de lucha” (Rauber, 2006, pág. 124). - El proceso mecánico y vanguardista de inducir la conciencia en las personas, se desdibuja ante el hecho de que el “propio educador [militante, dirigente político-social, referente ideológico, etc] necesita ser educado” (Marx, 2006, pág. 58). O como tal vez dijera Freire: nadie concientiza a nadie, nadie se concientiza a sí mismo, los hombres se concientizan entre sí, participando en la vida social.

- El reconocimiento de las “identidades, intereses y motivaciones subjetivas”(Rauber, 2006, pág. 123) de los actores sociales. Estas no se acaban en su conciencia político-ideológica, pero tampoco son meros reflejos de las estructuras económicas. Por el contrario, existe una interrelación inseparable entre sujeto y subjetividad.
- La articulación orgánica, propia del sujeto popular, debe consistir en:

avanzar consciente y colectivamente en la definición programática de la oposición político-social al sistema desarrollada, tomar posición concreta acerca de lo que se quiere construir, y articular todo ello con la definición de los elementos centrales –de base- de un proyecto estratégico alternativo colectivo común.(Rauber, 2006, pág. 121).

Con todo, es necesario que las nuevas ciudadanías en un pos-acuerdo, que, insistimos, se piensen la superación del orden social vigente, reconozcan sus demandas en un lugar común y colectivo, es decir, en un *sujeto popular*. Esta relación debe pasar inevitablemente por el esfuerzo de crear y apropiarse un programa político específico, de cara a la construcción de un proyecto estratégico y la organización del poder popular.

Construir esto supone basarse y desarrollar un nuevo tipo de democracia en lo político, económico, cultural, en el derecho, en la moral, como base para la construcción de una sociedad solidaria y un poder popular revolucionario, implica también construir un nuevo tipo de relación sociedad-estado-representación política, abriendo cauces mayores para que el pueblo –en tanto sujeto popular- se reapropie plenamente de sus capacidades y derechos ciudadanos, protagonizando también las decisiones políticas y asu-

miendo las responsabilidades que ello implica. Esto es, en definitiva, lo que impulsará como nunca antes –junto a transformaciones económicas radicales que instalen un nuevo tipo de racionalidad económica-, el proceso de superación de la enajenación humana en lo social, cultural, político, en la producción científico-técnica, etc., y se traducirá en la construcción, desarrollo y consolidación de un nuevo modo de vida humano, digno, solidario y justo. (Rauber, 2006, pág. 58)

Así planteada la discusión sobre el sujeto de la transformación quedaría por ver el rol del Trabajo Social en su conformación.

### Trabajo Social y la construcción del sujeto popular

El enriquecimiento de la comprensión de las nuevas ciudadanías, que se da, al relacionar estas con la categoría de *sujeto popular*, es perfectamente coherente –por las características de este último– con la perspectiva histórico-crítica para el Trabajo Social. Nos referimos aquí, más específicamente, al *abordaje ontológico de lo real, a la ontología del ser social* de inspiración marxista, como fundamento ético-político de este nuevo proyecto profesional.

La ontología, en este escrito, es entendida como el:

“conjunto de teorías que comparten la tesis según la cual solo podemos conocer la realidad como parte del proceso de nuestra existencia, así el conocimiento, sus posibilidades y condiciones, debe ser aclarado en tanto proceso a partir de la historia concreta de los hombres” (Lessa, 2000, pág. 205)

Como ya vimos, no existen sujetos *a priori* del proceso de transformación, es decir del proceso de participación en la vida social. Los profesionales, que se vinculen a la construcción de otro tipo de país, en paz con justicia social, que pretendan fortalecer el ejercicio de la ciudadanía comprometiendo sus esfuerzos en la construcción de un *sujeto popular*, no pueden huir de este hecho. No pueden seguir encerrados en sí mismos, rindiéndole culto a la triada metodológica Caso/Grupo/Comunidad, buscando la especificidad prometida, rechazando la reflexión teórica y sometidos al practicismo positivista.

La perspectiva de totalidad, historicidad y contradicción, le permite al profesional reconocer el trabajo como el punto de partida para su dignificación, para su humanización. Este trabajo, este ejercicio profesional, es un juego dialéctico entre *ética y política*. Pero para que este trabajo, en tanto forma privilegiada de praxis, demuestre sus potencialidades de emancipación, creatividad y transformación, debe involucrar mediaciones<sup>5</sup>, entre el hombre y la sociedad. El ejercicio profesional, al ser una actividad teleológica, dirigida a un fin, identifica, mediado por *la conciencia y la libertad* el tipo de sociedad que desea alcanzar (este es el sentido ético). Si lo que desea es una sociedad distinta, un orden social diferente al actual, sus acciones deben ir encaminadas a ello, vinculándose y relacionándose con las organizaciones y movimientos sociales, que se disputan el poder en la organización de la sociedad (este es el sentido político). Creemos que la categoría de *sujeto popular* que expusimos arriba, clarifica de lo que deben estar dotadas las acciones del profesional, para lograr superar al mayor responsable del conflicto social armado interno: el *orden social capitalista*.

La construcción de un sujeto del cambio desafía nuestra creatividad como profesionales y ciudadanos. Nos desafía al reconocer el saber de los pueblos originarios. En el momento en que el Trabajador Social se reconoce como sujeto popular y reconoce a los otros en él, desarrolla una conciencia crítica sobre el mundo, sobre la realidad social. Esta conciencia creativa, que enriquece y fortalece la ciudadanía, no transforma de manera inmediata la estructura social, pero contribuye a la posibilidad de que eso suceda.

### Bibliografía

- Alcántara Sáez, J. M. (2004). *Colombia ante los retos del siglo XXI: desarrollo, democracia y paz*.  
Colombia, G. N., Políticos, P., Abril, M. 1., & Católica, I. (9 de Marzo de 1990). *Acuerdo Político*. Bogotá, Colombia.

<sup>5</sup> Estás son universalidad (El trabajo no es obra de un individuo, sino la cooperación entre los hombres); sociabilidad (implica la (re)creación de necesidades y formas de satisfacción, de lo que resulta la transformación del ser social y del mundo natural); conciencia (Por ser consciente, el hombre actúa teleológicamente; transforma sus necesidades y formas de satisfacción en nuevas preguntas); libertad (el producto objetivo de la praxis personifica sus intenciones y sus proyectos. Ese es el núcleo generador de la libertad y la ética) (Silva Barroco, 2001, págs. 42-43)

- Estrada, J. (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada Elementos para una interpretación histórica del conflicto social y armado. En Zubiría, Estrada, Fajardo, Giraldo, Molano, Moncayo, & Vega, *Conflicto Social y Revolución Armada* (págs. 347-308). Bogotá: Gentes del Común.
- Fayad, Á. (Septiembre de 1984). La política de lo militar. *La revolución es una fiesta M-19*. San Pedro, Cauca, Colombia: Movimiento Jaime Bateman Cayón .
- Foucault, M. (1988). El Sujeto y el Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 3-20.
- García, F. (2016). Ciudadanía y nuevas ciudadanías: aclaraciones conceptuales. En Valdés, Acosta, García, Grosso, & Briceño, *Ciudadanías y Nuevas Ciudadanías. Experiencias en Bogotá-Región* (págs. 19-51). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- Kohan, N. (02 de 08 de 2007). Desafíos actuales de la teoría crítica frente al posmodernismo. *Cátedra Che Guevara – Colectivo Amauta*. <http://amauta.lahaine.org/>.
- Lessa, S. (2000). Lukács: El método y su fundamento ontológico. En E. Borgianni, & C. Montañó, *Metodología y Servicio Social: Hoy en Debate*. (págs. 1999-228). Sao Paulo: Cortez.
- Marx, C. (2006). Tesis sobre Feuerbach. En F. Engels, *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana* (págs. 57-59). Madrid: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels .
- Netto, J. P. (06 de 08 de 2013). Razón, Ontología y Praxis. *Catedra Libre: Marxismo y Trabajo Social* . E-Book.
- Rauber, I. (2006). Sujetos Políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos. Santo Domingo: Pasado y Presente XXI.
- Silva Barroco, M. L. (2001). *Ética y Servicio Social: Fundamentos Ontológicos*. Sao Paulo: Cortez.
- Wills Obegón, M. E. (2002). Nuevas y viejas ciudadanías: la apuesta por una nueva democracia. En I. d. Pensar, *Camino hacia nuevas ciudadanías* (págs. 13-26). Bogotá: Departamento de Bienestar Social. Pontificia Universidad Javeriana. ■



# LA INTENCIONALIDAD DEL PLAN DE ESTUDIOS EN TRABAJO SOCIAL UN ACERCAMIENTO DECOLONIAL PARA LA FORMACIÓN DE SUJETOS PARTICIPATIVOS

Diana LOPERA MONTOYA  
[dlopera1@unimunto.edu.co]

Magister en Gerencia de empresas sociales para la innovación y el desarrollo local EAFIT, Docente de Tiempo Completo de UNIMINUTO, Bello.



Juan Guillermo CANO JARAMILLO  
[jcanojar@uniminuto.edu.co]

Candidato a Magister en educación y desarrollo humano CINDE Universidad de Manizales, Docente de Medio Tiempo de UNIMINUTO, Bello.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, trabajo social, plan de estudio, decolonialidad.

**RESUMEN:** Esta ponencia surge de las reflexiones académico – administrativo que se han venido realizando a lo largo de cuatro años en el Programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Tres asuntos claves han orientado dichas reflexiones:

- El quehacer profesional de trabajo social en la generación de sujetos participativos.
- La propuesta formativa para los profesionales de trabajo social
- Las traducciones formativas en un contexto complejo

Lo que se pretende evidenciar en el texto, es la posibilidad de desarrollar un plan de estudios desde un óptica decolonial que procura la formación de profesionales de Trabajo Social preparados para comprender las complejidades y diversidades del contexto, donde América Latina y en especial el territorio colombiano requiere de profesionales comprometidos con los procesos de transformación que se viven actualmente en la sociedad colombiana, acontecimientos actuales como los pos diálogos o pos conflicto, que requieren de profesionales comprometidos con propuestas que aporten a la convivencia pacífica y a las pistas conceptuales y metodológicas que aporten en la construcción de ciudadanías diversas.

## Introducción

La educación siempre será un tema en constante reflexión, en la medida en que los contextos cambian, las intencionalidades formativas necesariamente deben cambiar. Por ello resulta pertinente ahondar sobre lo que hoy se quiere o pretende hacer en las Instituciones de Educación Superior, en el caso concreto en la formación de profesionales de Trabajo Social, disciplina y profesión abocada a la generación de una sociedad más justa e igualitaria.

La reflexión que hoy se trae, estará orientada por tres ejes, el primero se centra en la definición y conceptualización profesional del trabajo social, el segundo procura evidenciar un plan de estudios desde un enfoque decolonial, que forma sujetos políticos comprometidos con la realidad actual y el tercero, hace énfasis en lo que hemos querido denominar traducciones formativas, conceptos necesarios para ir tejiendo y comprendiendo lo que sería una ciudadanía consciente, capaz de asumir apuestas para la convivencia pacífica.

## El Trabajo Social para la generación de sujetos políticos

El Trabajo Social como disciplina y profesión radica sus objetivos en la posibilidad de generar propuestas de transformación, en tal sentido la Federación Internacional de Trabajadores Sociales, plantea:

La profesión de trabajo social promueve el cambio social, la resolución de problemas en las relaciones humanas y el fortalecimiento y la liberación del pueblo para incrementar el bienestar. Mediante la utilización de teorías sobre comportamiento humano y los sistemas sociales, el trabajo social interviene en los puntos en los que las personas interactúan con su entorno. Los principios de los Derechos Humanos y la Justicia Social son fundamentales para el trabajo social.

Dos conceptos claves que se vuelven en líneas centrales del quehacer profesional de Trabajo Social: derechos humanos y justicia social, así se ratifica en el código de ética de Trabajo Social, cuando en su artículo 1 dice: Trabajo Social es la profesión ubicada en el campo de las ciencias sociales y humanas, que interviene en procesos y proyectos relacionados con las políticas de bienestar y desarrollo humano y social,

teniendo como fundamento los metacriterios de la democracia: bien común, justicia y libertad. (2013:23).

Las definiciones anteriores se presentan para ir tejiendo lo que se pretende mostrar en este escrito y es que la formación de profesionales de trabajo social, requiere de un plan de estudios que fomente y promueva una visión crítica y reflexiva de la sociedad, donde lo que se promueva sean sujetos que se piensan en alternativas posibles para generar cambios a las desigualdades e injusticias sociales.

En el acápite que sigue se muestra el plan de estudios de Trabajo Social, en el marco de una Corporación Universitaria, como es la UNIMINUTO, institución que sigue unas orientaciones como cualquier institución de educación superior y que como lo plantea su génesis tiene el gran reto de generar transformaciones sociales enfocadas sobre todo en las personas más desfavorecidas.

## Plan de estudios desde un enfoque decolonial

Hablar de lo decolonial en un plan de estudios de Trabajo Social, cobra coherencia en tanto la profesión constantemente se está preguntando por los entornos donde se padece, se construye, se goza y se transforma la historia de cada persona en el contexto de América Latina.

Es entonces como desde el proceso metodológico en las asignaturas del plan de estudio se realizan lecturas de estas realidades pertinentes en la medida en que se caracterice, se entienda y se comprendan las prácticas sociales, culturales, económicas y políticas no solo desde la imposición racional de esa modernidad eurocéntrica, también desde las propuestas contextuales de reflexión actual, por ejemplo como las propuestas de “traducción” (De Sousa Santos 2012:144) *¿Qué traducir? El concepto eje sobre el que se sustenta la respuesta a ésta cuestión es el concepto de zona de contacto. Zonas de contacto son campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan. Las dos zonas de contacto constitutivas de la modernidad occidental son la zona epistemológica, donde se confrontaron la ciencia moderna y los saberes legos, tradicionales, de los campesinos, y la zona colonial donde se opusieron el colonizador y el colonizado.*

Igualmente desde un acercamiento decolonial la sistematización de experiencias hace parte de los productos en los procesos metodológicos del trabajo social. (Jara, O. 2015) *en la revolución cubana se generaron las rupturas epistemológicas en América Latina para el Trabajo Social. Propician así que las prácticas del Trabajo Social, construyen teoría a través de la sistematización: las acciones y reacciones de los protagonistas, las situaciones particulares, las relaciones entre personas y organizaciones, las condiciones del contexto, así se posibilitan nuevas ideas, conceptos, interpretaciones de esas sensaciones, de las emociones, permitiendo las reflexiones, los análisis y las comprensiones críticas de las experiencias vividas para extraer sus aprendizajes y compartirlos.*

La articulación entonces, entre teoría y práctica resulta siendo el insumo vital para materializar la formación de sujetos críticos, generadores de una ciudadanía para la sana convivencia y no solo para los objetivos mercantilistas que hoy promueve este contexto.

De esta manera entonces, es vital que los actores del proceso formativo, estudiante-docente, comprendan que la acción educativa supera el simple cumplimiento de una asignatura, en esa medida, se avanza en la construcción de un cúmulo de conocimientos en correspondencia con la realidad de estudiantes y docentes, donde el conocimiento es la oportunidad para procurar una relación horizontal, así, ambos actores son siempre susceptibles del aprendizaje.

En consecuencia a lo antes mencionado, en el primer año de formación se pretende que el estudiante logre acercarse a la **relación práctica y pensamiento**, por medio de:

- La conceptualización de términos que le aporten a la abstracción del proceso investigativo como actitud para aproximarse a sus realidades sociales locales, regionales y nacionales y que ello les posibilite la construcción de un diario de campo que les permita el registro y reflexión de las observaciones en sus entornos.
- La relación práctica y pensamiento se da entonces cuando logran reflexiones pertinentes y la comprensión de su quehacer en el proceso de formación profesional.

Se propicia un acercamiento-observación a través de los sentidos que generan interaccio-

nes argumentadas desde los encuentros académicos: la construcción de un discurso que trasciende la opinión para ser sustentado desde una óptica académica con una articulación en lo vivencial.

La conceptualización metodológica de métodos, técnicas e instrumentos para la lectura de contextos a través de diagnósticos. Con ello los y las estudiantes plantean preguntas de interacción- investigación- intervención.

- Es la construcción de la experiencia a través de las prácticas cotidianas que se reflexionan, es decir, la praxis.

Es la continuidad del proceso de concienciación del estudiante en la relación entre escenarios sociales, saberes cotidianos (comunidad) y herramientas aprehendidas que generan reflexividades para la comprensión de los contextos y aproximaciones en la construcción de sujeto.

En el tercer año se busca que el estudiante **relacione la acción y el conocimiento**, con:

- La apropiación y aplicación de enfoques comprensivos que generan acciones en pro de entender la realidad social y profesional.
- La argumentación de conocimientos coloniales y decoloniales en relación con la acción desde los contextos Latinoamericanos, es decir, un asunto de interacción intercultural, haciendo el diálogo con la teoría, negociaciones culturales

Cobran sentido las intersubjetividades, es decir, en la construcción de sujetos con saberes, con la aplicación de los mismos a través de la comprensión de las herramientas, de los conceptos, los escenarios y las experiencias, posibilitando un proceso de transformación personal y profesional.

En cuarto año y último año de formación, es la **articulación entre las subjetividades, disciplinas y las propuestas de transformación**

- Se da a través de las devoluciones académicas, que se manifiestan en las prácticas profesionales y los proyectos de grado, puestos en los entornos contextuales reales.

La sistematización en este cuarto año, se convierte en una propuesta investigativa fundamental para el plan de estudio, puesto que recoge el proceso formativo y el sujeto formado, con

la suficiente capacidad de organizar y sistematizar la relación interacción-

En este sentido, se han planteado varios procesos que contribuyen a la materialización de un plan de estudios con un acercamiento decolonial:

- La reflexión pedagógica constante, es la interacción que implican las prácticas docentes con los y las estudiantes en el aula y la prolongación de la misma, en los diferentes espacios educativos tanto dentro como por fuera de la Universidad.
- La conversación intersubjetiva de los saberes que a través de las diferentes experiencias de estudiantes y docentes son una constante en el proceso y adquisición de conocimiento; en la aplicación de técnicas de comunicación entre estudiante-docente, el protagonismo de los saberes de los y las estudiantes adquiridos en su realidad y tenidos en cuenta en los planes curriculares del programa y de los docentes.
- La dirección del programa y su apertura en la comunicación asertiva de propuestas y reflexiones coherentes con las dinámicas del programa y su relación con el afuera, generando diálogos constantes, permanentes entre la dirección y el sentir del cuerpo docente construyendo propuestas intencionadas a las expectativas de los y las estudiantes y la realidad social.
- La relación docente-docente, da sentido al compromiso con la formación, permitiendo el diálogo de saberes, la inquietud permanente por la asertividad del conocimiento en relación con el estudiante o profesional en formación y las posibilidades e intenciones del medio. El disfrute de la interacción profesional de sentirse escuchado y acompañado entre colegas, para la toma de decisiones que tengan que ver con las orientaciones en el ambiente educativo.

Todo lo anteriormente mencionado, donde lo pedagógico a través del proceso metodológico genera las intencionalidades formativas; para que el profesional de trabajo social comprenda que las complejidades del contexto colombiano actual se interpretan saberes, de su territorio, de la pluralidad en sus prácticas culturales, sociales, económicas, políticas y ambientales.

Es así como el proceso educativo actual en el contexto latinoamericano y por supuesto colombiano hacen parte de esa humanidad que creció con el imaginario de que la educación es un proyecto ético – político basado en los principios de la modernidad. Pero para los procesos decoloniales, Wals plantea que:

Para algunos movimientos, comunidades e intelectuales indígenas y afrodescendientes, especialmente de la región andina, la caracterización es de momentos simultáneos de avance y retrocesos, momentos todavía concebidos en el horizonte actual y de larga duración como luchas de descolonización, luchas que aún requieren el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje, la acción, creación e intervención. (2013: 24).

En este sentido, la educación y sus propuestas de formación son acciones constantes para comprender y participar de manera responsable y autónoma del desarrollo de un contexto determinado; su historia y sus complejidades, su presente y las prácticas cotidianas tanto de los sujetos en sus singularidades como los sujetos colectivos, activos y conscientes del lugar que moran para aportar a su transformación. *Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz opinan que en el imaginario moderno, para definir al “sujeto” se pone toda la fuerza en su razón y en el lenguaje con que se nombra lo que pasa por la razón. (2008: 26)* Se podría plantear entonces que la responsabilidad de la educación, y la formación social, necesitan de reflexiones otras, sobre el papel a realizar, sobre la importancia por el otro, ese otro como participante humano. Continúan los autores:

No quiere decir que no existan individualidades y formas de interacción entre ellas que necesitan ser “re-nombradas”, resignificadas, atendiendo más a sus propias realidades que a las abstracciones formales enunciadas desde los ideales de perfección de la modernidad. Estas realidades tienen un carácter múltiple: los individuos, los y las jóvenes y sus relaciones, además de cognición-razón y lenguaje, son sensibilidad, cuerpo, emociones, anhelos, tradiciones, sentimientos es decir, son historia en construcción, son experiencia vital.” (2008: 26).

Algo así como, integrarse primero en el reconocimiento de sus acciones y transformaciones,

luego en la relación con las complejidades de los otros y de la sociedad en procesos de transformación y cambio, sus gustos y los gustos de los otros, que son sus pares. educativo, se puede definir como espacios y procesos de participación, esto en términos de construcción del sujeto que en el transcurrir de su vida tendrá que ver con la formación de su identidad. Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, citando a Zemelman (2004):

Recuperar o activar el sujeto, pero no el sujeto cartesiano, sino el sujeto en su enteridad: los sujetos con su conocimiento, con su capacidad de pensar críticamente, con su capacidad de nombrar y lengüear el mundo, con sus emociones y sentimientos para involucrarse en el destino de los otros y con su voluntad personal para enfrentarse a su propio yo, para actuar con otros, por otros o para otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido. (2008: 29).

De esta manera, esta identidad “determinada” por la tradición también se transforma, de acuerdo a sus prácticas, que son construidas desde diferentes interacciones simbólicas, en el caso de jóvenes, por sus pares-parces, con sus estéticas, con sus decisiones sexuales, en sus parches musicales o de ocio, etc. Prácticas políticas de significación colectiva e individual que fortalecen las maneras de incluirse desde la participación en las decisiones sociales, institucionales, de grupos o colectivos, familiares, etc.

Por supuesto, la formación en lo social permite entender ésta representación colectiva que tiene sus raíces en el proceso histórico del conjunto social, categoría compleja que está condicionada por las experiencias y dinámicas que se desarrollan en los diferentes entornos sociales, es decir, contiene una serie de factores que en su permanente interacción definen la identidad, las identidades, la existencia y/o permanencia de un espacio social, ese entramado de acciones que se podrían definir entre otras como las maneras de participación de los actores sociales, que son también relaciones de poder, estas se podrían leer de múltiples maneras, la participación en los encuentros de los jóvenes y sus resistencias

desde las líricas musicales, la movilización para la exigencia de los derechos de las madres comunitarias, la exigencia del espacio público por parte de los veteranos del deporte en un escenario controlado por el estado, entre otras prácticas que se realizan en los diferentes escenarios del contexto local. Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz plantean, citando a (Gonzalez Rey, 2002):

La socialización política como escenario privilegiado de formación debe pasar por el conocimiento a las realidades en que se vive y por sus expresiones simbólicas, por que es allí donde se encuentran las posibilidades de acción y los nuevos sentidos que se pueden ir construyendo y nombrando con el lenguaje; el sujeto se define por la posibilidad de una producción de sentidos que abre espacios singulares, dentro de contradicciones con otros espacios. Aquí se expresa y despliega la necesaria pluralidad propia de la vida política (Arendt, 1998). (2008: 29)

De esta manera, se podría traducir este proceso de formación social y cultural en los tres espacios: la casa, espacio de formación de valores y el primer mundo de interacción social, un segundo escenario de formación como es la escuela; espacio de interacción con el conocimiento a través de procesos pedagógicos, conceptuales, metodológicos y construcción de saberes en los ambientes institucionales que posibilitan la reflexión, la interpretación del acontecer cotidiano en el contexto local y global. Y un tercer espacio como la calle, espacio de confrontación de los valores construidos, comprendidos y reflexionados que generan nuevos sentidos.

Es entonces como los referentes en la vida cotidiana de las personas con sus valores sociales, espirituales y materiales se construyen colectivamente. Por supuesto que este ejercicio tiene que ser cotidiano porque las complejidades necesitan ser comprendidas a través del tiempo por el mero hecho de vivir en un mismo espacio común pero en movimiento; nos permite la expresión y acción de ideas, sueños, luchas, representaciones, imágenes, que se van adquiriendo y traduciendo en el colectivo social de una comunidad específica en constante transformación.

### **Ciudadanía consciente**

La educación institucional y la comprensión del quehacer de las ciencias humano sociales y por



consiguiente el Trabajo Social, están obligadas a entender esa relación entre las prácticas formativas externas y los conocimientos que se desarrollan en la universidad, ésta como espacio de saber y su proceso educativo de y en la sociedad, acompañando y aportando a las traducciones, interpretaciones, transformaciones, cambios y posicionamiento de una ciudadanía más visible y protagonista de sus vidas con sentido de lugar. En consecuencia Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, dicen:

...la participación como expresión auténtica es la manifestación de legitimidad y posibilidad de aparecer frente a los otros a partir del reconocimiento y la visibilización de sí informales, formales, institucionalizados y no institucionalizados. (2008: 23).

Es en este sentido, que las instituciones de educación superior con su permanente reflexión, en este caso particular desde las ciencias humanas y el trabajo social en específico, funcionan en la interacción de la realidad social, acompañan y fomentan los espacios de concienciación de las personas en contexto para la comprensión y construcción de espacios de cambios en sus necesidades; acciones de reconocimiento de sus fortalezas y habilidades en medio de sus problemáticas con el fin de transformar. Ghiso, dice que:

...una propuesta educativa que se enmarca en la construcción de una sociedad democrática requiere de la incorporación activa de cada individuo y de la ciudadanía en la toma de decisiones y en el diseño de proyectos...(2003: 1).

Así entonces, se hace necesario, la visibilización e interpretación de las propuestas de formación de profesionales con la necesidad de decir, actuar, dialogar, interactuar, transformar y acompañar con sus saberes y otros saberes, los contextos desprotegidos de derechos y exigencias acorde con el mundo inconforme de hoy.

La pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión de saber...como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación. Walsh (2013: 29).

De esta manera se hacen necesarias las preguntas conceptuales y metodológicas sobre este presente complejo de formación; los sueños de los jóvenes profesionales y sus argumentaciones filosóficas y pertinentes con el presente social, cultural, económico, formativo, del medio ambiente y político. Formación para la acción en prácticas liberadoras, las lecturas de los espacios que provocan y convocan al encuentro y de esas acciones colectivas saber que nunca más serán los mismos, ellos y las comunidades que acompañen. Continuando con Ghiso:

Para que haya participación ciudadana de calidad sin duda tocará romper con las prácticas clientelistas que caracterizan las relaciones entre la gente y las instituciones como “dependientes” y recuperar la participación comunitaria, en espacios institucionales y locales. Para ello, será necesario recuperar los espacios más reducidos los que operan como factor de identificación, familiaridad y afinidad. Es en estos espacios y ambientes (institucionales o comunitarios) en donde ocurre la interacción cotidiana y se potencian los lazos de sentido e identidad”. (2003: 2).

Cobra sentido así, las estrategias adquiridas en la academia y su relación con las metodologías comunitarias que aportan a la formación ciudadana, que sin estar inscritas en un modelo estandarizado y formal de la educación proporcionan maneras humanas de encontrarse; del conocimiento “moral” ante una positiva actitud con la existencia, los encuentros solidarios de movilización para exigir los derechos institucionales y los espacios vitales comunitarios: la calle como escenario.

La pedagogía social es una disciplina o saber social que piensa y reflexiona los procesos educativos que se dan por fuera de la escuela. Se dice que la pedagogía social es la pedagogía del tercer espacio, es decir, es la pedagogía de la calle. Qué significa esto? ...la calle el lugar donde se ponen a prueba los valores morales aprendidos en la familia y en la escuela; es el lugar de la praxis...la pedagogía social despliega su actividad reflexiva para determinar qué se aprende en la comunidad... Arango (1998: 2).

El conocimiento conceptual, las características de los espacios, la lectura de los entornos,

el reconocimiento de los liderazgos comunitarios, la relación de herramientas institucionales y sociales, generan los saberes necesarios para actuar: la virtud en la convocatoria para diagnosticar, problematizar, socializar, tomar decisiones, planear y ejecutar propuestas que a través de las diferentes prácticas nos incluye, la creativa manera de leer nuestras habilidades personales o las fortalezas colectivas para gestionar las actividades culturales y sociales que nos hacen ser parte del morar un lugar.

De esta manera, los actores en la práctica educativa y formativa, son la posibilidad mediadora de interacción con los ciudadanos, ese cara a cara que provoca el diálogo constructivo y simbólico de intenciones liberadoras.

En el contexto educativo y de las ciencias humanas sociales es posible incluirse en las prácticas del acontecer de la sociedad colombiana, sobre todo en momentos donde es necesario reconocerse para ser parte de los procesos transformadores, a través de las diferentes maneras de vivirse y de actuar. De acuerdo a la necesidad, tanto en la expresión como en la “satisfacción” de la misma, se requiere del otro para construirse con y en identidad-es, desde las múltiples formas de relacionarse; cobra sentido plantear que en este contexto colombiano las acciones participativas son formas solidarias, de ser social, de prácticas ciudadanas.

### Convivencia pacífica

Es necesario según las dinámicas actuales de las globalidades, preguntarse por cuáles son las nuevas categorías de reflexión que requieren ser abordadas por el Trabajo Social. Es esa forma distinta de relacionarse el ser humano con la naturaleza, consigo mismo, con las instituciones, con el entorno contextual, con las dinámicas históricas llenas de aspectos distorsionados de las realidades, de los presentes, ya no lineales. De Sousa Santos plantea:

Para generar tal apertura, es necesario recurrir a un segundo procedimiento: la teoría de la traducción. Una lucha particular o local dada (por ejemplo, una lucha indígena o feminista) sólo reconoce a otra (digamos, una lucha obrera o ambiental) en la medida en que ambas pierden algo de su particularismo o localismo. Esto ocurre cuando se crea una inteligibilidad mutua entre tales luchas. La inteligibilidad mutua es

un prerequisite para lo que denomino autorreflexión interna, una que combine la política de la equidad con la política de la diferencia entre movimientos, iniciativas, campañas y redes. Esta ausencia de autorreflexión es lo que permite que prevalezcan las teorías de la separación sobre las teorías de la unión.” (2012: 234).

Por lo tanto, es importante abordar esta categoría convivencia pacífica en relación a las dinámicas decoliniales que propone el Trabajo Social en su propuesta formativa. Entonces, se debe partir de la imperante precisión que del contexto colombiano se tiene. Reconocernos como el resultado de la manipulación política de una clase dirigente que piensa y actúa con el siempre propósito de eternizarse en el poder; esto tiene sus orígenes en la división de la república a través de los partidos políticos, este bipartidismo divisor de las masas engendró eso que han querido imponer como práctica cultural pero que nos caracterizó como “violentos”.

La división en clases, el frente nacional, la desigualdad social, la clasificación por estratos, la educación oficial, el desarraigo territorial, la formación familiar por medio de refranes: “dime con quién andas y te diré quién eres” o “el que entre la miel anda algo se le pega”, entre otros, han sido parte de la base de una formación social y cultural. El poco reconocimiento por las estéticas de los jóvenes, la perseguirlos por el simple hecho de ser jóvenes, borrar el opositor político por considerarlo el enemigo, la invasión o “descubrimiento” de los europeos con el sentido despectivo de creerse una “raza” mejor que otra, las violencias generadas por el deseo de acumulación, la desaparición de generaciones de jóvenes por causa de los poderes innobles, etc, etc, etc.

Pero también, la apuesta formativa al reconocernos en nuestros caóticos antecedentes históricos y entender para no olvidar. Ghiso dice:

Esto exige un compromiso por mapear la construcción de significados en las formaciones sociales” (2003: 56).

Comprender que somos una cultura llena de culturas, con identidad compuesta por múltiples identidades; nuestro mestizaje está lleno de resistencias: las mingas indígenas, la movilidad campesina, la ruta de paz de las mujeres, las

luchas por la tierra de las comunidades negras, los movimientos obreros y su formación política en los sindicatos, los movimientos estudiantiles, los comités barriales y las exigencias a sus derechos por medio de acciones culturales, sociales y políticas, las manifestaciones juveniles a través de mesas de trabajo, prácticas artísticas y culturales, sus estéticas, exposiciones y líricas, también un montón de etc, etc, etc. Continúa Ghiso:

Reconocer y asumir los acontecimientos como motivo de los procesos formativos. Los sucesos y la conflictividad que genera lo eventual, es fuente de aprendizaje en la medida que posea valor para los sujetos involucrados. Estos acontecimientos que originan búsquedas, construcción de sentidos y significados, son motivos dinamizadores que provocan transformaciones en las competencias, actitudes, comportamientos, conocimientos, valores y creencias de los participantes en la propuesta formativa. (2003: 57)

El trabajo social y las ciencias sociales a través de propuestas y acciones académicas, investigativas y cotidianas, reflexionan las preguntas que se generan en dichos procesos, es decir, el objeto amplio de conocimiento; la realidad social, complejo el abordaje de un “intangible” objeto que se deriva de las relaciones subjetivas que cada actor de interacción tiene sobre esa realidad.

Los procesos educativos ubicados en el hoy, van sensibilizando en lo imprevisto, modificando comportamientos, conocimientos y rompiendo con los modos rutinarios de aprender para transformar la realidad. Ghiso (2003: 57).

Replantea los diversos procesos de saber estar en convivencia, sobre lo humano, las reflexiones sobre el conocimiento y sobre el mismo contexto. Por ello, es necesario el volver a retomar una reflexión fundamentada, desde sus propios cimientos, sobre este momento histórico

de Colombia y de la humanidad, que hoy en día estamos viviendo como sujetos sociales, políticos y culturales.

### Bibliografía

- Alvarado Sara Victoria, Ospina Héctor Fabio, Botero Patricia y Muñoz German. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. CINDE. Revista Argentina de sociología. Año6. No 11- ISSN 667 – 9261. Pp. 19 -43.
- Arango Marta Eugenia (1998) Apuntes acerca de una pedagogía del trabajo comunitario. FUNLAM. Medellín.
- Arcila, R. E. (2011). La Universidad en América Latina. 1ª ed. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Código de ética profesional de los trabajadores sociales en Colombia. (2013). Bogotá D.C.
- Cuneo, Dardo. (1924). La reforma universitaria 1918 – 1930. Biblioteca Ayacucho. Caracas.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2012). Una epistemología del sur. Reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO. México.
- Ghiso, Alfredo. (2003) Participación y desarrollo educativo. Ponencia Alcaldía de Medellín. 16 de mayo.
- Jara, Oscar (2015). Taller de sistematización en la educación popular. CLACSO conferencia Medellín.
- Ortega Valencia Piedad y Ghiso Cotos, Alfredo. (2003). Grupos de aula, conflictos y normas. FUNLAM. Medellín.
- López de la Roche, Fabio, (1994) Izquierdas y cultura política, Bogotá, Cinep.
- Ribeiro, Darcy. (2006). La universidad nueva: un proyecto. Biblioteca Ayacucho. Caracas.
- Saldarriaga V. Oscar. (2003). Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Cooperativa editorial magisterio. Bogotá D.C.
- Walsh, Catherine (2013) editora. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistencia. Tomo I serie pensamiento decolonial. ABYAYALA. Quito. Ecuador. ■

# LA ESCUELA COMO POTENCIA, EN TIEMPOS DE TRANSFORMACIÓN

Mónica Rocío BARÓN MONTAÑO  
[mkron@hotmail.com]

Magíster en Educación, línea de investigación en evaluación y desarrollo educativo de la Universidad Pedagógica de Colombia. Doctoranda del Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad del Estado de Rio de Janeiro en la línea de investigación Infancia, Juventud y Educación, investigadora adjunta del grupo Diferencia, Desigualdad y Educación Escolar de la Juventud. Becaria del Programa Estudiante – Convenio de Pos-graduación –PEC-PG, de la CAPES- Brasil.

Luz Stella CAÑÓN CUECA  
[stellaboreal@yahoo.com]

Magíster en Psicología, línea de investigación en Adicciones y Violencia. Universidad Católica de Colombia. Doctora en Educación del Convenio Interinstitucional de las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Pedagógica Nacional y del Valle, Colombia. Línea de investigación en Violencia y Educación. Doctora en Educación Universidad de Bourgogne, Dijon, Francia.



**PALABRAS CLAVE:** Escuela, tiempos actuales, conflicto y postconflicto.

**RESUMEN:** El presente trabajo busca traer algunas contribuciones para profundizar en el tema de la relación escuela – tiempos actuales, reconociendo el momento histórico por el cual Colombia está atravesando, como una oportunidad que posibilita la abertura a un conjunto de discusiones configuradas a partir de múltiples matrices. No se pretende abordar las temáticas propuestas, como una única forma posible de ahondar en la discusión de lo que ha sido la trayectoria del conflicto armado en Colombia, por el contrario, se busca presentar una breve introducción a un tema en el que convergen múltiples debates y discusiones. Es por eso que, a partir de la interlocución con autores como Fredric Jameson, y Zygmunt Bauman, analizamos diversas perspectivas contemporáneas para pensar los caminos recorridos por las sociedades actuales en contextos cada vez más diversos.

## Introducción

Conflicto armado, dejación de armas, cese del fuego bilateral y definitivo, garantías de seguridad, postconflicto, pedagogía de la paz, final de la guerra, refrendación... entre otras, son expresiones que hoy hacen parte del cotidiano de los colombianos, y no podría ser diferente, si consideramos que nos aproximamos a la recta final para lograr la firma de un acuerdo definitivo de paz que marca el cese de una historia de luchas y guerras entre los grupos al margen de la ley

y el Estado Colombiano. Frente a este hecho histórico devienen algunas reflexiones en torno a una cuestión trascendental en la actualidad, tanto en el campo de la educación, como en la sociedad en general: el tema de la escuela y su papel frente a procesos emancipatorios. Partiendo de estos abordajes e inspiradas en la propuesta del Seminario Internacional de Filosofía para niños SIFIN, que para su sexta versión se configura como un espacio de reflexión teórica y práctica, este trabajo se presenta con el fin de

ampliar el debate sobre la escuela a partir del ejercicio de cuestionar y cuestionarnos sobre las certezas, incertezas y percepciones acaecidas en su interior y que nos incitan particularmente a pensar sobre la escuela como potencia en épocas de transformación. Se aborda, entonces, en un primer momento una breve reseña del conflicto armado en Colombia, seguido de un abordaje sobre el tema de los tiempos actuales presentando de manera general una reflexión sobre lo que actualmente se entiende sobre la relación escuela – contemporaneidad, problematizando, por último, su papel como constructora de paz y de vida.

### Memorias sobre el conflicto armado en Colombia

El dolor y el sufrimiento producto del conflicto armado que ha golpeado a Colombia durante los últimos 60 años representan una de las experiencias más trágicas y temerosas que haya afrontado la sociedad colombiana. Cuenta de ello son las cifras reportadas en el informe ¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y de dignidad, del Grupo de Memoria Histórica (GMH) que devela cómo “[...] este conflicto ha causado la muerte de aproximadamente 220.000 personas entre el 1° de enero de 1958 y el 31 de diciembre de 2012” (2013, p. 31), y en cuyas investigaciones se rememoran desde los hornos crematorios y los cementerios encubiertos de los paramilitares, hasta torturas y asesinatos, pasando por la denigrante práctica del secuestro.

Más de seis décadas han transcurrido en las cuales crímenes en contra de la población y actores del conflicto representan una sociedad colombiana violentada; masacres como las de *El Salado*, *Bojayá*, *Mapiripán* o *Jamundí*, son evidencia de cómo la violencia ha afectado distintas regiones del país, y aun así, resulta increíble reconocer que para muchos colombianos la guerra sea de otros, como afirma el mismo documento.

Un conflicto que además de afectar la vida de la sociedad a lo largo y ancho del territorio nacional, también ha expuesto a niños y jóvenes a diferentes tipos de violencia, convirtiéndolos no solo en víctimas sino también en agresores, como lo demuestra el reclutamiento y la explotación de niños como combatientes en muchas situaciones de conflicto, reportándose en el informe mencionado, más de 6.400 niños, niñas y adolescentes reclutados por grupos armados.

El grado de crueldad contra este sector de la población puede resumirse en que el GMH pudo identificar 405 niños, niñas y adolescentes entre las víctimas de los actores armados, lo que representa el 3,4% de los casos documentados para el periodo 1980-2012. De hecho, tal como lo describe el informe:

... atacar a los niños, niñas y adolescentes en las masacres se convirtió en una acción intencionalmente infringida para devastar a los sobrevivientes ... (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 57).

Al abordar la trayectoria del conflicto, y a pesar de las investigaciones al respecto, se evidencia que no hay un acuerdo generalizado sobre el período exacto del inicio del actual conflicto armado en Colombia, sin embargo, el estudio del GMH sitúa varios periodos en la evolución del conflicto. El primero de ellos entre 1958 y 1982, que marcaría la transición de la violencia bipartidista a la subversiva, caracterizado por la proliferación de guerrillas que contrasta con el auge de la movilización social y la marginalidad del conflicto armado. El informe presenta como un segundo periodo (1982-1996), distinguido por la proyección política, expansión territorial y crecimiento militar de las guerrillas, el surgimiento de los paramilitares, “la crisis y colapso parcial del Estado, la irrupción y propagación del narcotráfico” (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 111).

El tercer periodo (1996-2005) marca el umbral del recrudecimiento del conflicto armado. Se distingue, según el informe, por las expansiones simultáneas de la guerrilla y de los paramilitares, la crisis y la recomposición del Estado en medio del conflicto armado y la radicalización política de la opinión pública hacia una solución militar del conflicto armado. El cuarto y último periodo (2005-2012) marca el reacomodamiento del conflicto armado. Se distingue por una ofensiva militar del Estado que alcanzó su máximo grado de eficacia en la acción contrainsurgente, debilitando pero no doblegando a la guerrilla, que incluso se reacomodó militarmente (Grupo de Memoria Histórica, 2013, p. 111).

Esta breve manera de aproximarnos a la trayectoria del conflicto armado en Colombia implica reconocer que la oleada de violencia intensa que ha sufrido el país durante las últimas décadas no es simplemente la fusión de una se-



rie de acontecimientos, víctimas o actores. Es necesario reflexionar en torno al conflicto armado como un producto de acciones intencionales que en su gran mayoría se inscriben en estrategias políticas y militares, afirmándose a partir de complejas alianzas y dinámicas sociales. Esta manera de asumir el conflicto nos lleva a analizar e identificar diferentes responsabilidades tanto políticas como sociales frente a la naturaleza de este conflicto.

### Sobre los tiempos actuales

Las líneas que siguen pueden ser leídas como una compilación de cuestionamientos suscitados en torno al contexto educativo en los tiempos actuales. Se trata de un ejercicio que permite colocar sobre la mesa, discusiones que no se presentan como novedosas y que tampoco tienen la pretensión de ser resueltas, pero que se mantienen vigentes cuando pensamos en la relación escuela – tiempos actuales.

En esta dirección, abordar ese binomio supone y exige una interlocución con un tiempo que comprende una serie de situaciones desafiantes en el interior de sus sistemas y que, en el caso de la educación, envuelven una multiplicidad de factores exógenos así como factores endógenos, que terminan afectando la vida cotidiana de sus diversos actores.

Iniciamos reconociendo que el escenario colombiano durante las últimas décadas ha sido influenciado por cambios profundos que han afectado también su relación con la escuela. Transformaciones, crisis, nuevos desafíos, son palabras con frecuencia referidas en los análisis y debates que buscan describir lo que está aconteciendo en la sociedad colombiana actual.

De ese modo, proponemos la aproximación a diversas teorizaciones sobre los tiempos actuales, teniendo en cuenta que son reconocidos como momentos “[...] de construcción de nuevas posibilidades teóricas y metodológicas para el enfrentamiento de los problemas que colocan [...]” (LEITE & GABRIEL, 2015, p. 8), y que terminan también involucrando a la escuela. Proponemos entonces una interpretación del tiempo presente como escenario que, a partir de sus dinámicas, participa de la creación de otros contextos de relaciones y posibilidades para pensar sobre la escuela en los tiempos contemporáneos.

Esta proposición nos permite tener en cuenta diversas articulaciones teóricas, buscando am-

pliar nuestras comprensiones acerca de las diversas interpretaciones de los tiempos contemporáneos. Hablar de estos tiempos, o mencionar la idea en términos de Hall (2010, p. 486), de *nuevos tiempos*, nos remite, a “[...] una tentativa de capturar dentro de los límites de una única metáfora, diferentes facetas del cambio social [...] considerando una variedad de términos [...] en una tentativa de describir las diferentes transformaciones”.

Dentro de la pluralidad de conceptos e interpretaciones, como afirma el autor, que buscan identificar y entender esos nuevos tiempos, configurados a la luz de los cambios y de las demandas que se exigen a la contemporaneidad, se han suscitado múltiples abordajes que revelan la complejidad y la amplitud de los aspectos que los envuelven.

Así, iniciamos haciendo alusión al contexto por algunos denominado como *tiempos posmodernos* y, muchas veces, reconocido con los títulos de “sociedad de consumo”, “sociedad de la información”, “sociedad electrónica”, “modernidad líquida”, “lógica del capitalismo tardío”, “sociedad en red”, y en fin, toda una pluralidad de expresiones que pretenden describir la complejidad, tanto teórica como social y política que marca nuestro tiempo.

Es interesante reconocer también que referir los tiempos posmodernos nos remite a un concepto controversial y contradictorio, cuya imposibilidad de definición de manera precisa constituye su característica básica, considerando que “[...] en torno a la palabra posmodernidad se pueden encontrar agrupadas las perspectivas más opuestas” (LYOTARD, 2001, p. 41). Fue a partir de este marco, y partiendo del vasto horizonte de posibilidades de análisis, que nos encontramos con algunas cuestiones frente al alcance del propio término: ¿se trata de una época histórica?, ¿será una tendencia artística?, ¿será una fase económica?, ¿son equivalentes las expresiones posmodernidad y posmodernismo?

Ante la ausencia de criterios que permitieran aclarar esta discusión, consideramos los cuatro parámetros que propone David Morley (1998, p. 86), en sus abordajes, y que nos permiten ampliar el panorama para abordar la cuestión del posmodernismo y de la posmodernidad:

A) Podríamos comenzar sugiriendo que la posmodernidad representa un periodo de la vida

social, periodo que es posterior a algo llamado modernidad.

B) Podríamos considerar el posmodernismo como una forma de sensibilidad cultural, característica de ese periodo.

C) Puede ser visto como un estilo estético, expresivo de la actitud vital del periodo.

D) O puede ser visto como un pensamiento, particularmente apropiado para analizar un periodo.

Considerando las ponderaciones de Morley y el carácter ambiguo del concepto, como lo afirma Jean-François Lyotard (2001, p. 41) y, con el interés de profundizar en algunas teorizaciones, nos aproximamos a cuestiones que orientan las reflexiones de los autores que se presentan aquí como interlocutores: Fredric Jameson, y Zygmunt Bauman. Críticos que se valen de diferentes perspectivas contemporáneas para pensar los caminos recorridos por la sociedad actual en contextos cada vez más plurales.

Partimos de los análisis propuestos por Jameson (1995, 1997), a pesar de que su trabajo más famoso e influyente priorice la dimensión cultural, sus abordajes nos ayudan a pensar los cambios que se refieren no solo al ámbito estrictamente artístico, sino también a las múltiples transformaciones de orden social y cultural, ocurridas a partir de las últimas décadas del siglo XX. Más allá de la intención de Jameson (2007), de asociar la posmodernidad con la noción de la *lógica del capitalismo tardío*, cuestión fundamental en el ámbito de sus teorizaciones, uno de los intereses en la interpretación jamesoniana es su vasto enfoque que se basa en los productos culturales contemporáneos: el video, la arquitectura posmoderna, textos, artes plásticas y el cine, para explicar las características de los tiempos actuales, agrupando en ese concepto no solo una teoría epistemológica o una nueva tendencia estética, sino concibiéndolo como un fenómeno social.

De ese modo, en sus análisis se hace manifiesto el interés por distinguir la posmodernidades, no como una nueva teoría, sino como una lógica que carece de posturas enmarcadas en una línea de tiempo homogenizado: no es un momento, ni se limita a una categoría específica cultural o a un espacio exclusivamente artístico. Se trata, según las afirmaciones del autor:

de una época que ...busca rupturas, busca eventos en lugar de nuevos mundos, busca el instante revelador después del cual nada más fue lo mismo, busca un 'cuando todo cambio' (JAMESON, 2007, p. 13).

Nos aproximamos a las proposiciones de Jameson, cuando el autor reconoce que la posmodernidad es más que una categoría estrictamente cultural y nos invita a pensarla como un fenómeno histórico identificado, no como un descenso o superación del capitalismo, sino como intensificación de sus formas, un momento que coincide con una nueva fase del capitalismo clásico, una tercera fase referida en términos del autor, fase *tardía del capitalismo*.

Ahora bien, si concordamos con autores como Jameson, que sustentan una caracterización de los tiempos actuales en términos socioeconómicos, configurándolos como una nueva etapa de la producción capitalista, surgiría una constante indagación, en el ámbito educativo, acerca de: ¿en qué tipo de posibilidades teóricas y metodológicas invertir para enfrentar los problemas relacionados con la llegada de una época marcada por el fortalecimiento del capital de cara al trabajo y las nuevas relaciones?

De la lectura de Jameson, podríamos destacar, como citado en párrafos anteriores, la presencia y la existencia de una serie de características socioeconómicas que son determinantes en la transición para el tiempo que el refirió como *capitalismo tardío*, representadas como señal de una época neocapitalista que pretende ratificar el *statu quo* contemporáneo. Sin embargo, juzgamos también necesario, concordando con las proposiciones de Ball (2000, p. 135), "mirar 'más allá' de esas re-contextualizaciones del consumo y reconocer que las implicaciones de esas 'nuevas oportunidades' no son simplemente económicas o culturales: ellas son también políticas".

Se trata de "nuevas oportunidades" representadas en cambios que se dan rápida y profundamente en un vasto conjunto de prácticas, saberes y percepciones, que son de orden cultural, económico, político, ético, estético, educativo, etc. Tal vez sería pertinente referir en este momento la conocida metáfora desarrollada por Bauman (2001), según la cual, estamos pasando de la modernidad sólida hacia la modernidad líquida, ya que nos puede funcionar como matriz

de fondo para que tematizando a partir de los cambios del liberalismo para el neoliberalismo, refinamos nuestra comprensión acerca de lo que está pasando en los tiempos contemporáneos.

En sus obras, el sociólogo polonés Bauman refiere la naturaleza esencialmente imprevisible de los cambios contemporáneos, ofreciendo metáforas, imágenes y definiciones que ayuden a visualizar lo que cambió en el paso de la modernidad a la posmodernidad. Podemos destacar que en su trabajo, Bauman (2001, p. 8), se vale de términos como “fluidez”, “liquidez”, “ligereza”, para describir la sociedad de hoy, en contrapartida a los adjetivos de “rigidez”, “solidez” y “peso”, que destina a los primeros siglos de la modernidad.

De modo que el autor trata cuestiones como las crisis de identidad impuestas por la modernidad líquida (BAUMAN, 2005a), el temor por asumir hoy compromisos por tiempo indeterminado en las relaciones amorosas al sentir que amenazan, frustran y dificultan los cambios que un futuro desconocido e imprevisible puede exigir (BAUMAN, 2004), el crecimiento incontrolado de la cultura de la “basura humana”, que comprende, según el autor, las poblaciones “superfluas” de “migrantes”, “refugiados”, e demás “parias”, lo que sería una consecuencia inevitable de la modernización (BAUMAN, 2005b), solo por citar algunas.

Frente a la pluralidad de las contribuciones aquí presentadas, defendemos que la noción de tiempos actuales se afirma como elemento movilizador en la toma de decisiones al interior de los diversos escenarios contemporáneos. Sin embargo, su enfoque como momento que sucede a la modernidad, que se opone a ella o que rompe su continuidad, implica varios análisis en torno al tema de la contemporaneidad y sus efectos en el ámbito educativo.

### La escuela de cara a los tiempos actuales

Así, pensar en torno a la escuela hoy integrada a una multiplicidad de transformaciones, una escuela que no corresponde a la misma institución configurada en los tiempos de su creación, conlleva a reconocer una variedad de cambios que han movilizado y articulado gran parte de las dinámicas por las cuales la escuela ha atravesado, destacando aquello que, según Canário (2006, p. 16, cursiva del autor), es la principal mutación sufrida por la institución escolar durante los últimos cien años: “[...] la escuela pasó

de un contexto de certezas, para un contexto de promesas, insiriéndose, actualmente, en un contexto de incertezas”.

El autor portugués al presentar en su obra un análisis sobre la educación en el siglo XX, sustenta que en los tiempos actuales se vive una situación al mismo tiempo problemática y paradójica, considerando que, aunque la institución escolar se ha tornado un importante punto de referencia de la acción educativa, en palabras del autor:

Tanto más nuestras sociedades se escolarizan, más se enfrentan a problemas de orden social que constituyen auténticos impases de civilizaciones” (CANÁRIO, 2006, p. 12).

A partir de estos postulados, se podría decir que uno de los desafíos para la educación estaría justamente en la relación establecida con la realidad que la configura, una vez que esa misma contemporaneidad promueve una escuela diversificada en su público, trayendo nuevas cuestiones en cuanto a su papel y a las dinámicas que moviliza:

La escuela fue históricamente producida de acuerdo con un mundo que ya no existe [...]. Esta pérdida de coherencia [también] es interna, en la medida en que el funcionamiento interno de la escuela no es compatible con la diversidad del público con que paso a ser confrontada (CANÁRIO, 2005, p. 85).

No obstante, al hacer alusión concretamente a la situación actual de la escuela, Canário (2006, p. vii) advierte un diagnóstico sombrío fuertemente influenciado por la recurrente referencia a la crisis que, con el pasar de los años se habría agravado más. El autor hace referencia a una crisis que es consecuencia de la transmisión de un saber acumulado y revelado de forma obsoleta, así como un déficit de legitimidad, aludiendo que en la medida que la escuela hace lo contrario de aquello que promete da origen a legiones de insatisfechos. En este escenario, Canário (2006) alude que, del corto lapso que hubo *entre el tiempo de promesas y el tiempo de incertezas*, procede un proceso de doble pérdida de coherencia que se traduce, también, en una pérdida de sentido para el trabajo pedagógico desarrollado al interior de la escuela.

## Conclusiones

Podemos concluir que, pensar en la escuela en el contexto contemporáneo colombiano, demanda fortalecer dentro de sus dinámicas los principios del humanismo universal de la no violencia, como una actitud, un estilo de vida y un método de acción, de rechazo a toda forma de violencia. Pero no nos referimos aquí únicamente a la violencia física, estamos aludiendo al hecho de establecer estrategias que garanticen la eliminación y permanente denuncia de todo tipo de violencia (sicológica, sexual, moral, racial, de género, etc.).

Abordar el tema de las transformaciones y las circunstancias que han influido en el escenario educativo colombiano nos remite a diversos ámbitos y a los cambios que se producen en el interior de los mismos. De esa manera, podemos referir al escenario político, donde las transformaciones que se operan conducen a reorientar el papel de la educación en la sociedad; así como a las formas de organización que emergen y traen modificaciones a las propias prácticas educativas. No podemos desconocer también las múltiples formas de comunicación y de producción del conocimiento e, por último, el contexto económico, en donde son generadas formas de producción de bienes y servicios, estableciendo cambios en las demandas exigidas al campo educativo.

Transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales que transforman no solo las formas de organización de la vida social, sino que también se irán a constituir en factores importantes en los abordajes de aspectos de las políticas públicas que emergen de los procesos de paz por los cuales Colombia está atravesando y que afectan la dinámica escolar.

## Bibliografía

- BALL, S. (2000). Ciudadanía global, consumo e política educacional. . Em L. SILVA, *A escola cidadã no contexto da globalização* (pp. 121 -137). Petrópolis: Vozes.
- BAUMAN, Z. (2001). *Modernidade Líquida. Trad. Plínio Dentzien*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAUMAN, Z. (2004). *Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BAUMAN, Z. (2005a). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- BAUMAN, Z. (2005b). *Vidas desperdiciadas*. Barcelona: Paidós.
- CANÁRIO, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto - Portugal: Porto - Editora.
- CANÁRIO, R. (2006). *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe General*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- HALL, S. (1993). «Nuevos tiempos» en la *Mirada Oblicua. Estudios culturales y democracia*. Buenos Aires: La Marca.
- HALL, S. (2010). *Sin Garantías*. Popayán: Enviñón Editores.
- JAMESON, F. (2007). *Pós-Modernismo: A lógica cultural do capitalismo tardio. Tradução Maria Elisa Cevalco* (Segunda ed.). São Paulo: Ática.
- LEITE, M., & GABRIEL, C. (. (2015). *Linguagem, discurso, pesquisa e educação*. Petrópolis, RJ: De Petrus; Rio de Janeiro: FAPERJ.
- LYOTARD, J.-F. (2001). *La posmodernidad (Explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- MORLEY, D. (1998). El posmodernismo: una guía básica. Em J. CURRAN, D. MORLEY, & V. (. WALKERDINE, *Estudios culturales y comunicación* (pp. 85 - 107). Barcelona: Paidós. ■

# EL RECONOCIMIENTO CULTURAL Y EL MULTICULTURALISMO: CLAVES PARA LA ETAPA DEL POSTCONFLICTO EN COLOMBIA

Rafael Alberto ZAMBRANO VANEGAS  
[razambrano@uniminuto.edu]

Magíster en Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad Externado de Colombia y de Columbia University, Trabajador Social de la Universidad De La Salle. Coordinador del Programa de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Centro Regional Soacha - Cundinamarca.



**RESUMEN:** En el debate sobre la ética, transparencia y equidad, es necesario plantear procesos ciudadanos tendientes a la construcción de políticas de reconocimiento cultural en la etapa del postconflicto colombiano, para alcanzar la inclusión social con equidad de las comunidades afectadas por el conflicto armado interno, desde los aportes de Charles Taylor sobre el multiculturalismo.

El punto de partida de la presente reflexión es el reconocimiento y el status de las víctimas del conflicto armado interno, su carácter de excluidos de la dinámica social y del modelo de Desarrollo Neoliberal predominante en el país, por cuanto, no solo se trata de las víctimas directas del conflicto, que son reconocidas por el nuevo marco jurídico en el contexto de verdad, justicia y reparación. El espectro que se configura es el de sectores amplios de la población colombiana, que también son víctimas pero que no tienen reconocimiento social por su identidad cultural y étnica.

Es así como el multiculturalismo plantea una forma de reconocimiento cultural, en el cual es posible comprender la importancia de los grupos minoritarios, que permita su empoderamiento como actores políticos en el desarrollo de la etapa del postconflicto, en el marco de la apuesta por la paz en Colombia.

**PALABRAS CLAVE:** Multiculturalismo, identidad, postconflicto, participación, reconocimiento, desarrollo.

**ABSTRACT:** In the debate on ethics, transparency and equity, it is necessary to consider processes aimed at building policies of cultural recognition in the post-conflict stage, to achieve equitable social inclusion of communities affected by the internal armed conflict from the contributions Charles Taylor on multiculturalism.

The starting point of this reflection is the recognition and status of victims of internal armed conflict, character excluded from the social dynamics and the model of Neoliberal Development, prevailing in the country, because not only it is the direct victims of the conflict, which are recognized by the new legal framework in the context of truth, justice and reparation. The spectrum is the set of broad sectors of the



**Colombian population, who are also victims but have no social recognition of their cultural and ethnic identity.**

**This multiculturalism poses a form of cultural recognition, in which it is possible to understand the importance of minority groups, enabling their empowerment as political actors in the development stage of post-conflict, as part of the commitment to peace in Colombia.**

**Keywords: multiculturalism, identity, post-conflict, participation, recognition, development.**

## Introducción

A finales de la década de los años setenta surgió el modelo de Desarrollo fundamentado en el Neoliberalismo, que se presentó como un pensamiento técnico y absolutista que reveló su condición de ideología al servicio del capitalismo transnacional. Proyectó una visión restrictiva de la evolución social al colocar en manos del mercado la solución a los problemas económicos y sociales de la humanidad, a través de reformas al Estado en donde la privatización, la integración financiera y la globalización económica evidenciaron el interés individual sobre el interés particular.

Es así como el modelo neoliberal rechaza la intervención del Estado y las políticas públicas sociales, paradójicamente, derivadas del modelo del Welfare State que se consolidó en Europa y en Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial y que promovió el desarrollo de procesos de organización social y de desarrollo comunitario, en el marco del Estado Social de Derecho.

En el contexto colombiano, donde se presenta un conflicto armado interno derivado de los procesos históricos y sociopolíticos del periodo denominado “La Violencia Política” (1948 – 1960) en el que han incidido factores de orden económico, político y social de carácter estructural y que han generado la conformación de estructuras socioeconómicas excluyentes en diversas regiones del país, donde la presión de grupos armados irregulares ha impedido el ejercicio pleno de la ciudadanía, especialmente en regiones y zonas rurales distantes de los centros urbanos, sumado a la frágil presencia y bajo impacto social de los programas y servicios sociales institucionales del Estado, caracterizados principalmente por el asistencialismo, la focalización y la corrupción en la gestión e implementación de políticas, programas y proyectos de corta duración y de escasa incidencia en el desarrollo social de las comunidades.

El aumento del desempleo y de la pobreza en zonas rurales y urbanas, ha generado procesos migratorios y de intensificación del conflicto armado interno, donde el desplazamiento forzado y las violaciones a los Derechos Humanos por parte de grupos armados irregulares han agudizado la crisis social y humanitaria de más de 4 millones de colombianos, donde la indiferencia y la exclusión social se han consolidado como elementos predominantes en la sociedad colombiana.

En este contexto de crisis humanitaria, generada por el conflicto armado interno y por la aplicación de políticas macroeconómicas propias del modelo de Desarrollo Neoliberal, donde la complejidad de los problemas sociales estructurales y emergentes inciden en la exclusión social y en la indiferencia colectiva de sectores sociales del país frente al reconocimiento de su diversidad cultural y social, la pregunta que formularé es: ¿Qué acciones se deben implementar en las políticas públicas para generar la desestigmatización y el empoderamiento de los actores sociales excluidos, en una etapa de postconflicto, dentro del marco de la apuesta por la paz en Colombia?

## El multiculturalismo y su dinámica en el conflicto armado interno colombiano

Para responder a la pregunta formulada, se puede iniciar este debate en la construcción de alternativas que permitan la inclusión social con equidad, a partir del reconocimiento contextual de Colombia como potencia mega-biodiversa, multicultural y pluriétnica, con riquezas lingüísticas, artísticas, musicales, gastronómicas y ambientales, ya que la nación está compuesta por más de 81 grupos étnicos, distribuidos a lo largo de la geografía nacional, con más de 800.000 habitantes que hablan más de 65 lenguas indígenas americanas (Carvajal; 2004, 181). Sin embargo, las muertes violentas de más de 30.000

colombianos al año por causa del conflicto armado interno profundizan la intolerancia y la indiferencia social frente a un país rico en regiones y en diversidad cultural.

La propuesta del *Multiculturalismo*, desarrollada por Charles Taylor, en la que las relaciones entre las diferentes culturas que habitan un mismo territorio, le plantea al Estado pensar, diseñar y ejecutar políticas públicas que respeten la diferencia y la diversidad cultural, puede aportar al proceso de inclusión social de grupos poblacionales y de comunidades rurales y urbanas, que, históricamente han sido excluidas de las políticas de desarrollo.

En este sentido, el Multiculturalismo plantea que la identidad, tanto individual como grupal, se forma gracias al reconocimiento que reciben del conjunto de la sociedad, en tanto, el falso reconocimiento o la ausencia del mismo, pueden ser perjudiciales para los individuos como para los grupos sociales.

Sin embargo, en un contexto donde confluyen distintas identidades culturales (como lo es el contexto colombiano), ¿Los ciudadanos pueden ser representados como iguales, si el Estado y la sociedad no reconocen esta identidad particular? y ¿Si además, se convierten en víctimas del conflicto armado interno y por ello sufren una doble discriminación como desplazados y como comunidades denominadas minorías étnicas y culturales?

En el contexto del conflicto armado interno, la ausencia de reconocimiento de la identidad se evidencia en el estigmatizar, devaluar y humillar, que se constituye en un daño moral de la guerra, que no solo afecta el mundo emocional y psicológico de las víctimas, sino que genera profundos daños morales, definidos como *“...toda modificación dolorosa del espíritu, consistente en profundas preocupaciones o en estados de aguda irritación que afectan el honor, la reputación y el equilibrio anímico de las personas que incide en la aptitud del pensar, de querer o de sentir...”* (Gherzi; 2002, 214), siendo los daños morales el resultado del menoscabo de valores significativos para las personas y las comunidades, pues muchos de los actos violentos buscan degradar la dignidad de las personas y de sus comunidades, devaluar ideales y creencias y violentar los valores más íntimos que sustentan la identidad colectiva (Centro Nacional de Memoria Histórica; 2013, 268).

A lo largo de la historia de vida republicana en Colombia, desde las guerras de la independencia de España y en las sucesivas guerras civiles entre federalistas y centralistas del siglo XIX, pasando por la Guerra de los Mil Días (1899 – 1902) en el periodo denominado “Hegemonía Conservadora” y la violencia bipartidista de mediados del siglo XX, han sido los partidos políticos, las élites regionales y sectores económicos (terratenientes, ganaderos, industriales) quienes han ejercido el poder político y han decidido sobre el destino del pueblo colombiano, enfrentando a su población por la vía armada y estableciendo desde el periodo de la independencia un proyecto de Estado nacional inspirado en los principios y valores europeos del proyecto histórico de la modernidad, que llegó de manera tardía al país y que desconoció la diversidad cultural de sus habitantes, al intentar ser una nación “moderna” con una población de mayoría católica, tradicionalista y concentrada en ciudades en la zona andina, donde el establecimiento segregó social y culturalmente a las comunidades afrodescendientes e indígenas.

En este sentido, las comunidades afectadas por la violencia armada han sido principalmente afrocolombianos, indígenas y campesinos, hombres y mujeres que históricamente han sido objeto de discriminación, exclusión y explotación económica y que continúan siendo excluidos por el modelo económico Neoliberal, manifestado en diversas formas, entre ellas el modelo de extracción minera, arriesgando la supervivencia de las comunidades y de la biodiversidad, como ocurre actualmente en el Departamento de la Guajira, cuya población indígena padece las consecuencias ambientales y la falta de agua potable, producto del modelo de Desarrollo impulsado por los dos últimos gobiernos como parte de sus locomotoras del crecimiento económico y que ha generado afectaciones para el medio ambiente y un deterioro de la convivencia social en los territorios donde se desarrolla dicha actividad económica, donde comunidades indígenas y afrocolombianas han sido explotadas y son objetivo militar de grupos armados, en el marco del conflicto armado, evidenciando la ausencia de sostenibilidad de este modelo de Desarrollo.

Para citar el caso de las comunidades indígenas, esta población representa el 2.74% de la población colombiana y el 3.4% de la población desplazada, siendo un total de 106.562 perso-

nas desplazadas entre 1997 y 2011 (ACNUR; 2013) y entre 1996 y 2009, 1190 indígenas fueron asesinados. Cifras dramáticas que permiten comprender por qué actualmente unos 102 pueblos indígenas se encuentran en riesgo de desaparecer, de los cuales 32 cuentan con menos de 500 personas (PNUD; 2011, 248).

Para las comunidades afrocolombianas, la situación no es menos dramática, para el año 2007 el Informe de Desarrollo Humano del PNUD registró el desplazamiento forzado de 43.630 afrocolombianos y de 20.542 en el 2010. (Centro Nacional de Memoria Histórica; 2013, 279), siendo evidente e indiscutible que el conflicto armado interno ha afectado la cultura, el desarrollo social y la convivencia de las comunidades indígenas y afrocolombianas, ya que estas han visto que sus territorios han sido expropiados, usurpados y controlados por grupos armados ilegales, apoyados por estructuras de poder económico regionales y locales, arriesgando la supervivencia de dichas comunidades, condenadas a la desaparición.

El control territorial de los grupos armados ilegales ha impedido que las comunidades puedan ejercer su autonomía practicada históricamente y que se encuentra consagrada en la Carta Magna de 1991, siendo el desarraigo y el desplazamiento forzado los problemas sociales con profundos impactos colectivos e individuales, especialmente los relacionados con traumas psicosociales que ha generado la guerra, manifestados en el deterioro de las relaciones familiares, de grupo social y de convivencia como comunidades.

Y es en este contexto donde el Multiculturalismo se plantea frente a los hechos históricos y sociales como el desplazamiento forzado y la crisis humanitaria derivada del conflicto armado interno, que obligaría a que en un mismo Estado convivan diversas formas de vida cultural, lo cual las hace ser menos fijas y con mayor tendencia a la movilidad social y a la migración interna y externa.

De igual manera, en el contexto colombiano, donde las limitaciones del Estado son evidentes en su intervención como tal frente al reconocimiento de la diversidad cultural y social, supone que diversos grupos étnicos que habitan un territorio se identifican como pueblos, coinciden dentro del mismo ámbito de soberanía legal, es decir, dentro de un mismo Estado, con un marco jurídico constitucional. (Taylor; 2009, 42). Sin

embargo, las pretensiones de unidad política por parte de un grupo mayoritario dominante, que se ampara en concepciones universalistas y homogeneizantes, despojan e invisibilizan la importancia política, ética y social a las diferencias relevantes de los grupos socialmente excluidos, siendo este el sentido más estricto de la comprensión del multiculturalismo: su versión multinacional, mientras que al primer caso (en el del desplazamiento forzado) se le considera como un problema del derecho administrativo sobre el manejo de los procesos de atención a la población víctima del desplazamiento forzado.

Will Kymlicka en *Ciudadanía Multicultural*, plantea la distinción de las sociedades multiculturales entre Estados multinacionales y Estados multiétnicos, donde examina las nociones de cultura, nación, pueblo:

“... por mi parte, empleo los términos cultura (y “multicultural”) en un sentido diferente. Me centraré en el tipo de “multiculturalismo” derivado de las diferencias nacionales y étnicas. Como dije antes, utilizo “cultura” como sinónimo de “nación” o “pueblo”; es decir, como una comunidad intergeneracional, más o menos completa institucionalmente, que ocupa un territorio o una patria determinada y comparte un lenguaje y una historia específicas. Por tanto, un Estado es multicultural bien si sus miembros pertenecen a naciones diferentes (un Estado multinacional), bien si estos han emigrado de diversas naciones (un Estado poliétnico), siempre y cuando ello suponga un aspecto importante de la identidad personal y la vida política...” (Kymlicka; 1996, 36).

El multiculturalismo se distingue de otras reivindicaciones de grupos y movimientos sociales minoritarios, que se denominan culturas o subculturas, como los movimientos LGBTI o feministas, los cuales piden el reconocimiento social de sus diferencias, que bien pueden atenderse desde las instituciones, en el marco del Estado Social de Derecho, del pluralismo y de los derechos fundamentales. El gran desafío para el Estado es desarrollar un marco jurídico que permita formular políticas públicas que respondan a las demandas y necesidades de estos movimientos y grupos sociales que habían permanecido invisibles para el conjunto de la sociedad civil hasta hace varias décadas.

De igual manera, el multiculturalismo plantea distintas formas de pluralidad cultural: la primera es el *Estado multinacional* donde los grupos étnicos que históricamente han disfrutado de cierta autonomía y de autogobierno y que se encuentran en el territorio de un Estado mayor, puedan conservar su unidad a partir de sus luchas políticas en el reconocimiento de su identidad diferenciada (Forero, 2008, 236), forma de pluralidad cultural orientada a los procesos de reconocimiento y de atención social a las comunidades indígenas y afrocolombianos, principalmente.

En la segunda forma, bajo el modelo del *Estado multiétnico*, individuos y familias se organizan en grupos poco compactos y estables que no desean ser enclaustrados ni estigmatizados sino que luchan por ser reconocidos como ciudadanos iguales a los miembros de la sociedad donde habitan y que luchan además por evitar la discriminación, a través del reconocimiento de su identidad sin llegar a aspirar a obtener derechos de autonomía y de autogobierno, como es el caso de las comunidades ROM, LGBTI y de los movimientos de mujeres, personas en condición de discapacidad diversa, organizaciones de jóvenes, personas mayores de edad, entre otras.

Sin embargo, de estas dos formas de pluralidad se deriva un aspecto moral relacionado con la justicia, se trata de las circunstancias que acompañan al desequilibrio en la posición de los distintos grupos dentro de la organización social y política: las culturas o comunidades minoritarias no obtienen reconocimiento por parte del grupo mayoritario, de modo que los miembros de tales culturas van introyectando la imagen despreciable que la sociedad carga sobre ellos, su autoestima se deteriora y llega al nivel en las personas donde se avergüenzan de pertenecer a dichas culturas, generando una crisis de identidad, que incide en una de las causas para su extinción como comunidades, agregando que las acciones del Estado en materia de igualdad de derechos no son suficientes, ya que la misma identidad cultural se encuentra en crisis y la falta de políticas de reconocimiento produce por sí misma un daño igual al de la injusticia, la discriminación y la opresión.

En este sentido, Taylor define la generación de dos reacciones políticas en contextos con diferentes identidades culturales y sociales, siendo la primera relacionada con el marco de derechos de igualdad y de dignidad establecidos

desde el Estado Social de Derecho y la segunda con la política de la diferencia, en la que cada grupo o comunidad debe ser reconocida en su identidad particular, siendo ambas reacciones de carácter universalistas pero divergentes en su práctica, ya que los partidarios de la política de igual identidad acusan a los partidarios de la política de la diferencia de vulnerar el principio de no discriminación, mientras que estos acusan a los primeros en negar diferentes identidades al constreñir a las personas en un sistema homogéneo que, en última instancia, es el reflejo de una cultura hegemónica. Frente a esta divergencia, ¿Cuál es el papel que le corresponde a la ciudadanía en la consolidación del proceso de reconocimiento cultural?

### **Iniciativas desde la ciudadanía hacia el reconocimiento cultural y la construcción de la paz**

A partir de la propuesta de Charles Taylor sobre la política de reconocimiento desde el multiculturalismo y su implementación en el contexto colombiano, se hace necesario profundizar el estudio de las dinámicas culturales de las comunidades diversas en el país, no solamente desde la academia y desde los equipos de investigación social establecidos, sino por parte de las mismas organizaciones y movimientos sociales, en la conformación de mesas, comités y redes interorganizacionales en el ámbito local, municipal, regional y nacional, que permita la formulación de políticas públicas propuestas por las comunidades, coherentes con sus particularidades y con su realidad sociocultural.

En este sentido, Roderick Rhodes y David Marsh han propuesto el modelo de Redes de Políticas Públicas o Network Policy, fundamentado en procesos de participación establecidos desde tres niveles sistémicos para el estudio y el análisis de las políticas públicas: el nivel micro que se refiere a las relaciones interpersonales y a los roles ocupados por los actores sociales, el nivel meso a las relaciones entre los grupos de interés y la autoridad político - administrativa y el nivel macro, referido a la relación entre el Estado y Ciudadanía Social.

Es por esto que la idea de gestión por redes constituye una forma de dirección orientada a la solución de problemas y al desarrollo de las políticas públicas a través de la participación y la interacción social, que contrasta con formas

tradicionales de coordinación de tipo jerárquico. Por tanto, las redes de políticas públicas se conciben como una metodología descriptiva y de “modelización” inductiva de la estructura de relación entre un conjunto de actores sociales, fundamental para la promoción de la participación social y para el reconocimiento cultural en el marco de la ciudadanía social.

De esta manera, el Estado y las instituciones de Gobierno promoverán acciones de convocatoria a los actores sociales representantes de los movimientos sociales y organizaciones comunitarias, en el establecimiento de mesas de concertación para la formulación y seguimiento de políticas públicas sociales con enfoque diferencial, orientadas principalmente a la preservación y conservación de la memoria colectiva cultural de las comunidades que se han visto afectadas no solamente por la discriminación y la exclusión social derivada del modelo de Desarrollo económico, sino también a las comunidades víctimas del conflicto armado interno, como lo establece el marco jurídico de la Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011) a través de las recomendaciones formuladas por organismos internacionales y por diversas organizaciones ciudadanas, en las que instan al Estado y a la sociedad colombiana a la imposición de la necesidad del reconocimiento y la responsabilidad como dos fundamentos de todo esfuerzo de las políticas públicas dirigidas a responder a la magnitud de lo ocurrido en tantos años de guerra, en la implementación de propuestas orientadas a la realización de los derechos de verdad, justicia, reparación y las garantías de no repetición, bases para la superación del conflicto y para la construcción de una sociedad democrática, participativa y pluralista, que reconozca la diversidad cultural y social presente en el país.

Para finalizar, Charles Taylor hace un análisis de la constitución de la identidad del individuo moderno, para pasar a la constitución de las culturas, formulando que la supervivencia de una cultura minoritaria pasa por su necesario reconocimiento, el cual debe tener presente el respeto a los Derechos Humanos, así como la diversidad cultural existente a la que únicamente se reconocerá desplazando los horizontes hasta una fusión resultante.

El paso a seguir en la etapa posconflicto, además del reconocimiento de las víctimas con

verdad, justicia y reparación, implica la posibilidad del empoderamiento de los actores sociales que han sido excluidos y la implementación de políticas de reconocimiento que en este sentido privilegien acciones tendientes a la equidad social y no solo a la justicia. La pregunta que queda para la reflexión es: ¿Estaremos preparados para admitir ese horizonte último en el cual podría evidenciarse el valor relativo de las diversas culturas, en una etapa de posconflicto en Colombia?, ¿La sociedad colombiana en general y sus elites en particular estarán preparadas y dispuestas para reconocer y empoderar como actores sociales y agentes transformadores a las denominadas “minorías étnicas” (comunidades indígenas y afrocolombianos), víctimas del conflicto armado, como perspectiva real del posconflicto?

### Referencias

- ACNUR. (2013). *Situación Colombia Indígenas*. Bogotá.
- Carvajal, L. (2004). Colombia e Indonesia: lejanía geográfica, cercanía temática. En: *Revista OASIS*. Universidad Externado de Colombia. 10, 175 - 192.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta Yá!. Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica*. Bogotá.
- Forero, Y. (2008). *Epifanías de la identidad: La comprensión multiculturalista de Charles Taylor*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gherzi, C.A. (2002). *Daño moral y psicológico*. Buenos Aires. Astrea. 214 - 219.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona. Paidós.
- PNUD. (2011). *Informe de Desarrollo Humano 2011*. Bogotá.
- Roth A. (2002). *Políticas Públicas: Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá. Ediciones Aurora.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Mexico. Fondo de Cultura Económica.
- Vélez, G. (2007). Redes de políticas públicas: una mirada estructural a la toma de decisiones estatal. En: *Ensayos sobre políticas públicas*. Bogotá. Universidad Externado de Colombia. ■



# MUJERES EN RESISTENCIA EN EL MARCO DEL CONFLICTO ARMADO<sup>1</sup>



Izabel SOLYSZKO  
[iza.ufrj@gmail.com]

Docente-Investigadora en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Integrante del área de investigación en Estudios de Familia-Universidad Externado de Colombia. Doctora en Trabajo Social por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Trabajadora Social.

**RESUMEN:** La actual coyuntura colombiana está marcada por el debate sobre el post acuerdo con las FARC - elemento fundamental en el marco de la construcción política de la paz en el país que trae numerosos dilemas y desafíos. En ese orden de ideas, es fundamental reconocer y visibilizar las múltiples guerras que victimizan a las mujeres porque no habrá paz para todos y todas en una realidad que aún viola a los derechos humanos de las mujeres en tiempos de paz. Esa ponencia es una breve reflexión, producto de investigación post-doctoral en Género y Desarrollo, sobre las estrategias de resistencia de los grupos de mujeres colombianas víctimas del conflicto armado.

**PALABRAS CLAVE:** guerra, mujeres, paz.

**ABSTRACT:** The current Colombian situation is marked by the debate on the post agreement with FARC - It is a key element in the framework of the political construction of peace in the country it has numerous dilemmas and challenges. It is essential to recognize and draw attention to the many wars that victimize women because there will be peace for all and all in a reality that is still violating human rights of women in peacetime. This paper is a brief reflection, it is the result of postdoctoral research in Gender and Development on strategies of resistance groups of women victims of armed conflict.

**KEYWORDS:** war, woman, peace.

## Introducción

La “paz” en Colombia es evocada sustantiva y adjetivamente en los más diversos espacios de la vida social. Es difícil encontrar a alguien que se oponga a la paz. Las tensiones y disputas se ubican en las estrategias necesarias para lograr la paz política para el país. En el marco de las divergencias y de los proyectos societarios que se confrontan, las mujeres se posicionan denunciando que la coyuntura política de paz no es condición suficiente, aunque sea necesaria, para garantizar una vida de paz para las mujeres.

Eso porque en contextos de “paz”, es decir, en sociedades que no vivencian, por ejemplo, un conflicto armado hace más de décadas como Colombia, tampoco las mujeres están libres de vivir la realidad de las múltiples guerras que lastiman sus cuerpos y sus vidas en la cotidianidad más común y corriente.

Son claras evidencias de eso el frecuente acoso callejero cotidiano, la violencia intrafamiliar, la

envolvimiento Científico e Tecnológico” (CNPQ) – Brasil. Sus créditos pertenecen al CNPQ, al Centro de Interdisciplinario de Estudios sobre el Desarrollo de la Universidad de Los Andes y al Área de investigación en Estudios de Familia de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales – Universidad Externado de Colombia.

1. Esa ponencia es producto de investigación realizada con beca postdoctoral del “Conselho Nacional de Des-

violación sexual y el feminicidio, que victimizan a las mujeres, en los más distintos contextos, en los más diversos países del globo.

En ese orden de ideas, la realidad de las mujeres en Colombia se configura de manera muy emblemática al combinar la violencia de la guerra, la violencia de la guerra en sus propios cuerpos que son históricamente utilizados como territorio de disputa y la violencia de género cotidiana de una realidad patriarcal que es “común” en los llamados tiempos de paz.

Los referentes que basan esa reflexión reconocen en la realidad una estructura de una sociedad capitalista, patriarcal y racista (Saffioti, 2004; Federici, 2011; Curiel, 2012) que violenta y viola con saña los cuerpos femeninos y feminizados, cuerpos racializados, cuerpos considerados inhumanos por esta estructura social que ubica en Latinoamérica el lado oscuro de la Modernidad (Espinosa, 2015; Lugones, 2008). Desde los aportes de la epistemología feminista y del materialismo histórico, asimismo de la perspectiva decolonial, las lecturas y análisis que se hacen sobre el fenómeno de las múltiples violencias dirigidas a las mujeres en el contexto colombiano se nutren de la comprensión de una sociedad que produce y reproduce la violencia como medio de garantizar su propio mantenimiento (Estrada, 2015) así como utiliza la violencia para garantizar control sobre los sujetos (Vázquez, 2007).

El objetivo de esa ponencia es plantear la necesidad de reconocer e identificar ese contexto que puede ser nombrado de “múltiples guerras contra las mujeres” para que una realidad de paz en Colombia sea de hecho posible. Ignorar ese debate sería excluir más de la mitad de la población del país.

### El conflicto armado y las violencias contra las mujeres

Las guerras son fenómenos marcados brutalmente por una realidad de violencia que considera el otro como algo menos que humano. Nombrar los hechos violentos que ocurren en una guerra es tarea difícil porque implica reducir una realidad atroz al lenguaje de las palabras, es decir, “las atrocidades de nuestro siglo ocurren en medio de la ausencia de un lenguaje que pueda darles sentido” (Uribe, 2004, p.7).

El conflicto armado colombiano llama la atención por sus más de cinco décadas de duración,

por la multiplicidad de formas en el cual se desarrolla y por la intensa victimación de la población civil que no es combatiente. En el contexto del conflicto armado interno fueron clasificados doce tipos de violencia (Colombia, 2013) cuyas características involucran formas bárbaras y brutales frente a sus víctimas.

El desplazamiento forzado fue, sin lugar a dudas, el mayor hecho victimizante constituyéndose en un fenómeno social que ha marcado la realidad colombiana, con casi siete millones de personas que se vieron obligadas a dejar sus territorios. Las mujeres y las niñas y los niños fueron las víctimas más significativas del fenómeno.

HECHO	PERSONAS
Abandono o Despojo Forzado de Tierras	9.653
Acto terrorista/Atentados/Combates/Hostigamientos	89.541
Amenaza	301.736
Delitos contra la libertad y la integridad sexual	14.216
Desaparición forzada	161.967
Desplazamiento	6.766.422
Homicidio	969.750
Minas antipersonal/Munición sin explotar/Artefacto explosivo	10.897
Perdida de Bienes Muebles o Inmuebles	104.343
Secuestro	31.118
Sin información	39
Tortura	9.842
Vinculación de Niños Niñas y Adolescentes	7.933

**Cuadro 1. Hechos victimizantes. Fuente: Unidad Nacional de Víctimas (abril de 2016)**

Además de sufrir con los hechos victimizantes de la guerra que afrontó sus vidas y la de sus familias muy marcado por el fenómeno del desplazamiento forzado, asimismo por el despojo, las pérdidas de bienes, las amenazas, la persecución y por el duelo de la pérdida de familiares sea por homicidio, secuestro o reclutamiento forzado, hay que reconocer cómo la violencia de género contra las mujeres ha marcado profundamente las colombianas.

Cuando nos aproximamos a las lógicas de la guerra, encontramos diferencias significativas en las formas concretas en cómo han sido afectadas las mujeres. En su caso, opera de manera implacable la razón patriarcal que genera y legitima la subordinación de las mujeres. La lógica de la guerra, donde la cultura patriarcal halla su expresión más violenta en el militarismo,

no hace sino profundizar el control y la dominación sobre la vida y los cuerpos de las mujeres, restringiendo su libertad y autonomía, y lo hace no sólo en los escenarios propios del conflicto armado, sino en todos los espacios donde las mujeres viven, se relacionan y se movilizan (Ruta Pacífica de Mujeres, 2013b, p.20).

Apuntar que las mujeres son las que más sufren determinadas violencias en el conflicto armado o de qué manera vivencian múltiples experiencias de guerra contra sus vidas y sus cuerpos tiene que ver con la importancia en visibilizar experiencias históricamente silenciadas y olvidadas. El auto 92 de 2008 reconoció el impacto desproporcionado del conflicto armado y la fuerte incidencia del fenómeno del desplazamiento forzado y de los crímenes sexuales sobre las mujeres. En ese orden de ideas, se ha reconocido como la condición de género ha provocado un sin número de violaciones a los derechos humanos de las mujeres.

De por sí que las mujeres somos discriminadas desde la cuna hasta la tumba por el solo hecho de haber nacido mujeres, pero se nos agudiza y nos volvemos más vulnerables y estamos mucho más en riesgo de ser violentadas si soy además campesina, negra o indígena, lesbiana, y si además soy madre cabeza de familia (Mesa de Trabajo Mujer, Conflicto y Violencia, 2014, p.61)

La violencia sexual practicada contra las mujeres en las guerras es un fenómeno histórico y social grave y de los más conocidos en lo que tiene que ver con la violencia de género practicada en las guerras. En Colombia se estima que un 90% de los casos de violación sexual no es registrado oficialmente, “las violaciones durante el tiempo de guerra son tan comunes y de efectos tan imperecederos que las víctimas quedan permanentemente traumatizadas” (Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2011, p.42). “En el caso del conflicto armado colombiano, este carácter tradicional de la violencia sexual se profundiza y se retroalimenta de la lógica de erradicación del enemigo y de deshumanización del adversario, utilizando a la población civil como blanco” (Corporación Sisma Mujer, 2011, p.27). Entre 2001 y 2009 fueron registrados 149 casos de violencia sexual al día

o 6 a cada hora en el contexto bélico lo que revela lo bárbaro del uso del cuerpo de la mujer como territorio de guerra (Mesa de Trabajo Mujer y Conflicto Armado, 2014).

Hay también un sin número de experiencias de violencias que no están registrados oficialmente como “modalidades” de violencia porque son más consecuencias que actos y quedan invisibles frente a las atrocidades de las masacres y de las torturas: los embarazos forzados, las mutilaciones, el duelo, el miedo, el impacto en la relación con los hombres después de ser ellos los victimarios, el daño a los proyectos de vida. “Las mujeres experimentan un profundo sufrimiento y enormes pérdidas. Dolor y renuncia es el lenguaje común de todas las historias reveladas [...] En esta historia, aparece de manera recurrente el control masculino sobre los cuerpos, los proyectos y las vidas de las mujeres” (Ruta Pacífica, 2013b, p.19).

Es notorio que “es justamente en las mujeres sobre quienes recae el peso de la tragedia producida por la violencia” (Colombia, 2013, p.305) porque además de sufrir todos los hechos victimizantes de una guerra, sufren en sus cuerpos el uso de los mismos como territorios de disputa y cargan en sus vidas como sobrevivientes la responsabilidad de sacar adelante su trayectoria y la de sus familias.

### **La violencia de género contra las mujeres en “tiempos de paz”**

“¿Paz para quién?” sería una pregunta importante en el marco de la construcción de políticas para la paz en Colombia, considerando que la paz política, es decir, la ausencia del conflicto armado como tal, no es una condición suficiente para garantizar una vida de paz para las mujeres. En ese sentido, es imposible abordar el problema de la violencia infligida contra las mujeres en el marco del conflicto distante de la comprensión de la violencia de género como tal.

Las violencias hacia las mujeres en un contexto de guerra solo pueden ser comprendidas en el ámbito de un escenario de violencia de género existente en tiempos de “paz”. Es imposible pensar en las violencias que las mujeres vivencian en el conflicto apartadas de la violencia de género.

El continuum de las violencias en contra de las mujeres adopta diversas formas: violencia fe-

minicida, violencia psíquica, violaciones, trata de mujeres y niñas, prostitución forzada, esclavitud sexual, control afectivo y sexual, aborto, embarazo forzado, violencia simbólica y económica, entre otras; violencias que se exacerbaban en contextos de conflictos armados (Sánchez, 2010, p.19).

Es decir, en una realidad bélica la vulnerabilidad de las mujeres es aún más grande y más compleja pues se mezclan múltiples formas de guerra. El conflicto armado potencializa una violencia ya existente, que se torna más frecuente e intensa por la circunstancia de la relativa excepción. Sin embargo, es muy importante en Colombia visibilizar el conjunto de violencias contra las mujeres que no se restringe al contexto del conflicto armado.

La violencia de género dirigida hacia a las mujeres es un fenómeno histórico y socialmente construido, sostenida por una realidad patriarcal que permite que una mujer sea víctima de violencia simplemente por “ser mujer”. Por lo tanto, el fenómeno constituye una clara violación a los derechos humanos en un evidente contexto de las desigualdades de género (Almeida, 2007). En ese sentido, las prácticas violentas son entendidas como “acciones humanas que se ejercen sobre los seres humanos y no se dirección tanto al que tienen como seres corpóreos, físicos sino al su ser social, o sea, su condición de sujetos de determinadas relaciones sociales” (Vázquez, 2007, p.375).

Asimismo, es fundamental analizar la realidad social desde la realidad de la desigualdad de género y de la experiencia de las mujeres porque para nosotras la paz evocada como sinónimo de ausencia de conflicto armado no es paz. Se ha “registrado formas indecibles de degradación y violación del cuerpo e integridad de la mujer: desapariciones, asesinatos, cuerpos mutilados, quemados y torturados, niñas y mujeres violadas, tanto en el contexto de guerra como en el llamado *tiempo de paz*” (Bejarano, 2011, p.46). En ese sentido, es sumamente pertinente el planteamiento de los movimientos de mujeres: “¿Por qué para las mujeres la frontera entre guerra y paz no es tan significativa? [...] Para las mujeres sería significativo en cambio hablar de la paz como situación contrapuesta no a la guerra, sino a la violencia” (Ruta Pacífica de las Mujeres, 2013, p. 40).

En 2013, 1163 mujeres fueron asesinadas en Colombia. Eso representó un 8% del total de los homicidios (De la Hoz, 2013) lo que no significa de modo ningún que sean menos expresivos considerando que: 1) Las mujeres históricamente se involucran menos en la criminalidad y en la agresividad fatal lo que torna desproporcional que mueran asesinadas en contextos donde no son las protagonistas de las prácticas violentas (por ejemplo en el escenario doméstico o en el escenario de la prostitución). 2) La manera como la práctica del crimen ocurre es fundamental para reconocer que la mayoría de los homicidios de mujeres son feminicidios, es decir, tener un cuerpo (o un comportamiento cotidiano) de mujer o femenino es más riesgoso para que el mismo sea utilizado como objeto o cosa a ser violado, invadido, destruido, destrozado con saña y sevicia (Gomes, 2012; Segato, 2006). En lo que se refiere a los grupos más vulnerables, llama atención que un 20% de los casos donde era posible obtener la información, la víctima pertenecía a grupos étnicos, población LGBTI o eran trabajadoras sexuales. De otro lado, también donde era posible obtener tal información, un 72% de los agresores mantenían relaciones afectivas con la víctima (eran conocidos, familiares, parejas o ex parejas) lo que denota la gravedad de la situación puesto que para las mujeres no hay seguridad ni en los espacios sociales que serían supelementalmente los más seguros (De la Hoz, 2013).

En cuanto a la violencia sexual, de los 20.739 exámenes medico legales por presunto delito sexual en Colombia en 2013, el 84,5% correspondió a víctimas mujeres (17.512 casos) y un 60% de los agresores era conocido e/o del círculo social más cercano de la víctima - conocido, familiar, parejas o ex parejas (Tello, 2013). De los 68.230 casos de violencia intrafamiliar registrados un 66% correspondieron a violencia de pareja y el 78% de las víctimas fueron mujeres (Hernández, 2013).

De ese conjunto de datos es posible deprennder algunos apuntamientos: 1) El sub registro y el significado por lo tanto, de que tales datos son un sencillo acercamiento a una realidad brutal de violencia dirigida hacia las mujeres. 2) Habría que sumarse muchas otras situaciones de violencia de género comunes en la experiencia de vida de las mujeres – el acoso callejero, el acoso laboral, la violencia patrimonial y la violencia psicológica expresa en las amenazas, en la vio-

lencia moral, en las humillaciones, en la persecución, en el hostigamiento y en muchas otras situaciones más difíciles de ser mensuradas pero igualmente importantes porque violan los derechos humanos que garanten una condición de vivir digna y sanamente.

### Conclusiones: Las resistencias y las salidas posibles

Examinar la realidad social exige recursos teórico-metodológicos afinados que posibiliten la aprehensión de los fenómenos que componen la totalidad social. En ese orden de ideas, la epistemología feminista y decolonial aparecen de manera bastante importante para contribuir con el análisis de la situación de las mujeres en Latinoamérica. De otro lado, el método histórico-crítico presenta elementos que todavía son relevantes en la comprensión de la realidad, vez que se mantienen las desigualdades históricas de clase en un sistema capitalista que explota las y los que venden su fuerza de trabajo, y que mantiene la acumulación de los bienes socialmente producidos. Considerando eso, tratase de visibilizar las múltiples guerras infligidas a las mujeres a lo largo de sus vidas, puesto que combinan las desigualdades de género, étnico-raciales y de clase social exponiendo las mujeres a extremas condiciones de vulnerabilidad, opresión y violencia. De otro lado, el caso colombiano es paradigmático puesto que combina esas violencias en un contexto bélico que profundiza aún más la violencia en el cuerpo y la vida de las mujeres.

Por eso, pensar los desafíos y dilemas para la paz en Colombia y asimismo, los planteamientos necesarios para el Trabajo Social que interviene en distintos campos de la realidad social, pero igualmente permeado por las cuestiones del conflicto armado y del post acuerdo, pasa por reconocer esas múltiples guerras. Los movimientos de mujeres han reconocido que “erradicar las violencias en contra de las mujeres y las niñas es el paso definitivo hacia la paz” (Sisma Mujer, 2014). Es, por lo tanto, imposible hablar de paz sin hablar del enfrentamiento de la violencia contra las mujeres pero también es imposible hablar de eso sin cuestionarse sobre como posicionarse frente al patriarcado, al racismo y al capitalismo.

Al ignorar o desconocer el impacto de las estructuras sociales históricas de dominación y opresión en la producción de las desigualdades

y de la violencia, se cae en el riesgo de no enfrentar el mal por la raíz. Desde el Movimiento de Reconceptualización hace cincuenta años, la profesión se ha enfrentado el dilema de comprometerse o no con las luchas sociales, de posicionarse o no junto a los grupos oprimidos y finalmente se ha deparado con el desafío de construir un proyecto ético-político que pudiera dar un horizonte a la profesión que fuera más que un proyecto colectivo, que fuera un proyecto societario con miras a la construcción de otra realidad: democrática, incluyente, igualitaria y por lo tanto justa y libre de todo tipo de violencia, opresión y discriminación.

De acuerdo con la trabajadora social María Lucía Barroco, la posibilidad de transformación de esa realidad adversa continua siendo una tarea de las personas cuando se organizan políticamente en torno de proyectos de ruptura. Pensar la paz para Colombia puede implicar pensar en proyectos que se traman en las luchas cotidianas pero que también se vinculan con perspectivas más amplias de transformación social.

Es importante reconocer las mujeres como sujetos protagonistas de sus vidas y de sus decisiones sin embargo, que experimentan la vida en un contexto de extrema dificultad porque llenos de violencia y discriminación es fundamental en ese camino. Las mujeres en Colombia sufren múltiples guerras a lo largo de sus vidas porque sufren con la guerra cómo toda la población sufre en el contexto de una guerra, pero sufren también por su condición de mujer en la guerra y además, experimentan la violencia de género cotidiana afuera del contexto bélico formal

Reconocer y enfrentar esas distintas formas de violencia y visibilizar que no hay apenas una guerra sino múltiples guerras que vulnerabilizan determinados grupos sociales puede ser un paso para la construcción de una paz duradera e incluyente a todos los humanos y las humanas.

Finalmente la insignia “¡Ni guerra que nos mate, ni paz que nos oprima!” evocada por la organización “Ruta Pacífica de las Mujeres”, gran red movilizadora de diversos movimientos de mujeres en Colombia, expresa el sentido y la cuestión planteada por esa reflexión.

### Bibliografía

ALMEIDA, Suely Souza de (2007). Essa violência mal-dita. En: *Violência de Gênero e Políticas Públicas*. Editora UFRJ: Rio de Janeiro



- BEJARANO, Cynthia (2011). Introducción: una cartografía del feminicidio en las Américas. En: FREGOSO, Rosa Linda; BEJARANO, Cynthia. *Feminicidio en América Latina*. Cidade do México. CEICH/UNAM.
- COLOMBIA (2008). Auto 92 de 2008.
- COLOMBIA. Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013). *¡Basta ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad*. Informe General. Colombia.
- CORPORACIÓN SISMA MUJER (2009). *Mujeres en Conflicto: Violencia Sexual y Paramilitarismo*. Bogota.
- CURIEL, Ochy (2012). *Género, raza, clase y sexualidad: debates contemporáneos*. Conferencia presentada en la Universidad Javeriana.
- DE LA HOZ, Germán Alberto Bohórquez. (2013). Comportamiento de los homicidios en Colombia. Instituto de Medicina Legal. Colombia.
- ESPINOSA, Yuderks. (2015). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. (en publicación).
- ESTRADA, Jairo (2015). Acumulación capitalista, dominación de clase y rebelión armada Elementos para una interpretación histórica del conflicto social y armado. En: *Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del Conflicto y sus Víctimas*. Colombia.
- INSTITUTO NACIONAL DE MEDICINA LEGAL Y CIENCIAS FORENSES. (2011). *Violencia sexual y tortura en desaparición forzada*. PNUD. Colombia.
- FEDERICI, Silvia (2011). *Calibán y la bruja Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires. Editorial Tinta Limón.
- GOMES, Izabel Solyszko (2012). Femicidio y feminicidio: Avances para nombrar la expresión letal de la violencia de género contra las mujeres. En: *Revista Géneros*. Universidad de Colima – México.
- HERNÁNDEZ, Héctor Wilson Cardozo (2013). *Comportamiento de la violencia intrafamiliar, Colombia, 2013*. Instituto de Medicina Legal. Colombia.
- LUGONES, María (2008). Interseccionalidad y feminismo decolonial (en publicación).
- MESA DE TRABAJO: MUJER Y CONFLICTO ARMADO (2014). *XII Informe: Violencia sociopolítica contra mujeres, jóvenes y niñas en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- RUTA PACÍFICA DE LAS MUJERES (2013a). *La verdad de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia*. Tomo I. G2 Editores: Bogotá, Colombia.
- RUTA PACÍFICA DE LAS MUJERES (2013b). *La verdad de las mujeres víctimas del conflicto armado en Colombia*. Resumen. Bogotá, Colombia. G2 Editores.
- SAFFIOTI, Heleieth. (2004). *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo. Editorial Fundação Perseu Abramo.
- SEGATO, Rita (2006). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez: Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Universidad del Claustro de Sor Juana: Cidade do México.
- SISMA Mujer (2014). *Boletín especial 25 de noviembre: La erradicación de la violencia en contra de las mujeres y las niñas: El paso definitivo hacia la paz*. Recuperado en: <http://www.sismamujer.org/wp-content/uploads/2014/11/Boletin-Especial-25-noviembre-2014.-La-erradicacion-de-las-violencias-en-contra-de-las-mujeres-y-las-ni%C3%B1as-el-paso-definitivo-hacia-la-paz.pdf>.
- SÁNCHEZ, Olga Amparo Gomes (2010) *¿Será que as las mujeres nos matan porque nos aman? Femicidio en Colombia 2002-2009*. Colombia. G2 Editores.
- TELLO, Jorge Enrique Pedraza (2013). *Exámenes medico legales por presunto delito sexual, Colombia 2013*. Instituto de Medicina Legal. Colombia.
- URIBE, María Victoria Alarcón (2004). *Antropología de la inhumanidad: Un ensayo interpretativo sobre el Terror en Colombia*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez (2007). *Filosofía da Práxis*. Colección Pensamento Social Latino Americano, Clacso libros: São Paulo. ■

# AFECTACIONES PSICOSOCIALES EN LA INFANCIA COLOMBIA

## DESAFÍOS ACTUALES DEL TRABAJO SOCIAL EN CONTEXTOS DE GUERRAS PROLONGADAS

Sandra Milena ALVARÁN LÓPEZ

[[smalvaran@gmail.com](mailto:smalvaran@gmail.com)]

Grupo de Investigación en Salud Mental (GISAME).  
Universidad de Antioquia. Colombia.

Cindy Tatiana CARRERO TORRES

[[tatianacarrero@gmail.com](mailto:tatianacarrero@gmail.com)]

Doctoranda en Desarrollo Local y Cooperación. Universitat Jaume I. España.

Heidy Yohanna PINILLA LÓPEZ

[[rayuela83@yahoo.com](mailto:rayuela83@yahoo.com)]

Doctoranda en Desarrollo Local y Cooperación. Universitat Jaume I. España.



**RESUMEN:** La infancia víctima de la violencia, ha crecido en medio de la disputa militar de diversos actores armados, lo que sugiere, que hay mayor posibilidad de internalización y normalización de la confrontación armada. La violencia rompe los parámetros de estabilidad que se habían construido en los entornos de los niños. La naturalización de la guerra, la ruptura de esquemas evolutivos, la desestructuración de las redes sociales, son algunas de las afectaciones psicosociales más importantes en el grupo estudiado, lo que se manifiesta en las expectativas de futuro larvadas por la violencia. El objetivo de este trabajo, es identificar las afectaciones psicosociales causadas por el fenómeno de la violencia en la infancia colombiana, a través de la metodología cualitativa de tipo exploratorio-etnográfico. Este trabajo se desarrolló a través de un proceso etnográfico, con un grupo de 47 sujetos víctimas del desplazamiento forzado, asentados en el municipio de Soacha Cundinamarca, en Colombia. En este trabajo se presentan propuestas para la acción desde el trabajo social comprometido.

**ABSTRACT:** Victim of violence, childhood has grown among the various actors Military Armed dispute, suggesting that there is Mayor Possibility of internalization and Standardization Confrontation Navy. Violence breaks the stability parameters that had been built in the Environments for Children. Naturalization of war breaking EVOLUTIVOS schemes, the breakdown of social networks, son some of the most important psychosocial STUDIED affectations in the group, which is manifested in the future expectations larvated by violence. The objective m of this work is to identify the psychosocial damages caused by the phenomenon of violence in Colombian children a through qualitative methodology exploratory ethnographic. This paper Developing an ethnographic Through the UN process, with a group of 47 subjects victims of forced displacement, seated in the municipality of Soacha Cundinamarca in Colombia. In this work Proposals for Action from Social Committed work we are presented.

## Introducción

La sociedad colombiana tiene un conflicto derivado en diversas formas de violencia donde se ven vulnerados todos los derechos humanos de la población. La infancia colombiana, es el grupo poblacional con mayor grado de vulnerabilidad. La situación de la infancia en Colombia es alarmante, basta con leer los datos sugeridos por Ruiz-Botero (2006):

“Según UNICEF, en Colombia 16 millones de personas (40% de la población general) son menores de 18 años y a pesar de lo extenso de las normas, un porcentaje importante carece de protección y garantías de sus derechos, bien sea en su cotidianidad o por condiciones estructurales del país. La niñez es explotada desde el trabajo infantil (2.500 millones de niños y niñas), y 35.000 son explotados/as sexualmente. Son excluidos 7 millones por la pobreza, un millón viven en condición de miseria y 5 millones con desnutrición, generando secuelas irreversibles y hasta pérdida de la vida de 5.000 niños y niñas por estas razones. Dos millones son maltratados por la violencia intrafamiliar. Para esta entidad internacional, en 2001 en promedio morían diariamente 7 niños y niñas por homicidio; 3 millones no tienen acceso a salud, y un número importante no accede o deserta de las instituciones educativas, entre muchas otras formas de violentar sus derechos. Estos hechos demuestran cuán frágiles son los marcos éticos y morales de la sociedad colombiana y sus gobiernos para propiciar una vida digna a esta población (p. 4).”

Para Frühling (2003) la situación de los niños en el conflicto armado colombiano no es distinta de la situación de los niños involucrados en otros conflictos armados. Para infortunio de Colombia, los grupos insurgentes y de autodefensa han abusado y continúan abusando de la vulnerabilidad y fragilidad de los niños. Cientos son desplazados, bien sea porque deben migrar a otros territorios, o porque nacieron siendo desplazados.

Los resultados de esta guerra prolongada no sólo se palpa en la infancia armada y en la vulneración de sus derechos, sino que se evidencian en la militarización de la vida social. Los niños son un grupo poblacional vulnerable que se está socializando a partir del drama de la guerra, por

lo que el imaginario social de la guerra permea todas sus cotidianidades.

Si bien, estamos dando pasos hacia la construcción de una paz estable y duradera para el país, es necesario atender integralmente los efectos de la guerra, particularmente en la infancia. Este trabajo tiene como objetivo, sugerir a partir de la experiencia, interpretaciones de las afectaciones psicosociales en la infancia, con el ánimo de postular propuestas de acción desde el trabajo social.

## Metodología

La metodología utilizada fue cualitativa de tipo exploratorio-etnográfico. Este trabajo de campo, se desarrolló a través de proceso etnográfico, con un grupo de 47 sujetos (46 niños, 1 niña) víctimas del desplazamiento forzado, asentados en el municipio de Soacha Cundinamarca, en Colombia, durante el período 2007-2009. El estudio fue realizado con metodología cualitativa de tipo exploratorio, fundamentado en la etnografía como estrategia de acercamiento, construcción e interlocución con las comunidades.

Este tipo de investigación, no intenta dar explicaciones sobre el problema de estudio, sino que busca, por un lado, recolectar e identificar observaciones generales, cuantificaciones, hallazgos, tópicos. Por otro lado, la investigación exploratoria realiza sugerencias de aspectos relacionados que deberían examinarse en profundidad en futuras investigaciones. Su objetivo es documentar ciertas experiencias, examinar temas o problemas poco estudiados o que no han sido abordados antes de manera especializada. Para llevar a cabo este estudio, se planteó un estilo metodológico particular e innovador para la exploración, un estilo basado en un enfoque cualitativo que retoma apartados importantes planteados por el método etnográfico y la Investigación Acción Participativa (IAP).

Para la utilización de la metodología etnográfica en el desarrollo de la investigación exploratoria, hubo una adaptación al contexto y a los objetivos a estudiar. Se encontraron diversas propuestas para el desarrollo de procesos etnográficos (Anguera et al 1995).

A efectos del trabajo de campo, y atendiendo los fines propuestos, se adoptó la propuesta etnográfica descrita por Aguirre (Aguirre 1995). El recorrido cíclico que se llevó a cabo, se caracterizó por ser dinámico, flexible y dialéctico.

Es importante indicar que cuando el investigador decide estudiar una realidad cultural, participa intensamente en ella, a fin de comprender los eventos más significativos desde la óptica de los propios protagonistas, con el fin de explicarlos y proponer formulaciones teóricas y prácticas que representen en forma fidedigna dicha realidad.

Este estudio, poco convencional, requería del investigador, no sólo un análisis de la situación para la identificación de las afectaciones, sino una intervención en terreno que evitara el inminente reclutamiento forzado que ponía en riesgo la integridad de los niños. Por esta razón, se decidió que la investigadora principal, desarrollara un proceso de acción participativa, para prevenir el reclutamiento forzado e identificar paralelamente las afectaciones psicosociales.

### **Participantes y selección de la muestra**

No hubo una selección aleatoria de sujetos, sino que se hizo una selección intencionada. A través de un recorrido barrial durante la primera semana de trabajo de campo, se identificó a un grupo de niños que jugaban fútbol en una de las zonas del barrio. Llamó la atención este grupo de niños, debido a la presencia de actores armados en la zona que estaban vigilando estratégicamente aquel lugar. La investigadora principal identificó éste como un lugar de riesgo donde se presentaba el reclutamiento forzado, pero también el lugar donde se podían realizar acciones de protección. La investigadora inició contacto con el grupo a través de la creación de un equipo de fútbol, es posible sugerir, que la cantidad de varones en el grupo se deba a que este es un deporte que en el contexto, generalmente es practicado por este grupo poblacional.

### **Resultados: Afectaciones psicosociales de la infancia en contextos de guerras prolongadas.**

#### **Afectación 1. Irrupción de esquemas evolutivos.**

Los niños son afectados por todas las pérdidas y daños que sufren los adultos, es decir, las pérdidas materiales, las pérdidas de los bienes, de las viviendas, del acceso a los servicios de salud, educación, daños al proyecto de vida, daños morales, etc. Éstas son las pérdidas y daños que generalmente se consideran cuando se hace la evaluación de las afectaciones que se generan

por el fenómeno de la violencia. Es frecuente encontrar en las narraciones, en los relatos, en las historias que cuentan los niños, fragmentos cargados de horror. Es importante recalcar que todas las familias que han estado obligadas a desplazarse, lo hacen porque la violencia irrumpió y en sus lugares de vida y en sus lugares de trabajo, en forma de masacres, torturas, desapariciones forzadas, reclutamientos, enfrentamientos armados y amenazas.

Estas experiencias son vividas particularmente por los niños, porque los monstruos con los que se suelen asustar todos los seres humanos cuando son pequeños son imaginarios, sin embargo, aquellos monstruos para los niños víctimas del desplazamiento forzado son reales. Pueden irrumpir en la noche o en la madrugada y son monstruos reales que no solamente amenazan sino que concretan sus acciones porque desaparecerán sus padres, asesinarán a sus amigos, asesinarán figuras representativas que han tenido especial significado para los niños.

Los niños en situación de violencia son sometidos a espacios físicos completamente diferentes a los que tenían antes. Las posibilidades de correr y jugar libremente se reducen, la habitación se comparte con toda la familia en condiciones de hacinamiento y se modifica drásticamente el entorno social. Para ayudar económicamente a sus padres, o a la mujer que es cabeza de familia, terminan vinculados al comercio informal o a trabajos como ayudantes de construcción. En el caso de las niñas, se vinculan al servicio doméstico y, en algunas ocasiones, la prostitución se convierte en una alternativa.

Los niños se ven obligados a vivir en lugares que no escogieron, en situaciones que nunca soñaron, con personas que nunca conocieron, ya que la violencia les arranca de sus cotidianidades. En la Convención de los Derechos del Niño (CDN), que es el tratado internacional de mayor aceptación puesto que ha sido ratificado por casi todos los Estados, se hace un llamado de atención al mundo entero frente la importancia de los niños, reconociéndolos como sujetos plenos de derechos.

La CDN considera la etapa de la niñez como un período del ciclo de vida del ser humano, esencial para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades, ya que este período de la vida, está conformado por varias etapas secuenciales, cada una base para la siguiente,

con las cuales se van logrando niveles de complejidad crecientes en los planos afectivo, comunicativo y cognitivo.

Desde el período de gestación, los niños cuentan con capacidades físicas, cognitivas y emocionales, que deben promoverse para constituir el fundamento de procesos posteriores como el aprendizaje, la comunicación y la socialización.

Cada una de estas etapas está definida por las actitudes de niños frente al mundo y unas exigencias a los adultos con respecto a sus necesidades e intereses, todo esto teniendo en cuenta que la niñez no es una categoría homogénea, sino que es un sector poblacional de una gran diversidad, con múltiples identidades, donde entra en juego tanto lo material como lo simbólico, así como también lo cultural, lo socioeconómico, la dimensión de género, lo político, lo étnico y lo religioso, factores que se conjugan en un momento histórico determinado (CES, 2011).

Aunque existen diferentes conceptualizaciones sobre cómo establecer las etapas en que se divide la niñez, a efectos de esta tesis se ha optado por la división en tres momentos. Esta categorización está propuesta por el CES (2011): primera infancia, edad escolar y adolescencia, entendiendo cada uno de estos momentos de la siguiente manera:

#### Primera infancia (0 a 6 años)

Contempla la franja poblacional desde la gestación hasta los seis años. Estos primeros años de vida son cruciales para el futuro, ya que en ellos se sientan las bases para las capacidades y las oportunidades que se tendrán a lo largo de la vida.

En contextos donde la guerra no hace presencia en las cotidianidades de sus habitantes, los niños entre los 0 y 6 años están a merced del cuidado de los padres, rodeados de afecto, estimulación para la supervivencia, vínculos familiares que les proporcionan confianza, curiosidad, capacidad de relacionarse y comunicarse con los demás, un complejo que le rodea de protección y le garantiza unos mínimos vitales para que su desarrollo sea satisfactorio.

En contextos de guerra, los niños entre los 0 y 6 años, víctimas de la violencia forzado, ven alterado el deber ser de su desarrollo. En primer lugar, en contextos de violencia generalizada, casi todas las familias sufren la pérdida de una figura representativa del hogar, el padre, la madre, her-

manos, tíos o abuelos, figuras protectoras para la infancia que van desapareciendo en el destierro. El afecto, la estimulación para la supervivencia, la confianza, la curiosidad y la capacidad de relacionarse con los demás, se ve alterada notablemente, ya que las familias desplazadas se ven obligadas a vivir en la clandestinidad para la protección de los supervivientes. El silencio, la desconfianza y el miedo se instauran entonces en el desarrollo de la infancia víctima. Frases como “No diga nada de su papá”, “No diga de dónde venimos”, “No hable con extraños”, “No salga de la casa”, son mecanismos de protección que permiten a las familias reinventar sus historias en los sitios donde llegan.

#### Edad escolar (7 a 11 años)

En esta fase del ciclo vital los niños transitan a una etapa de mayor socialización e independencia y se fortalece la autonomía, ingresan a escenarios educativos formales y a espacios de socialización más amplios, donde adquieren importancia los grupos de pares. Se hace esencial el acceso al proceso educativo como promotor del desarrollo cognitivo y social que incluye el fortalecimiento de habilidades y competencias para la vida.

En el caso de los niños víctimas en Colombia, este proceso de inserción en los escenarios educativos, presenta un sin número de variables que dependerá de las regiones de donde fueron desplazados y los lugares de llegada. Hay un sin número de casos donde se pueden evidenciar las alteraciones en esta etapa vital. En un primer caso, los niños después de situaciones de violencia, se vinculan directamente a sus actividades escolares. Son muy pocos los niños que al llegar a las ciudades después de su destierro, pueden vincularse directamente a los centros educativos y continuar su formación. Esto dependerá del momento de llegada, ya que si llegan cuando el calendario académico está avanzado no son recibidos en los centros escolares.

Hay que tener en cuenta que el calendario escolar en Colombia es Febrero-Diciembre, lo que nos permite concluir, que si un niño llega desplazado en el mes de julio en adelante, no será recibido en ningún centro escolar. Para que los niños sean vinculados directamente a sus actividades escolares deben llegar en los primeros inicios del calendario académico, sin embargo, no podemos olvidar que los cupos para instituciones



estatales en Colombia deben solicitarse tres meses antes de iniciar el período académico. Aunque hay normativas del ministerio de educación que exigen a los colegios la atención a los niños desplazados, en la realidad no se cumplen, y se ponen diversas trabas para la escolarización.

En un segundo caso, muchos niños antes de los hechos violentos no estaban vinculados a centros escolares, por lo cual al llegar a las ciudades después del destierro, ingresan por primer vez a un centro educativo. Esto genera unos impactos importantes, ya que pueden presentarse casos donde niños con diez u once años inician su primer curso, dentro de un aula donde la mayoría son niños entre los seis y siete años de edad.

En un tercer caso, los planes curriculares son diferentes, no es igual un plan de una ciudad capital, a un plan de una zona rural. Este fenómeno genera que los niños desplazados encuentren dificultades en el proceso de inserción.

En un cuarto caso, muchos de los niños y profesores de los centros de acogida, no están sensibilizados frente a la problemática de la infancia desplazada, por lo que la integración se torna dificultosa, la infancia desplazada, se ve en muchas ocasiones discriminada, rechazada y estigmatizada.

En un quinto caso, la infancia desplazada ingresa a centros de educación no reglada, centros de educación popular dirigidos por líderes sociales, donde se presta mayor atención a su situación. En estos centros de educación popular, se recibe a la infancia desplazada en cualquier fecha del calendario académico, la formación es especializada y en un entorno que posibilita la integración. Sin embargo, estos centros no son avalados por el Estado, lo que no permite certificar su educación. Estos centros de educación popular se convierten en un lugar escolar no reglado que recibe a la infancia desplazada, mientras las familias consiguen un cupo en instituciones estatales. Sin embargo, son muy pocas las escuelas de educación popular.

En último lugar, hay regiones rurales en el país donde no existen instituciones educativas. En este caso, la violencia ha propiciado que muchos niños puedan acceder en las ciudades a la educación. Resulta paradójico entonces, que una situación tan dramática como lo es el destierro, propicie nuevos accesos a mínimos vitales.

Se puede concluir entonces, que la edad escolar en la infancia desplazada presenta un sin

número de variables que alteran de manera significativa esta etapa vital de la infancia.

### **La adolescencia (12 a 17 años)**

Es un período especial de transición en el crecimiento y el desarrollo, en el cual se construye una nueva identidad a partir del reconocimiento de las propias necesidades e intereses. En contextos normalizados, en esta etapa los adolescentes avanzan en su formación para la plena ciudadanía, exploran el mundo que los rodea con mayor independencia y se hacen cada vez más partícipes de conocimientos y formación para la vida. Las amenazas de mayor incidencia en su desarrollo están asociadas con situaciones y manifestaciones de violencia y adicciones, siendo relevante el proceso de desarrollo de la sexualidad.

Para los adolescentes desplazados, hay un sin número de situaciones que les vuelve más vulnerables a las amenazas que se presentan en esta etapa, la pobreza, la marginación y la estigmatización, se conjugan en un ambiente desfavorable para el reclutamiento forzado por parte de bandas delincuenciales y grupos armados legales e ilegales. El desarrollo de esta etapa en la población desplazada se reviste de una serie de problemáticas como lo son el embarazo adolescente, la delincuencia, el sicariato, entre muchas otras.

De cara a estas alteraciones de las etapas vitales de los niños, existen fuertes argumentos a nivel mundial que justifican la priorización de acciones e inversiones para la niñez. De allí la necesidad de reevaluar cuáles son las acciones que se están realizando y las concepciones que de la infancia se tienen, ya que si se sigue pensando en las inversiones a la infancia como gasto, nunca se dimensionará el papel de inversión en el desarrollo humano y socioeconómico de una Nación. Colombia, al ratificar la Convención sobre los Derechos de la Niñez (CDN) y adoptarla en el artículo 44 de la Constitución, reconoce la importancia de este grupo poblacional y su obligación como Estado por garantizar el goce efectivo de cada uno de los derechos que estos instrumentos enuncian.

### **Afectación 2. Naturalización de la guerra**

La infancia se encuentra en el proceso primario de estructuración de su identidad personal y social, lo que representa una forma particular de relacionamiento futuro con el entorno, esto

ubica a los niños como sujetos activos en las transformaciones de las sociedades. Si bien, la infancia es un grupo poblacional con una alta vulnerabilidad, también es un sujeto social que puede propiciar cambios estructurales en las cotidianidades de las sociedades. Para Bello, Mantilla, Mosquera, y Camelo (2000), los planteamientos sobre los impactos psicosociales de las guerras prolongadas en niños, deben partir del reconocimiento de que:

Los niños y niñas, se encuentran en el proceso primario de estructuración de su identidad personal y social, están siendo socializados a través de sus otros significantes dentro de una cultura particular, están internalizando una manera de auto percibirse, de vivir, de habitar el mundo, de interpretar la realidad, de relacionarse con los otros y de desarrollar prácticas sociales coherentes con el marco de referencia simbólico propio de su cultura. Esta realidad particular transmitida a los niños y niñas por los otros, representa para ellos la única realidad, o la realidad por excelencia. El niño y la niña no internalizan el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internalizan como el mundo, el único que existe y que puede concebirse. (p. 179)

Por todo ello, no pueden aplazarse las respuestas a la intervención que demandan los niños en contextos de violencia generalizada, porque pueden ser, sujetos propiciadores del cambio social en la consecución de la paz, o bien, pueden ser perpetuadores de las cadenas de terror, odio, venganza y guerra que se percibe en los contextos que perviven. Por tanto, como plantea Martín Baró (2000):

No sólo se trata de atender los daños causados, sino de impulsar caminos para minimizar el impacto bélico en el desarrollo de las nuevas generaciones y de propiciar formas renovadas de convivencia social, que sienten en la justicia y en la solidaridad las bases de una paz estable, sabiendo las limitaciones que la pobreza del país necesariamente nos impone. (p. 19)

Teniendo en cuenta la importancia de intervenir de manera urgente con niños que perviven en estos contextos, es de suma importancia, indicar algunas de las consecuencias más destruc-

tivas y de mayor impacto social de las guerras prolongadas, planteadas por Martín Baró (2000).

Por un lado, la militarización creciente de diversas instituciones y organismos que constituyen el aparato formal del Estado. Por otro lado, la aceptación de la guerra como parte del funcionamiento normal de la vida nacional y la consiguiente interiorización en la mente de las personas sobre su inevitabilidad y legitimidad. Estas dos consecuencias repercuten directamente en los procesos de socialización de la infancia, ya que son los únicos mundos posibles que pueden concebir. Sin embargo, debe indicarse que, según Martín Baró (2000), la consecuencia más trágica de la guerra es que tengan que pasar su infancia sin poderla vivir como niños, una infancia sin amor y sin juegos, sin cariños, ni ilusiones.

La infancia en contextos de guerra, es privada de los sueños, de los espacios de juego y de las ilusiones. Las bombas, los disparos, las desapariciones y los desplazamientos, irrumpen de manera inesperada sus cotidianidades, obligándoles a vivir situaciones de adultos, como son la supervivencia en una precariedad generalizada. De igual manera, como indica Bello (2007):

Cuando los procesos de socialización de niños, niñas y jóvenes se desarrollan en contextos de conflicto armado interno como el colombiano, la muerte, el miedo y el terror se instauran como referentes cotidianos que moldean sus relaciones familiares, vecinales y comunitarias. Cuando la guerra se instaura en la realidad histórica y constitutiva de los niños, niñas y jóvenes, las huellas y las realidades que genera dicho proceso, impactan de manera particular la forma de concebir y relacionarse con el entorno, y por tanto, organizan un modo de ser y hacer que influye de manera considerable las proyecciones futuras que se encuentran en la infancia y la juventud, en proceso de construcción y consolidación y que se anudan de manera dinámica, al presente y futuro forjado por la sociedad. (p.1)

Los proyectos de vida de la infancia en contextos de guerra, tiene como referentes cotidianos la muerte, el miedo y el terror, estos son con los que la infancia consolida su futuro. Para Martín Baró (2000), en las guerras prolongadas como la soportada por la población colombiana,

Lo que cuenta ya no es la fuerza de la razón que pueda tener cada contendiente; lo que cuenta es la razón de su fuerza, de su poder militar, de su capacidad de golpear y destruir al contra-

rio. Así en las relaciones intergrupales, la razón es desplazada por la agresión, y el análisis ponderado de los problemas es sustituido por los operativos militares. Los mejores recursos, humanos y materiales, se orientan a la destrucción del enemigo. Y lo más grave de todo es que el recurso a la violencia, que en un momento pudo ofrecerse como alternativa última y provisional, con la prolongación de la guerra se convierte en hábito y en respuesta privilegiada. (p. 29)

La violencia se ha convertido en el mecanismo mediador de los conflictos en el país, lo que ha llevado a la sociedad colombiana a la naturalización de la guerra. Ninguna generación ha conocido la paz en Colombia, la violencia ha sido el alimento diario. Podría decirse entonces que Colombia es una sociedad enferma de la violencia. Tal como asegura Martín Baró (2000), respecto a la situación de el Salvador, podría extrapolarse al caso colombiano:

Es difícil encontrar hoy en el Salvador alguna familia que no tenga algún hijo en la guerra, sea de un bando o de otro, o que no haya sufrido en carne propia el impacto de la violencia, de la represión o de la muerte. Y, sin duda, el deterioro económico ha ido minando la ya precaria infraestructura económica del país, apretando todavía más el cinturón de hambre a una población endémicamente famélica. La guerra se ha mordido su propia cola, contribuyendo significativamente a deteriorar una situación económica de inequidad e injusticia, causa fundamental del conflicto. (...) la vida se ha ido constituyendo así en el marco fundamental de referencia para la vida de los salvadoreños, de alguna manera, que haya guerra es algo que se asume ya como natural, y a nadie sorprenden los partes cotidianos de enfrentamientos y emboscadas, de muertos y heridos, de sabotajes y bombardeos. (p. 15)

Es indudable entonces, que esta interiorización del escenario de la guerra como un contexto natural tiene que afectar al psiquismo, la conciencia personal y colectiva de los niños que se ven obligados y sometidos a tales barbaries. En contextos de guerra prolongada como el caso colombiano, los niños de la sociedad se ven obligados a adaptarse a condiciones estresantes, estar al límite, lo que va generando progresivamente un desgaste individual y social.

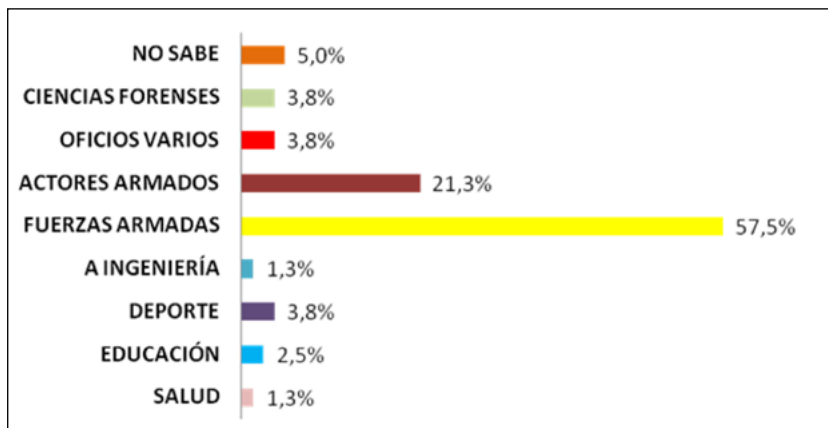
La guerra prolongada en Colombia, ha generado huellas muy profundas, ya que se han normalizado un sin número de situaciones aberrantes

que ponen de manifiesto la deshumanización. En el país no se han llevado a cabo procesos de paz verdaderos que vinculen de manera activa a la población civil. Todas las salidas al conflicto han sido planteadas desde los propios actores armados, dejando en la penumbra los millones de niños que han crecido sin conocer un mundo diferente a la guerra. Uno de los aspectos más graves de las guerras prolongadas y que afecta directamente a los niños, es el efecto que tiene sobre los adultos, quienes aprenden a vivir con ella y de esa manera se hallan disminuidos como seres humanos. Así entonces se puede decir que la deshumanización es el fenómeno donde la razón es desplazada por la agresión, en la población se extiende un sentimiento de polarización (los buenos y los malos), hay mentiras institucionalizadas que ocultan la realidad, las relaciones se vuelven excesivamente defensivas, la intolerancia y la incompreensión se presentan en la mayoría de los espacios sociales, y hay sentimientos de odio y venganza por doquier. (Samayoa, 2000).

De ahí que deba procurarse cambiar los contextos políticos en los cuales ocurren estos dramas para los niños. Esto sólo será posible hacerlo en la medida en que interese cada vez más lo que ocurre a los niños en tiempos de conflicto armado. Es un imperativo social que se inicien procesos de intervención psicosocial en los cuales la guerra sea considerada como un hecho anormal, es decir, que la sociedad colombiana en su conjunto comprenda que la consecución de la paz verdadera inicia cuando se gestan caminos que reconozcan que la guerra no es una alternativa. En este camino de reconstrucción social en un país que ha sido azotado por la violencia, es de suma importancia generar espacios educativos que impliquen a toda la población. En este sentido Savater (2004), plantea que se nace como humano pero eso no basta: también se tiene que llegar a serlo.

En el estudio comparativo sobre las proyecciones de futuro de la infancia en diferentes contextos sociales: Colombia-España, (Alvarán, S., Gil, J. M., García-Renedo, M., Caballer, A. y Flores, R. 2011), se tenía como objetivo principal conocer las proyecciones de futuro de niños y niñas de diversos contextos sociales (Colombia-España) para la identificación de elementos pertinentes para la intervención psicosocial en contextos de violencia sostenida.

En los contextos de guerras prolongadas, la violencia se convierte en mecanismo mediador



**Figura 1. Respuestas a la pregunta ¿Qué quieres ser de mayor? Evaluación ex-ante. Fuente: (Alvarán 2011)**

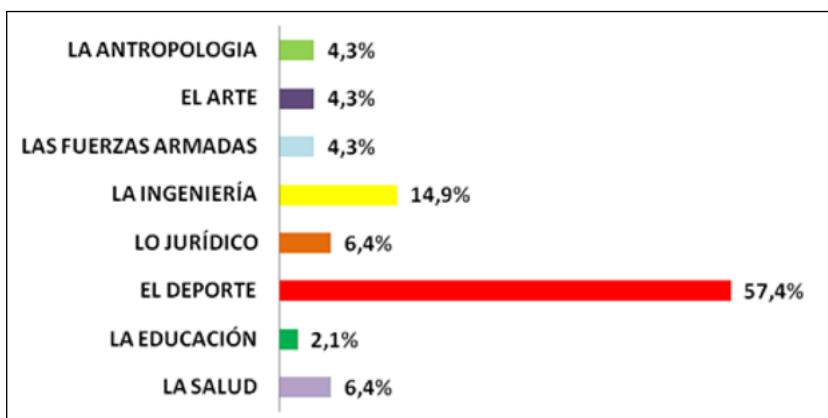
de las relaciones, donde los niños interiorizan la guerra como un contexto natural. Esta naturalización de la guerra puede afectar el psiquismo de toda la población, pero en especial de la infancia, afectando la conciencia personal y colectiva. La observación participante del grupo de niños con el que se interactuó se logró evidenciar que en la mayoría de los juegos hay alusión a muertes, torturas, violaciones, golpes, insultos, secuestros, robos y desapariciones.

“Don Federico mató a su mujer, la hizo picadillos y la echó al sartén, la gente que pasaba olía a carne humana, era la mujer de don Federico”. (Cántico coreado por dos niñas de 6 y 7 años mientras bañan sus palmas. Extraído de registro de campo. Soacha. Colombia. 2007-2009)

Esta es una de las manifestaciones de las afectaciones psicosociales de la guerra prolongada en Colombia. Este grupo poblacional se ha socializado en contextos de violencia, maltrato y todo tipo de atrocidades, que o bien los han presenciado o han llegado a ellos por medio de imágenes o videos expuestos sin ningún recato en los canales televisivos. Este rasgo cultural, puede definirse como la naturalización de la gue-

rra, es decir, sus reacciones son consideradas por ellos y la sociedad como normales, ya que es lo que a diario escuchan, ven y sienten, y ellos consideran que es lo que se debe hacer, ya que no hay otro mundo por fuera del de la violencia. Este grupo ha recibido del medio un mensaje y es el mensaje que la violencia es el único mundo posible y así lo han asumido. Frente a la pregunta ¿Qué quieres ser de mayor? Las siguientes fueron las respuestas de los 47 niños encuestados (figura 1).

Por actores armados se entiende: guerrilla, paramilitares, bandas de delincuencia. Y por fuerzas armadas, las instituciones legales del monopolio de la violencia, ejército, policía, armada nacional, etc. Es evidente que el deseo de vinculación a diversos actores armados o fuerzas armadas es un rasgo cultural de este grupo poblacional. Un rasgo cultural producto del medio de socialización en el cual son insertados los niños, sin embargo, es un rasgo que puede transformarse como quedó evidenciado con el proceso de intervención psicosocial. Después de la implementación del programa psicosocial que se presentará a continuación, se preguntó nuevamente por las proyecciones de futuro de los 47 sujetos. En la Figura 2, se pueden observar.



**Figura 2. Respuestas a la pregunta ¿Qué quieres ser de mayor? Evaluación ex-post. Fuente: (Alvarán 2011)**

Las expectativas de futuro del grupo poblacional intervenido cambiaron considerablemente, sin embargo, la escasez de los recursos con los que se intervino, la desarticulación institucional, la falta de voluntad política para garantizar los derechos de la infancia, la agudización del conflicto armado, el incremento de la pobreza, entre otros factores externos al proceso, cuestiona si verdaderamente se ha reducido la vinculación a los grupos armados, puesto que desde el proceso se han cambiado las expectativas de futuro, pero no se cuenta con los medios necesarios para garantizar ese futuro añorado. ¿Cómo garantizar entonces que el sueño y el cambio de expectativa frente a la guerra perduren? Es importante entonces, articular acciones que permitan que estos procesos de intervención permitan que la infancia goce del derecho a la paz.

### **Propuesta de intervención psicosocial, una respuesta a los desafíos actuales del Trabajo Social en contextos de guerras prolongadas**

Sin dejar de lado el enfoque de déficit, que hasta los años 90 era el predominante en la psicología, también es importante plantear, cómo personas que se ven envueltas en una situación traumática, a pesar de experimentar el dolor que ello conlleva, son capaces de forjarse una vida con sentido, rodeados de personas que les han apoyado y han confiado en sus posibilidades y las han promovido. Esto hace referencia a un modelo basado en la resiliencia, un modelo que no

sólo focaliza en los déficits de las personas sino en sus potencialidades.

La construcción del sentido de la vida, la búsqueda de la felicidad, la aceptación de ciertas situaciones adversas y la exigencia del cumplimiento de los derechos, se convierten en el punto de partida para impulsar el desarrollo personal y grupal de los niños víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. Se parte de la base de reconocer que la promoción de la resiliencia desde la niñez colombiana, permite la reconstrucción del tejido social con proyecciones hacia la construcción social de la paz.

La propuesta de intervención psicosocial está basada en un enfoque de promoción de la resiliencia. Para ello se ha centrado la atención en destacar los modelos de Grotberg (1995), Vanistendael (2005) y Wolin y Wolin (2010). Finalmente, en función de las aportaciones de los modelos citados, se propone un modelo integrador, basado en un enfoque de derechos humanos para la promoción de la resiliencia en contextos de violencia. Es importante tener en cuenta que la resiliencia nunca es absoluta, ni es un sustitutivo de las obligaciones del Estado, sino que puede inspirar y exigir determinadas políticas sociales que intervengan para la consecución del bienestar y el libre desarrollo de los niños en el marco del posconflicto colombiano.

En la Figura 3, se presenta el modelo que se propone desde un enfoque de los derechos humanos de la infancia.

Este modelo se implementó con el grupo de niños, se realizaron aproximadamente 25 talle-



**Figura 3. Propuesta de modelo de resiliencia desde un enfoque de los derechos humanos.**  
Fuente: (Alvarán et al 2012)



res psicosociales en un escenario mínimo que permitió a los niños desconectar de las duras realidades vividas, encauzar sus potenciales, redescubrir creativamente en qué eran buenos y disfrutar de un entorno protector, descubrir qué actividades les hacían vibrar (música, dibujo, deportes, danza, artesanía), un espacio que les permitiera el despliegue de habilidades creativas.

Los talleres se centraron en promover espacios protectores y habilidades individuales. En los espacios protectores se desarrollaron actividades que permitieran que los niños pudieran hablar con confianza de las cosas que les inquietaban o asustaban, buscar la manera de resolver los problemas de manera pacífica y encontrar personas que le ayudaran cuando lo necesitaran. En el proceso etnográfico, hubo un vacío en el trabajo con los padres y cuidadores, debido a las dificultades en el horario. Los padres o cuidadores sólo podían realizar los talleres en las noches, pero por cuestiones de seguridad, la investigadora no podía permanecer después de una hora determinada, ya que era una condicionante de los grupos armados, sin embargo, se realizaron algunos trabajos muy tímidos, pero que se exponen aquí para ser llevados a cabo con mayor rigurosidad en la implementación del modelo.

Para el trabajo con padres o cuidadores, se presenta la TRE (Técnica de Rehabilitación emocional). Una técnica de autoayuda que ofrece a quienes la practican una herramienta de empoderamiento de la que hasta ahora no se ha tenido plena conciencia: la capacidad natural que tiene el cuerpo humano para recuperarse por cuenta propia de las secuelas físicas o emocionales dejadas por cualquier situación de amenaza para la vida. La TRE incorpora dentro de su trabajo el elemento biológico. El máximo exponente de esta técnica es Bercei (2011). Rescatar lo que la biología tiene para enseñar sobre la forma como el ser humano se protege de las violencias y se recupera de ellas es, por tanto, un propósito esencial no solo dentro de un proceso de intervención con TRE sino que debería serlo de cualquier política de atención a personas que han sobrevivido a cualquier situación peligrosa o amenazante, para devolverles la posibilidad de vivir plenamente e integrarse a su medio en profundidad.

TRE, en tanto sistema de autoayuda seguro, sencillo y poderoso de liberación de tensiones

físicas y emocionales, puede ser practicado y difundido por todas las personas y grupos que lo hayan aprendido y estén comprometidas con mejorar la calidad de vida de quienes las rodean. De este modo, cada persona, grupo o comunidad podrá hacerse cargo de su propia recuperación sin la intervención de agentes externos y sin ningún costo económico. Esta técnica ha venido implementándose con excombatientes y se han obtenido resultados muy importantes. Por tanto, para que el proceso de intervención psicosocial con niños sea exitoso, es imperativo que también se desarrollen esos entornos protectores.

En tanto a las habilidades individuales que se entrenaron con los niños se trabajaron talleres psicosociales que permitieran a los sujetos expresar los sentimientos, verbalizar las emociones y asociarlas con experiencias de la vida cotidiana. Los talleres implementados se encuentran en el texto de Barudy (2011). De igual manera se entrenaron las habilidades propias de un ser resiliente, introspección, autoestima, confianza, creatividad, humor, moralidad, pensamiento crítico, derechos humanos y cooperativismo. Todos estos talleres están consignados en el texto de Alvarán (2015).

### Conclusiones

La paz debe ser entendida como un camino, no como un fin en sí mismo. En este camino, seguramente se encontrarán diversas dificultades, conflictos, pugnas y desaciertos, pero lo importante es que la utopía siga orientando los esfuerzos de una Colombia diferente. Es importante indicar que para que este camino pueda ser transitado de la mejor forma posible, se deben atender las afectaciones psicosociales. La salud mental, debe convertirse en prioridad gubernamental y social. En este sentido, la promoción de la resiliencia permitirá que las personas se presenten ante la vida desde otras perspectivas. El proceso de la resiliencia se puede aplicar a lo largo de todo el ciclo de la vida y a cualquier situación que resulte como desequilibrio en la salud física y psicológica de los sujetos.

El proceso resiliente es un proceso esencialmente entre la persona y su medio ambiente que busca dos objetivos complementarios. Por un lado, resistir o proteger al sujeto que sufre la situación traumática. Y por otro lado, construir la actitud personal y los medios efectivos para salir de la misma situación reconstruyendo el horizon-

te de sentido que se había perdido. Este modelo permitirá el avance con la población civil y con aquellos se incorporarán a ella, y la cooperación internacional debe apoyar este tipo de iniciativas para una paz sostenible con justicia social.

## Referencias

- Aguirre, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural* (p.6). Barcelona: Marcombo Editorial Boixareu Universitaria. Universidad de Barcelona.
- Alvarán, S., Gil, J. M., García-Renedo, M., Caballer, A. y Flores, R. (2011). Estudio comparativo sobre las proyecciones de futuro de la infancia en diferentes contextos sociales: Colombia-España. *Fòrum de Recerca*, 16, Universitat Jaume I. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi16/psievol/1.pdf>
- Alvarán, S., Gil, J. M., García-Renedo, M., Caballer, A. y Flores, R. (2012). Promotion of resilience in children victims of forced displacement in Colombia. I Congrès Mondial sur la Résilience. De la Recherche à la pratique. Paris, Francia.
- Alvarán, S.M. (2015). *Talleres psicosociales. Guía práctica para trabajar con niños y niñas*. Universidad de Antioquia. ISBN: 978-958-8947-19-8.
- Anguera, T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. y Vallejo, G. (1995). *Métodos de investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Barudy, J. y Marquebreucq, A. (2006). *Hijas e hijos de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2011). *La fiesta mágica y realista de la resiliencia infantil. Manual y técnicas terapéuticas para apoyar y promover la resiliencia de los niños, niñas y adolescentes*. España: Editorial Gedisa.
- Bello, M.N. (2007). *Cátedra Virtual sobre Desplazamiento forzado*. Universidad Nacional de Colombia UN Sede Bogotá. Bogotá: PIUPC-ACNUR. Módulo temático 1.
- Bello, M.N., Mantilla, L, Mosquera, C. y Camelo, I. (2000). *Relatos de la violencia. Impactos del desplazamiento forzado en la niñez y la juventud*. Universidad nacional de Colombia PIUPC, Bogotá: Fundación Educativa Amor.
- Berceli, David, 2011. *Liberación del trauma. Perdón y temblor es el camino*. Santiago de Chile: Editorial Cuatro Vientos.
- Centro de Estudios Sociales (CES) (2011). *Primera infancia, niñez y adolescencia en situación de desplazamiento, propuesta de indicadores de goce efectivo de derechos*. Observatorio Sobre Infancia. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Recuperado de <http://www.equidadparalainfancia.org/primerainfancia-ninez-y-adolescencia-en-situacion-de-desplazamiento-propuesta-de-indicadores-de-goce-efectivo-de-derechos-860/index.html>
- Frühling, M. (2003). *Notas sobre niños y conflicto armado*. Ponencia presentada por el Director de la Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Bogotá.
- Grotberg, E (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit. Early Childhood Development: Practice and Reflections*. Number 8. Bernard Van Leer Foundation.
- Martín, B. I. (2000). *Psicología Social de la Guerra*. Colección lecturas universitarias vol 4. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- Ruiz Botero, L. D. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Calí y Medellín*. Medellín: Instituto Popular de Capacitación (IPC), Corporación de Promoción Popular.
- Samayoa, J. (2000). *Guerra y deshumanización una perspectiva psicosocial*. En: B. I. Martín, *Psicología Social de la Guerra*. Colección lecturas universitarias vol 4 (p.41) San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- Vanistendael, S. (2005). *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos*. II Congreso internacional de trastornos del comportamiento en niños y adolescentes. Madrid.
- Wolin y Wolin (1993). *The Resilient self: How Survivors of Troubled Families Rise Above Adversity*. Washington, D.C., EE. UU. Villard Books. ■

# OAXACA SIN RENUNCIAR A LA PALABRA

## PENSAR CRÍTICAMENTE EN LOS MUSEOS DE HISTORIA

Ana Graciela BEDOLLA

[dianabedollag@gmail.com]

Investigadora del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH)

Ma. de los Ángeles MORENO

Coordinadora de la Maestría en Educación Superior  
de la Universidad Mesoamericana. México



Este texto se presentó como conferencia magistral en el Congreso Internacional ICOM (International Council of Museums) - CECA (Committee for Education and Cultural Action) en la Ciudad de Oaxaca (México), en 2003.

*“Óyeme con los ojos,  
ya que están distantes los oídos,  
y de austeros enojos  
en ecos, de mi pluma mis gemidos;  
y ya que a ti no llega mi voz ruda,  
óyeme sordo, pues me quejo muda”*

SOR JUANA INÉS DE LA CRUZ

### Sor Juana Inés de la Cruz

Hace 310 años, en 1693, sor Juana Inés de la Cruz regaló sus libros a su persecutor, castigó su cuerpo, humilló su inteligencia y renunció a su don más suyo: la palabra.<sup>1</sup>

La palabra de sor Juana ha sido calificada de muchas maneras, ha sido considerada como deslumbrante, perfecta, amorosa, sensual, desafiante... pero siempre que se

ha hablado de ella, ha sido exaltada. A diferencia de muchos otros, la proclamación a la grandeza de sor Juana no arriba hasta el momento de su muerte, sino ya desde

la plenitud de su vida la acompaña. Ella mismo escribió:

*“Voló la Fama parlera,  
discurrió reinos extraños,  
y en la distancia segura  
acreditó informes falsos.  
La pasión se puso anteojos  
de tan engañosos grados,  
que a mis moderadas prendas  
agrandaban los tamaños”<sup>2</sup>*

La palabra no sólo fue fundamento en la vida de sor Juana, sino que alrededor de su vida y su obra se han escrito un sinnúmero de palabras con una gran diversidad de intenciones: la descripción, la alabanza, la justificación, la defensa, la condena. Todas estas palabras constituyen no una historia sino diversas historias o ¿vale decir distintas versiones de la historia de sor Juana? Los sucesos en la vida de sor Juana son los mismos: su nacimiento estigmatizado, su asombrosa capacidad de aprendizaje, su ingreso al convento de San Jerónimo, su dedicación a al estudio y la escritura de la Carta Atenagórica, entre otros. Los acontecimientos parecen ser los mismos en cada versión de la historia; sin embargo, los datos que se toman como relevantes, la interpretación que se hace y las palabras que se utilizan en la reconstrucción de los hechos, nos muestran no una historia, sino muchas historias. Cada una matizada por los referentes singulares del autor y en el contexto en el que se producen.

¿Cuál es la historia que conocemos de sor Juana? ¿conocemos las diferentes versiones que hay sobre su historia? ¿habría que quedar-

nos con una versión? o ¿por qué habría que conocer diferentes versiones?

### La Historia

Según plantea Seixas<sup>3</sup> las formas en que se enseña la historia son correspondientes a las formas en que las que se produce el conocimiento histórico y éste se puede construir desde tres orientaciones distintas: la Historia de la versión única, la Historia disciplinar y la Historia posmoderna. Cada una de estas orientaciones no sólo señala las particularidades de la construcción del conocimiento histórico, sino que también parten de una singular concepción del hombre en sociedad y contemplan una particular forma de realizar el trabajo educativo que implica una concepción específica de aprendiz, distinta en cada caso.

La *Historia de la versión única*, que es aquella en la que se elige la mejor narración de los hechos bajo el supuesto de que los describe tal cual sucedieron. Esta es la historia que casi todos hemos aprendido en la escuela; una Historia que nos narra los acontecimientos destacando los personajes, las fechas y los lugares.

Una Historia que tiene como intención la conformación de una identidad colectiva que propicie la cohesión social y que oriente algunas de las decisiones y acciones de los individuos, a partir de la enseñanza que nos deja la lección histórica de los hechos del pasado. De ahí su carácter dogmático e incuestionable que se nos queda como marca indeleble por la acción mediadora de las palabras contenidas en los libros y los museos, a los cuales atribuimos la cualidad de transmisores de la verdad.

Entonces, la Historia aprendida en las escuelas desde esta perspectiva es cerrada, dogmática, incuestionable, verdadera y no se somete al escrutinio de quien pretende aprenderla; para ello, es suficiente repetirla tal cual la describe la versión elegida como la mejor.

La *Historia disciplinar* es aquella en la que se ponen a discusión las distintas versiones sobre el mismo hecho y que, confrontando las fuentes históricas, propicia un trabajo serio de análisis de cada versión para identificar aquella que se considera con mayor validez. Esta Historia se escabulle de la dogmatización y se expone al cuestionamiento y a la crítica.

La enseñanza de la *Historia disciplinar* obliga a la recuperación, análisis y discusión de las

distintas versiones del hecho histórico pero también obliga al ejercicio del pensamiento por parte del educador y del aprendiz. De esta manera, no basta la memoria repetitiva para no dejar escapar los nombres y las fechas; la *historia disciplinar* exige habilidades intelectuales complejas para discernir, comparar, analizar, confrontar, interpretar y evaluar los datos que nos ofrecen las distintas versiones de la historia y las fuentes históricas.

La más grande dificultad de la *Historia disciplinar*, radica en la definición y fundamento de los criterios que amparen aquella versión que se considere válida; además de que, para los educadores y las instituciones educativas, significa someter a evaluación su propio conocimiento sobre la Historia y las cualidades de los productos de aprendizaje que solicitarían a sus alumnos.

La *Historia posmoderna* es aquella en la que se consideran las distintas versiones sobre el hecho histórico pero no se trata de elegir la mejor narración porque sea fiel a los acontecimientos, ni elegir aquella versión que pruebe mayor validez; se trata de comprender los hechos del pasado ubicándolos en el contexto socio-cultural que le caracteriza.

La perspectiva de la *Historia posmoderna* ha sido menos documentada, en comparación con las dos anteriores; no obstante es claramente señalado su carácter relativista, en tanto depende de la posibilidad de elegir más de una versión de la historia en función de los significados que le otorgue el interpretante.

En términos de su enseñanza, el riesgo de esta postura radica en que los alumnos concluyan que todas las versiones son válidas, puesto que partirían de la comprensión de los motivos y valores de cada una de las partes involucradas, otorgándoles a cada una relativo valor de verdad. Bajo esta condición cabría preguntarnos ¿podemos hablar de un conocimiento histórico?

### La Historia y la educación

Las perspectivas señaladas por Seixas seguramente serían discutidas por los historiadores; pero más allá de lo que ellos mismos cuestionen, nuestra mirada como educadoras nos hace reflexionar sobre los procesos de pensamiento implicados en la enseñanza de la historia desde cada una de las perspectivas.

La Historia de la versión única, puede ser identificada rápidamente con lo que comúnmen-

te se denomina educación tradicional, en donde el conocimiento histórico queda reducido a un cúmulo de nombres, fechas y lugares distintivos de sucesos particulares que, en muchas ocasiones, los alumnos son incapaces de ubicar adecuadamente en el tiempo. El ejercicio de pensamiento por parte del educador y del aprendiz también suele quedar reducido a tareas de identificación simple y al ejercicio de estrategias de repetición como vía para la conservación de los datos en la memoria.

En el caso de la *Historia disciplinar* y de la *Historia posmoderna* podría ser más complicado imaginarse una enseñanza de la Historia en la que se pongan a discusión las distintas versiones de la historia; por principio, podríamos preguntarnos ¿cuáles son las otras versiones? ¿desde qué perspectiva se ha creado cada versión y con qué fines? ¿cómo tener acceso a ellas? Bajo el supuesto de que esta parte del problema quedara resuelto y que sí contáramos con distintas versiones sobre un hecho histórico, tendríamos que pensar en un problema no menos complejo ¿cómo enseñar una historia que incluye varias y distintas versiones? y ¿cuál es la cualidad del aprendizaje de los alumnos cuando se encuentran ante distintas versiones?

A diferencia de la *Historia de la versión única* que puede generar una sensación de certidumbre en tanto la verdad si existe y se encuentra en los libros, en los museos, o en las enseñanzas de los profesores tanto la *Historia disciplinar* como la *Historia posmoderna* tienden a desencadenar el efecto contrario, particularmente la última debido a su carácter relativista, poniendo a educadores y a aprendices en una condición de inseguridad ante el conocimiento. A ello, habría que añadir que las características de la Historia posmoderna dan lugar a la confusión sobre los valores de los individuos y de la sociedad.

No obstante la dificultad que ofrece la *Historia disciplinar*, parece ser la que más se acerca a algunas ideas de los profesores cuando hablan de sus propias intenciones al enseñar Historia. Desde la recuperación que hace Díaz Barriga<sup>4</sup> los profesores de esta materia al menos en el nivel bachillerato suelen expresar mayor preocupación por generar en los alumnos un sentido crítico que en propiciar un conocimiento enciclopédico, aunque tienden a considerar que ser crítico se refiere a la posibilidad de expresar un punto de

vista propio, independiente de su fundamento, o a presentar sistemáticamente una postura de oposición o contestataria.

También es la *Historia disciplinar* la que parece ser aludida cuando el enfoque de la enseñanza de la historia, a nivel secundaria, indica: “El estudio de los contenidos específicos de la asignatura, debe permitir la profundización del desarrollo de habilidades intelectuales y nociones que los alumnos han ejercitado durante la educación primaria y que son útiles no sólo para el estudio del pasado, sino también para analizar los procesos sociales actuales: manejo, selección e interpretación de información; ubicación en el tiempo histórico y en el espacio geográfico; identificación de cambios, continuidad y ruptura de los procesos históricos, sus causas y consecuencias; valoración de la influencia de hombres y mujeres, grupos y sociedades, así como de los factores naturales en el devenir histórico; identificación de relaciones de interdependencia, influencia mutua y dominación”<sup>5</sup>.

En el caso de la educación primaria, explícitamente se plantea: “El enfoque adoptado para la enseñanza de la historia ... [define] que sería del todo inconveniente guiarse por una concepción de la enseñanza que privilegia los datos, las fechas y los nombres, como fue usual hace algunas décadas, con lo que se fomenta casi inevitablemente el aprendizaje memorístico”<sup>6</sup>.

Desde las intenciones de los maestros y desde las formulaciones oficiales para el estudio de la Historia, parece ser muy clara la intención de modificar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje con tendencias a la mera repetición memorística; sin embargo, cabría preguntarnos qué es lo que sucede entonces, cuando nuestra experiencia directa nos sigue mostrando niños y jóvenes respondiendo a las exigencias de saber los nombres de los héroes de la Historia Nacional, las más célebres batallas, las fechas y los lugares de los acontecimientos. ¿Dónde están los niños y jóvenes capaces de analizar el cambio, la continuidad y la ruptura de los procesos históricos e interpretarlos a partir de sus causas y consecuencias?

No será este el espacio en el que se proponga por primera vez, la reflexión sobre una educación que propicie el sentido crítico en los alumnos; lejos de ello, lo que aquí presentamos se propone contribuir a las muchas reflexiones que existen con este propósito.



## El pensamiento crítico

Decíamos anteriormente que nuestro principal interés se encuentra en el ejercicio del pensamiento de los aprendices y, por tanto de los educadores<sup>7</sup>; así, cuando se habla de ser crítico nosotras recuperamos la noción de pensamiento crítico.

Como señalan Muñoz y Beltrán de la Universidad Complutense de Madrid, “a pesar de que el pensamiento crítico ha sido una de las metas educativas más importantes del siglo pasado (Dewey, 1910)..., son todavía muchas las demandas realizadas para el aumento de este tipo de pensamiento en los colegios e institutos, y pocas las intervenciones realizadas”.<sup>8</sup> Los mismos autores señalan que una parte del problema radica en la poca claridad que existe en muchas de las definiciones que existen sobre el pensamiento crítico. Como ejemplo, presentamos la definición general de pensamiento crítico desde la psicología y desde la pedagogía.

Dentro de la psicología el *pensamiento crítico* se concibe como una habilidad intelectual compleja que incluye el análisis y la evaluación de argumentos y evidencias, la realización de inferencias y la posibilidad de alterar los juicios realizados cuando sea justificado.

El ejercicio del pensamiento crítico implica la posesión de conocimientos y el ejercicio de habilidades cognitivas como la observación de fenómenos, la comparación y el análisis de datos, el ordenamiento de hechos, la clasificación y la síntesis de datos, la representación de fenómenos, la retención de datos y la interpretación e inferencia de fenómenos, por ejemplo.

Como parte del trabajo e interés de la psicología por el pensamiento crítico, se puede consultar el trabajo de Muñoz y Beltrán, en donde se “concibe el pensamiento crítico como una estrategia de aprendizaje que forma parte de los procesos de personalización, junto con el pensamiento creativo y el transfer, entre otros. El pensamiento crítico como toda estrategia de aprendizaje, se desarrolla a través de una serie de técnicas. En este caso, las seleccionadas han sido cuatro: detección de información sesgada, discusión socrática, controversia y análisis de experiencias”.<sup>9</sup>

En la otra perspectiva, la de la pedagogía se halla la denominada *alfabetización crítica*. A diferencia de la perspectiva psicológica que se interesa por el desarrollo de habilidades cogniti-

vas, la alfabetización crítica se preocupa por el análisis, la problematización y la intervención en la realidad, por lo que el trabajo de esta perspectiva está orientado a que el alumno se pueda situar históricamente y generar una visión sobre el conjunto de creencias, valores e ideologías propias y ajenas. El planteamiento pedagógico se fundamenta en la teoría crítica señalando que “lo que debería promoverse es una comprensión y juicio críticos enfocados a analizar colectivamente los valores que están en juego en la toma de decisiones a propósito de temas sociales controvertidos. Inspirado en autores como P. Freire, L. Stenhouse y J. Elliot, el enfoque educativo de la comprensión crítica se centra en un proceso colectivo de discusión y análisis de los valores confrontados en diversos discursos y hechos. Enfatiza la toma de decisiones sobre temas macro o microéticos explícitos y fomenta el desarrollo de habilidades para el diálogo y la negociación, así como actitudes de respeto a la diferencia y empatía”.<sup>10</sup>

En el espacio educativo, ambas perspectivas pueden ser complementarias para que, a partir del contenido particular de la Historia, los alumnos se apropien de los instrumentos conceptuales y cognitivos que les permitan construir marcos de comprensión sobre su entorno pasado, el presente y el próximo futuro. Sin embargo, retomando lo señalado por Muñoz y Beltrán, hace falta un mayor trabajo en propuestas específicas para la intervención con los aprendices; es por ello, que nuestro trabajo se inclina a recuperar los planteamientos de la Propuesta Educativa llamada Filosofía para Niños.

Consideramos que la Filosofía para Niños es una perspectiva, que tanto desde sus fundamentos teóricos como desde sus propuestas metodológicas, representa grandes beneficios para el trabajo educativo. Aunque la Filosofía para Niños tiene un fundamento teórico distinto a lo que hemos presentado como perspectiva de la psicología y perspectiva de la pedagogía, observamos que es compatible parcialmente con ellas. Matthew Lipman, fundador de la Filosofía para Niños, señala que el pensamiento crítico, para que sea considerado como tal, debe basarse en criterios, ser *autocorrectivo* y ser sensible al contexto.<sup>11</sup> Vayamos un poco más despacio.

Lipman explica que entre los tesoros del mundo clásico, se contaban el conocimiento y la sabiduría. El conocimiento era necesario en los

casos que exigían instrumentos racionales, tales como las relaciones causa-efecto o medios-fines. En cambio, la sabiduría suponía una forma de comprensión del mundo para casos en que la racionalidad no era suficiente.

Con el desarrollo de las sociedades, el conocimiento se ha incrementado y organizado en sistemas muy complejos que, constantemente, son desafiados por los cambios en la realidad; paradójicamente, hoy que se genera mayor información y que como seres humanos conocemos más sobre el mundo, nos alejamos más de la noción de sabiduría.

Una de las razones de este alejamiento consiste en el profundo abismo que separa al pensamiento que se produce en las aulas, del pensamiento que se requiere para la toma de decisiones en el mundo real. Podemos pensar que hay una diferencia entre simplemente pensar y pensar bien, pero ¿cuál es esa diferencia? Lipman ha sugerido que el pensamiento crítico está relacionado con la idea antigua respecto al saber; dicho de otra manera, la sabiduría es la capacidad de hacer buenos juicios, y los buenos juicios constituyen la característica fundamental del pensamiento crítico.<sup>12</sup> En este espacio nos estamos refiriendo al “pensar bien” y a la construcción de “buenos juicios” pero no ha sido únicamente por colocar un adverbio o un adjetivo como adorno a la redacción. En realidad estamos haciendo alusión a una forma de pensamiento que se basa en las conexiones lógicas que se establecen entre las proposiciones cuando hablamos de conocimiento.

### Las características del pensamiento crítico en el programa Filosofía para Niños

Un juicio es una afirmación o determinación, ya sea del pensamiento, del habla, de la acción o de la creación; en este sentido, el juicio es un vínculo entre el pensamiento y la acción. El pensamiento que genera juicios depende de criterios, que a su vez suelen definirse como reglas o principios; razones que apoyan o sustentan nuestros juicios, pero no razones cualquiera, sino aquellas en las que podemos confiar. Esto es, existen conexiones lógicas entre el pensamiento crítico, los criterios y los juicios, que se articulan dinámicamente cuando establecemos estándares, regulaciones, preceptos, convenciones, propósitos, procedimientos o hallazgos, entre otros, cuando tratamos de explicarnos el mundo.

Por ejemplo, Lipman menciona que los arquitectos podrían juzgar un edificio mediante criterios de funcionalidad, seguridad y belleza; los magistrados realizarían juicios con la ayuda de criterios como la legalidad, la equidad y la justicia. En su caso, los historiadores fundamentarían sus juicios en criterios como la pluralidad y suficiencia en la consulta de fuentes, la relevancia de la información y las evidencias, así como la coherencia y consistencia en la formulación de explicaciones.

Los criterios también se organizan jerárquicamente, Lipman señala que cuando tenemos que seleccionar algún criterio, hemos de contar previamente con otro criterio: a estos se les llama metacriterios, “(...) cuando hemos observado que los criterios son razones especialmente veraces y que las razones buenas son aquellas que revelan fuerza y pertinencia, es otra manera de decir que la *veracidad*, la *fuerza* y la *consistencia* son metacriterios importantes. Otros podrían ser la coherencia y la consistencia.”<sup>13</sup>

Por último, como ejemplo de un nivel de abstracción mayor, Lipman recurre a las disciplinas filosóficas de las que extrae criterios de gran relevancia “la *verdad*, lo *bueno*, lo *bello* son ideas reguladoras de un alcance tan inmenso que deberíamos considerarlas como *megacriterios*, que a la vez, resultan ejemplos del gran criterio universal que es el significado.”<sup>14</sup>

Como decíamos antes, para Lipman el pensamiento crítico no sólo se basa en criterios; otra de sus características es ser *autocorrectivo* y sensible al contexto. Lipman retoma de Peirce<sup>15</sup> la idea de autocorrección sobre la base de que no hay creencias o tesis que no estén abiertas a nuevas interpretaciones y críticas. Peirce señala que en la filosofía y en la ciencia debemos tomar en consideración múltiples y variados argumentos. Por otra parte, y también partiendo del pragmatismo de Peirce y de su seguidor Dewey, Lipman sitúa en primer plano el problema filosófico de la universalidad. “Sólo ofreciendo nuestras hipótesis a la discusión crítica de los demás podemos conocer la validez de lo que sostenemos; sólo en el encuentro con lo otro, con lo diferente, con lo ajeno, podemos detectar lo limitado, lo parcial, lo idiosincrático”.<sup>16</sup>

Consecuentemente, Lipman afirma que la conciencia de la falibilidad y la sensibilidad al contexto, que se manifiestan en el reconocimiento de circunstancias excepcionales, especiales o

irregulares impiden que el pensamiento se vuelva fanáticamente riguroso, acrítico o irracional. Si volvemos al tema de la Historia, esto puede ejemplificarse con algunas de las distintas versiones que hay respecto a la renuncia de sor Juana a la palabra. En la versión de Diego Calleja, sacerdote jesuita, quien fue su primer biógrafo (1701) se atribuye la decisión de sor Juana, de “(...) abandonar los asuntos humanos y dedicarse a las mercedes divinas (...)”<sup>17</sup> una especie de búsqueda de una ruta hacia la perfección. En el lado opuesto, se encuentra el profesor alemán Ludwig Pfandl, que “(...) influido por el psicoanálisis descubre en sor Juana una fijación de la imagen paternal, que la lleva al narcisismo: sor Juana es una personalidad neurótica, en la que predominan fuertes tendencia masculinas”.<sup>18</sup>

Una tercera visión sobre sor Juana la construye Dorothy Schons, que destaca otro rasgo de la personalidad de sor Juana, denominándola la primera feminista de América, a lo cual Octavio Paz ha señalado que en la Nueva España del siglo XVII “(...) no existía ni la palabra, ni el concepto”<sup>19</sup>. El propio Octavio Paz, por su parte, al analizar el abandono de las letras por parte de sor Juana y la donación de sus libros y tesoros, observa “(...) el gesto de una mujer aterrada que pretende conjurar a la adversidad con el sacrificio de lo que más ama”.<sup>20</sup>

Hasta aquí podemos dar cuenta parcialmente, de distintas interpretaciones sobre sor Juana y el origen de su renuncia a la palabra. Como decíamos anteriormente, Lipman señala que sin el ejercicio de la crítica el pensamiento se vuelve fanáticamente riguroso, acrítico o irracional. ¿Cuál sería el adjetivo conveniente para lo que se enseña en el libro de español de 5º. de primaria?

En este libro se incluye una lección sobre sor Juana, la cual aparece como hija legítima de padre y madre bien reconocidos. En esta versión después de exaltar la obra de sor Juana y omitir datos importantes del proceso histórico en el que se inscribe dicha obra, se menciona su muerte por enfermedad contagiosa sin hacer la menor mención a su renuncia a la palabra.

No podemos decir más del asunto porque, tratar de elucidar los motivos por los cuales un libro de texto del Sistema Educativo Nacional comete tales atrocidades con el conocimiento, sería tanto como caer precisamente en lo que Lipman señala como pensamiento acrítico e irra-

cional, puesto que no contamos con fuentes, ni con criterios para juzgarlas.

Para Lipman el pensamiento crítico, junto con el pensamiento creativo y el pensamiento valoral (*caring thinking*) constituyen lo que él llama **pensamiento de orden superior o complejo** que, a su vez, se constituye en una especie de ideal regulativo del Programa de Filosofía para Niños. El desarrollo del pensamiento complejo es posible para cualquier persona, aún cuando el trabajo de Lipman se ha preocupado centralmente en los niños.

La transformación de la acción de pensar a pensar bien está mediada por el lenguaje, concebido éste como proceso social y vehículo privilegiado del pensamiento. Desde aquí es que se propone para el desarrollo del pensamiento: el diálogo como herramienta, la *lógica* como guía racional y, como contexto propicio, una *comunidad de investigación rigurosa*, constructiva, respetuosa, sensible y autocorrectiva. Con todo ello, se crea un espacio donde se aprende, se enseña, donde convergen contenidos educativos, experiencias personales y el método *•losó•co*. Se trata de un espacio seguro, caracterizado por el diálogo, sostenido por la contribución razonada de todos los participantes que progresivamente despliegan habilidades de razonamiento, de formación de conceptos, de indagación y de traducción.

La dinámica de trabajo en la comunidad de investigación puede variar considerablemente; sin embargo, siempre se dispone de un texto <sup>21</sup> a partir del cual se desencadena la reflexión, el diálogo y la investigación, en un ambiente democrático y no doctrinario.

### Ejercicio de pensamiento crítico en el museo de sor Juana Inés de la Cruz

Nuestro país cuenta con más de 600 museos en los que se exponen fragmentos de nuestro patrimonio y ciertas versiones sobre nuestra historia. Generalmente, los visitantes tienden a adjudicarle un valor de verdad a lo que muestran los museos y, en esta medida, los museos se constituyen en espacios de legitimación de mensajes y objetos.

Debemos reconocer que estos museos no siempre muestran información actualizada, ni en todos los casos la forma de presentarla es resultado de un trabajo de investigación cuidadoso y reflexivo que dé cuenta de la diversidad de enfo-

ques o interpretaciones, o que ofrezca miradas novedosas y sugerentes sobre los temas y colecciones que poseen.

No obstante, uno de los mayores problemas que enfrenta nuestra práctica profesional como educadores, reside en el hecho de que nuestra participación se incluye al final del proceso de elaboración del museo o de la exposición y nuestras posibilidades de intervenir en la estructuración del mensaje, la selección de objetos y apoyos gráficos o en el diseño (espacio, luz, color) suelen ser reducidas.

Aún así, el discurso museográfico ofrece grandes posibilidades para un trabajo educativo. Vista de cierta manera, una exposición ofrece un texto tridimensional que consta de tres partes: un subsistema conceptual, constituido por un enfoque o perspectiva, los propósitos, el mensaje principal y los contenidos de las cédulas. Un subsistema de objetos, integrado por las piezas, los apoyos gráficos y audiovisuales; y el subsistema de diseño, que se conforma por espacio, luz, color y mobiliario.<sup>22</sup>

Esta suerte de atmósfera argumental, puede sustentar una plataforma muy potente para la reflexión y el aprendizaje de la historia en varias modalidades; sin embargo, aunque existe una fuerte preocupación por los visitantes, aún no se han generado suficientes estrategias que los involucren más allá de una calidad de meros espectadores. Es importante aclarar que reconocemos grandes esfuerzos, principalmente en el terreno de la práctica, que han llevado a la construcción de múltiples opciones; no obstante, enfatizamos que todavía la participación del público sigue siendo un tema importante, debatible y no resuelto.

En este trabajo nos interesa subrayar la concepción de los visitantes como seres creativos y susceptibles de transformar y transformarse; un público con posibilidades de lograr un punto de encuentro con el lenguaje del museo trascendiendo una posición pasiva-receptiva. Nos parece que esto sólo es posible si utilizamos estrategias que permitan a los visitantes recuperar su propio lenguaje y dialogar con el museo y con la historia.

Lo que aquí presentamos es una experiencia que intenta conciliar la enseñanza de la historia, el desarrollo del pensamiento crítico y el lenguaje del museo. Se trata de un ejercicio educativo en el que convergen el discurso histórico y

el museográfico para la construcción grupal de un tercer discurso, el de los visitantes, a partir de la metodología del programa de Filosofía para Niños.

La experiencia referida se realizó en un Centro Cultural dedicado a sor Juana Inés de la Cruz, ubicado en su natal Nepantla, Estado de México. En este recinto se encuentran los restos de la casa de sor Juana y un pequeño museo (400 m<sup>2</sup> aproximadamente) que reseña los principales acontecimientos de su vida.

Es importante señalar que el ejercicio fue realizado en el marco del primer Coloquio Nacional de Filosofía para Niños (1999), cuyo tema fue Filosofía del Lenguaje; por lo que el material básico para las actividades del coloquio era una novela de Lipman en la que se trata de descubrir, construir y dar sentido a la experiencia a través del lenguaje y sus implicaciones en el significado, así como de la creación literaria.<sup>23</sup>

El ejercicio en el museo inició con una visita guiada por una persona de la comunidad, para un grupo de 30 personas aproximadamente. Debido a las características del trabajo a realizar, en el que se buscaba priorizar el diálogo, se solicitó una modificación, en tiempo, a la visita guiada (duró 15'). La exposición de la guía fue hecha con mucho ánimo, se trató de una exposición de corte tradicional que incluyó información biográfica y algunas pinceladas sobre el México del siglo XVII.

De manera muy sintética, podemos decir que sor Juana nació en 1648 y fue bautizada en ausencia de su padre, a quien posiblemente no conoció. Desde la primera infancia, Inés Ramírez de Santillana (nombre de sor Juana) dio muestras de una clara inteligencia y de un inagotable deseo de saber, que no hubiera tenido curso dada su condición de huérfana, pobre y mujer.

Los familiares con quienes la manda su madre a la capital, la llevan a la corte virreinal buscando para ella la posibilidad de una vida digna y no se equivocan. Doña Leonor Carreto, marquesa de Mancera, se impresionó gratamente y la toma a su servicio. Así, sor Juana inicia su producción literaria y establece una serie de relaciones con representantes de los poderes político y eclesiástico que le van a permitir profesar en el convento de San Jerónimo<sup>24</sup> (después de un intento efímero con las Carmelitas Descalzas a quienes abandona por su severidad) y acumular durante cerca de 25 años, una biblioteca envidia-

ble, instrumentos musicales y científicos, joyas y dinero.

Hasta 1690, la vida de sor Juana transcurre entre libros, amigos y protectores. Mención especial merece María Luisa Manrique de Lara, esposa del Marqués de la Laguna, quien la quiso entrañablemente. Publicó los dos primeros tomos de sus obras y la protegió aún después de concluir su virreinato. En general puede decirse que sor Juana disfrutó de la aprobación de los cuatro virreyes que gobernaron la Nueva España mientras ella estuvo en el convento. La única oposición a sus trabajos literarios venía de su confesor; oposición que al principio fue muy sutil pero que, con el tiempo, fue creciendo hasta que sor Juana quedó en una condición muy vulnerable en virtud de un conjunto de circunstancias desfavorables.

El desenlace y el enigmático abandono de las letras por sor Juana todavía no queda resuelto satisfactoriamente. Al parecer el Obispo de Puebla (el más importante en las provincias de la Nueva España) Manuel Fernández de Santa Cruz, solicita a sor Juana una crítica a un sermón pronunciado por un jesuita, Antonio de Vieyra, e Lisboa, 40 años atrás. El padre Vieyra era muy amigo del Arzobispo de la Nueva España, el también jesuita Francisco de Aguiar y Seijas, hombre extremadamente poderoso, más que el virrey e incluso en España, famoso entre otras cosas por su desprecio a las mujeres.

La crítica, conocida como Carta Atenagórica, se publica junto con un prólogo firmado con un seudónimo por sor Filotea de la Cruz profundamente ambiguo, en el que se halagan las cualidades de sor Juana a la vez que se le critica su elección por los asuntos mundanos a los que se dedica, su orgullo y su falta de obediencia a los imperativos religiosos.

Las reacciones no se hacen esperar. Su confesor la abandona, el Obispo de Puebla le retira su amistad, las monjas del convento se deslindan y muere el Marqués de Laguna, quien había sido su mejor apoyo, en España, durante muchos años.

Es interesante mencionar que el recorrido del museo termina frente a una unidad museográfica en la que se encuentra la firma de sor Juana aparentemente con sangre a la que ella misma le agregó el calificativo “la peor ...”. Junto a la firma se encuentran los retratos de los tres hombres que ejercían una fuerte coerción sobre ella para

que renunciara a seguir escribiendo libremente: su confesor, el Obispo de Puebla y el Arzobispo de la Nueva España.

Este fue precisamente el punto de partida de nuestra reflexión en comunidad. Habíamos cubierto la primera etapa, que consiste en compartir un texto. En este sentido, la disposición de ideas y objetos por parte del museo y la exposición de la guía, constituyeron el texto al que nos referimos. Para compartir dicho texto nos sentamos en círculo alrededor de la unidad museográfica que muestra la renuncia de sor Juana a la palabra.

La siguiente etapa duró aproximadamente 50 minutos y estaba preparada para desarrollarse en dos momentos. El primero, para abordar el significado de la renuncia de sor Juana, a la palabra; y el segundo, para establecer una comparación entre la renuncia de sor Juana y la renuncia de Rodrigo (compañero de Pixie en la novela) al ejercicio del habla.

Antes de presentar brevemente el plan de discusión, es muy importante señalar que lo que se enseña sobre sor Juana, en los programas oficiales (primaria y secundaria), está inscrito en la materia de español y no en los programas de historia. Pese a ello, consideramos que no existen razones para eludir la responsabilidad de analizar la obra literaria de sor Juana en el marco de un proceso histórico singular. “No basta con decir que la obra de sor Juana es un producto de la historia; hay que añadir que la historia también es un producto de esa obra”.<sup>25</sup>

Entonces, por una parte, contábamos con un discurso histórico construido desde lo que el museo y la visita guiada nos presentaban. Por otra parte, estábamos los integrantes del grupo,<sup>26</sup> con mayor o menor conocimiento sobre la obra de sor Juana y el proceso histórico en el que se inscribe; finalmente, habría que dejar en claro que el planteamiento de la coordinación del proceso también se sustenta en la postura de Appelbaum, en tanto que considera que “uno de los papeles del museo es analizar y exponer la diferencia entre la retórica pública y la realidad social, no tanto para dar respuestas como para formular las preguntas importantes”.<sup>27</sup>

De acuerdo al Programa de Filosofía para Niños, para alentar un diálogo en comunidad se prioriza el trabajo reflexivo que se desarrolla a partir de las preguntas que genera el grupo. En caso de que éste se encuentre hablando sin dar



lugar realmente al diálogo, se introducen preguntas (preparadas previamente) acordes a la naturaleza del obstáculo. Las preguntas en el grupo (espontáneas o preparadas) se clasifican en dos tipos, de acuerdo con su finalidad: propiciar el desarrollo de habilidades, para lo que tenemos preguntas de investigación, razonamiento, formación de conceptos y traducción; o bien, explorar conceptos filosóficos. Con una intención ilustrativa más que exhaustiva, describiremos algunas de las preguntas que orientaron nuestra indagación sobre el significado de la renuncia de sor Juana.

### 1. Para el desarrollo de habilidades:

#### Investigación:

- ¿Por qué son diferentes las biografías de sor Juana?
- ¿De qué manera se pueden relacionar biografías y perspectivas?
- ¿Sería posible establecer una conexión entre las decisiones de sor Juana y la actividad del Santo Oficio, como afirma Octavio Paz?
- ¿Qué acontecimientos transformaron la situación de sor Juana durante los tres últimos años de su vida?

#### Razonamiento:

- ¿Cómo se podría explicar la entrega de Juana Inés a la corte virreinal?
- ¿Qué podemos inferir del hecho de que el confesor de sor Juana fuera consejero del Santo Oficio?
- ¿Qué razones tuvieron el Obispo, el Arzobispo y el confesor para actuar como lo hicieron?
- ¿Qué supuestos estaban detrás de la donación de los libros de sor Juana?

#### Formación de conceptos:

- ¿Qué factores propiciaron el desarrollo de las capacidades intelectuales de sor Juana?
- ¿Qué opciones de vida habría para una mujer en la Nueva España en el siglo XVII?
- ¿Qué atribuciones tendría un virrey?
- ¿Qué limitaciones tendría un virrey?

#### Traducción:

- ¿En qué se parece la renuncia de sor Juana y la de Rodrigo?
- ¿En qué son diferentes?
- ¿Podría cambiar la interpretación de una renuncia con el tiempo?

### 2. Para explorar conceptos filosóficos:

- ¿Es el silencio una forma de lenguaje?
- ¿Qué es un hecho histórico?
- ¿Qué es el derecho a la palabra?
- ¿Qué significa renunciar a la palabra?

Por último, sería conveniente señalar que durante la sesión se confrontaron los puntos de vista de actores del conflicto, se exploran los contextos de los renunciantes y se establecieron semejanzas y diferencias.

Durante el proceso se detectaron supuestos respecto a la condición femenina, se discutió sobre las dificultades para aplicar los mismos criterios en circunstancias diferentes; se dieron ejemplos y contraejemplos respecto al uso del lenguaje y del silencio. Aunque es difícil agotar un tema de tanto interés y tan central respecto a nuestra experiencia, logramos trabajar en un ambiente de cooperación y respeto.

#### Para seguir pensando...

La sesión se cierra con preguntas sin responder; no obstante, la experiencia de reflexión y diálogo juntos posibilita el ejercicio colectivo de la palabra. No se resuelve todo, quedan muchos pendientes precisamente porque conocer, paradójicamente, no consiste sólo en responder preguntas sino en formularlas; lo cual no acarrea diversión a los participantes, más bien es preocupación y dudas que, por muy extraño que parezca, representan un alto nivel de motivación.

Las preguntas del grupo, la construcción de las ideas de unos articuladas a las ideas de otros, constituyen un tercer discurso, el de los visitantes, que es realmente donde toma forma y cobra sentido el discurso de la historia y el discurso del museo. En el caso que aquí exponemos, el museo presentó una versión sobre la historia de sor Juana, las otras versiones surgieron del conocimiento de los participantes y de la coordinación, que cumplía una función análoga a la de los asesores educativos en los museos. Es importante recalcar que no se trata de la comparación de versiones sólo porque sí, ni se trata de “adivinar” cual es la “verdadera”. El propósito es ejercer el razonamiento y la argumentación sobre la base de ciertos criterios, que más que ayudarnos a comprender la posición desde la cual se genera cada versión, nos orienta en la elección fundamentada de una versión suficientemente documentada, relevante por sus evidencias y consistente en sus explicaciones.

El ejercicio del pensamiento crítico depende primordialmente de la dinámica que propicie el asesor educativo, más que de los dispositivos propios del espacio y la colección del museo. Asimismo, esta concepción de pensamiento crítico no aplica solamente a los museos de historia, podríamos hacerla extensiva a otros museos como los de ciencia o los de arte.

Nuestra apuesta va por la recuperación de la palabra y no porque nuestros públicos hayan renunciado a ella, sino porque habría que aprovechar el potencial de los museos para que el público y nosotros pongamos nuestras palabras para la reflexión colectiva.

Ahora mismo, nosotras queremos brindar una parte del tiempo que tenemos para la exposición de este trabajo y abrir la posibilidad para construir otro discurso, el que nos incluya a todos.

## Referencias

- 1 Paz, O. (1982) Sor Juana Inés de la Cruz o Las tramas de la fé. Seix Barral.p. 608.Madrid.
- 2 Fragmento de "Los empeños de una casa"
- 3 Seixas, P. (2000) Schweigen! Die Zinder! Or, does postmodern History have a place in the schools? pp. 19-37 In P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds) Knowing, teaching and learning History. USA: New York University Press
- 4 Díaz Barriga, F. (2001) Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en los alumnos de bachillerato. Revista Mexicana de Investigación Educativa 6, 13. pp.525-554
- 5 SEP (1994, 2ª. ed.) Plan y programas de estudio. Educación básica: secundaria. México. p. 99
- 6 SEP (1993) Plan y programas de estudio. Educación básica: primaria. México. p. 93
- 7 Hemos preferido utilizar el término educadores en lugar del término profesores, porque consideramos que lo que aquí discutimos no atañe únicamente a los docentes, sino a toda figura que tenga una intención educativa.
- 8 Muñoz, A. y Beltrán J. (2001) Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de detección de información sesgada en los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria en Ciencias Sociales. [Documento www]. Recuperad en octubre de 2002 <http://www.psicologíaonline.com/ciopa2001/actividades/54/index.html>
- 9 Ibid.p. 3
- 10 Díaz Barriga, F. (2003) Las habilidades de pensamiento crítico y su enseñanza en contextos escolares. Educación 2001, 95 p. 14. México.
- 11 Lipman, M. (1990) El pensamiento crítico y la filosofía para niños.DIDAC. Boletín del Centro de Didáctica de la Universidad Iberoamericana. México.
- 12 Lipman, M. (1998) Pensamiento complejo y educación. Ed. De la Torre. Madrid.
- 13 Ibid p. 177
- 14 Ibid p. 177
- 15 Charles Sanders Peirce (1839-1914), Filósofo norteamericano,considerado uno de los fundadores del pragmatismo.
- 16 Ibid p. 33
- 17 Calleja, D. (1995) Vida de sor Juana. Instituto Mexiquense de Cultura p. 23. Toluca.
- 18 Paz, O. Op cit. p. 13
- 19 Ibid p. 628
- 20 Ibid p. 597
- 21 Lipman diseñó dos instrumentos de gran valor: las novelas y los manuales de apoyo para el profesor. Estos materiales permiten el acceso a la nutrida tradición filosófica tanto como el desarrollo de habilidades de orden superior. Debe destacarse que los personajes de las novelas son niñas y niños y que los temas y conceptos fundamentales se plantean próximas a las del lector.
- 22 La idea sobre el subsistema de objetos y el subsistema de diseño es del museógrafo Fernando Félix Valenzuela.
- 23 La novela lleva el nombre de la protagonista: Pixie, una niña muy curiosa que tiene entre 7 y 8 años. Pixie no sólo está interesada en la interacción de las palabras y el mundo, sino en saber porque las cosas son de cierta manera y no de otra. Rodrigo, uno de los compañeros de clase de Pixie,, nunca dice nada. Esto intriga a Pixie, que pregunta a su mejor amiga ¿por qué habla la gente? Es hasta el octavo capítulo de la novela, y después de algunas experiencias de búsqueda lingüística y literaria, que Rodrigo habla con una Pixie muy asombrada y curiosa sobre las causas de su prolongado silencio. Rodrigo aduce dos razones por las que dejó de hablar con la gente: 1) los demás hablaban demasiado y muy fuerte; 2) a nadie parecía importar lo que él decía.
- 24 Notas a la edición española del Manual del Profesor, Ediciones De la Torre.
- 25 El confesor de sor Juana era Antonio Núñez de Miranda, rector del Colegio de San Pedro y San Pablo y calificador del Tribunal de la Inquisición. Gracias a su intervención, el acaudalado Don Pedro Velázquez de la Cadena proporciona la dote que el convento solicitaba para el ingreso de Inés.
- 26 Paz, O. Op cit. p. 15
- 27 Profesores de todos los niveles educativos, desde preescolar hasta nivel superior.
- 28 Appelbaum, R. (1998) Diseñar museos para el próximo siglo. Revista de museología 13.pp. 98-102. Barcelona. ■

# DE LA HETEROTOPOLOGÍA A LA HETEROTOPIA, ESPACIOS OTROS EN LA ESCUELA BÁSICA

## PRÁCTICAS Y SABERES PEDAGÓGICOS

Benjamin Alejandro SABINO PÉREZ

Maestro en investigación de la educación, egresado del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Estado de México.



**RESUMEN:** Resaltar la experiencia de una ciencia propuesta para el último cuarto del siglo XX (heterotopología), es una provocación para acudir al espacio escolar, una invitación a mirar los espacios otros, las heterotopias, lugares que comúnmente están en el camino de los cuerpos escolares y que sin embargo producen subjetividad en todos aquellos que entran al lugar del supuesto conocimiento, la escuela; pero surgen peculiaridades que nos hacen pensar que el cuerpo ha sido movido en sus prácticas de encierro y con ello las formas de adquirir el conocimiento en los lugares otros.

La calle, el metro, la cocina, en el patio escolar, el salón de clase, el departamento donde habita ese cuerpo otro que se adentra en una forma otra de adquirir conocimiento, la estructura de la escuela ya no necesita de los cuerpos, pareciera que la escuela está en desuso y su fisonomía adquiere otro rostro con una conversión a las redes sociales. Y sin embargo esos otros lugares producen encuentros y desencuentros en los sujetos de la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** experiencia, heterotopia, conocimiento, escuela.

A manera de anunciar humildes palabras y salir de la casa, uno deja todo para que acontezca la experiencia, en el camino van apareciendo una infinidad de eventos e imágenes que van aconteciendo en la aventura de la vida. Pero cuando paramos un momento a pensarlos y reflexionarnos, llegamos al punto álgido de las cuestiones que nunca pasaron por nuestra mente; sin embargo algo acontece en uno mismo y surge la pregunta fundamental que nos demanda reflexión ¿Por qué cuándo vamos por el centro de nuestra ciudad o del municipio, están juntos el Ayuntamiento con su Kiosco, la iglesia con su campanario, el mercado con su tianguis y para nuestro saber, la escuela con sus espacios para la enseñanza y el aprendizaje?

Pareciera que estas arquitecturas históricas la escuela, la iglesia, el mercado y el ayuntamiento nacieron ahí donde siempre las hemos mirado

de manera natural, siendo un poco más resonantes, son como centinelas que vigilan el camino que se va haciendo y creando subjetividad al andar, que fueron creadas para todos aquellos que asisten a visitarlas, sin embargo cada una de ellas cumple una función que orienta la forma de pensar de los demás y que es común verlas.

Cuando Platón convocaba a caverna, llega a nosotros el lugar común que todos conocemos, un espacio que tiene en su interior cuerpos. En el presente esa imagen la podemos colocar cuando vamos al cine, miramos la televisión, estamos esperando la cita en el hospital; pero lo que nos atrae es la alegoría de la escuela y sus espacios, del propio salón de clase, ahí hay un espacio otros o heterotopias que nos convocan a vivir la experiencia viva, sin embargo seguimos en esa representación platónica que después de mucho tiempo nos persigue.

Estas heterotopias son inventadas por los mismos hombres, heterotopias de sí mismo. Por ejemplo, al espacio al cual le llamamos terreno, colocamos un estructura llamada casa y en ella hay una serie de espacios inventados que son ocupados por esos cuerpos, ejemplo la cocina, la sala, la recamara, la cochera, la repisa, un baño todo aquello en donde el hombre interfiere para inventar espacios, estos tiene sus características propias en sus dimensiones, sus contornos, sus relaciones con otros objetos que convocan una época, ello construye subjetividad de quien lo mira, un hermoso jardín también tiene su propio componente de vida, pero es tocado y adornado por los hombres, el panteón como tiempo crónico, no se mueve, contiene sus elementos que saturan la misma muerte en su interior.

Es así que el otro vive en sus propias heterotopias inventadas por lo humano, habitadas desde tiempos históricos, con ello damos entrada a las instituciones que han sido los grandes espacios arquitectónicos que en su interior contiene y retienen al otro, al otro de las heterotopias del espacio, en este casonos referimos al sujeto escolar.

Las instituciones son un lugar que Foucault desoculta como espacios otros, que determinan las formas de existencia, las formas de vida, los estilos de existencia, estas formas otras que estudiaran esos espacios, ciencia que él le llamara heterotopología, los ejemplos más claros son las instituciones modernas: prisiones, escuelas, hospitales, psiquiátricos, correccionales todas ellas nacidas en la Ilustración, una sociedad perfectamente ordenada, es ahí en donde se inaugura el mundo del encierro que administrar la vida. Foucault dirá lo siguiente en esa entrevista radiofónica de 1976: "Bajo el ideal moderno ilustrado perfectamente bien pensado y administrado también se va engranando una forma de administrar la vida, el bios".

La escuela es un ejemplo de heterotopia que institucionaliza, normaliza sujetos y desde ahí emerge toda una producción de formas de pensar el mundo, toda una producción de subjetividades que se entregan a una mirada observada así misma desde el siglo XVIII; sin embargo desde un principio los modos de subjetividad tienen una historia que narran los acontecimientos y conversiones que desocultan algo más allá de la razón, una mirada a la inquietud del sujeto y unas arquitecturas que generan una inmensidad

de subjetividad, quiebres que se encuentran en horizontes diferentes.

Sin duda, hay un quiebre y una conversión en nuestra época, se inauguran formas de control, instrumentos de persuasión, ortopedias de control social y administración corporal, no desde un mundo intelectual sino más bien un mundo otro, desde la orientación de las conductas; pero peculiarmente desde la conducta individual que cada sujeto busca como su propia forma de ser en los lugares otros.

Sin duda las estructuras concretas son las arquitecturas que el hombre ha inventado, para atrapar las formas de pensar, esas maneras de representar los cuerpos que caminan a un lugar determinado y que propician prácticas de encierro, prácticas de crear espacios otros para todas esas caretas o corporalidades de la alteridad.

El cuerpo del otro es trasladado, de un ver al otro, a un verse a sí mismo en un lugar que no pretende que ese sujeto reflexione el lugar que ocupa y ocupará su estancia y su domus, desde los inicios de esta gran modernidad que álgidamente aparece en el siglo XVIII, y es ahí donde se instituyen y se constituyen grandes encierros inventados con objetivos específicos y administrativos que atrapan toda una gama de coloridos cuerpos tanto chicos, como medianos y grandes en todas sus formas de estar en el mundo o en un gran colectivo de malestar.

La escuela ya no es ese lugar donde el ojo miraba los cuerpos de los chicos jugando, los adolescentes en las canchas de fútbol, ahora la escuela la han amurallado y se ha transformado en un lugar habitado por él otro, con sus propias características que lo determinan en su episteme, cuerpos que han sido enclaustrados de otra forma, todo ello le ha cambiado su forma de pensar y pensarse en esta época del mundo, un presente que ya no es nuestro y tampoco de ellos, es para todos, en un mundo interconectado de imágenes.

El internet, el mundo global, la mirada del otro está colocada hacia la pantalla, el cuerpo es doblegado a la pantalla, la escuela es sometida a las nuevas formas o estilos de aprender fuera de ella misma, el chico o chicas han sido invitados a salir de la escuela a conocer de manera diferente el mundo, ya no con la enseñanza de la escuela tradicional que concebía a la estructura como el lugar del encuentro entre el maestro y el alumno.

Eso va quedando en el olvido. Hoy las técnicas de sí, son modificadas y se invita de manera global al uso de las tecnologías, de los dispositivos electrónicos, otros espacios colocados en el lugar del cuerpo o también llamados extensiones del cuerpo.

El cuerpo es apañado por el afuera de la escuela, lugar que le pertenece a la ciudad, territorio de la calle, espacio como componente de lo natural y lo cultural, paisaje que alumbraba el llenado de los ciberespacios y de los teléfonos. Casa que es ocupada por las nuevas ortopedias del cuerpo o del otro para poder pensar el mundo: celulares, laptop, айfons, P.C, internet y excluir aquello que no está dentro del orden social, aparecerán toda una gama de cuerpos colocados en esa gran máquina panóptica con saberes sometidos en miradas y expresiones llenas de miedo, el cuerpo será uno de sus engranajes, ya que el cuerpo es una bisagra que articula lo social y lo psíquico. Allí se encuentran sexualidad e identidad, pulsión y cultura, carne e inconsciente; pero con la condicionante de que ese lugar contiene cuerpos, por tanto existe la heterotopología como ciencia para investigar y aprender en los espacios otros.

El salto de una época a otra época ha sido instalado en los mundos de la vida infantil, juvenil y porque no del adulto. Hoy el otro ha sido colocado en las nuevas ortopedias del aprendizaje, tener un teléfono celular, una laptop o estar en un local con internet es dejar de pensar en la escuela como arquitectura que da el conocimiento. Por tanto el conocimiento ya no es propio de la escuela, ahora el conocimiento se encuentra en las redes de la información; pero entonces hay alguien que está quedando fuera o excluido del lugar del conocimiento y este es el que tiene o tenía el supuesto saber y tenía cuidado de sí mismo.

Desde un principio las prácticas del cuidado de sí se encarnaban en las formas de vivir, en los estilos de estar en el mundo, la demanda eran dos preceptos delficos que jugaban con la concepción del mundo griego. El cuidado de sí mismo y el cuídate a ti mismo. En otro momento se ocupó de la construcción de las grandes y hermosas mentes de ese entonces. Pero desde el momento cartesiano, esto del cuidado de sí mismo y el conócete a ti mismo como complementos, se venían abajo con la aparición del cogito cartesiano.

Ya no es lo mismo, esos dos preceptos delficos quedaron en los libros y en la historia como olvidos. Hoy las prácticas del cuidado de sí mismo están colocadas en las grandes industrias traducidas como mercado y producción.

Por tanto el quiebre se encuentra hoy en el presente dentro de las nuevas heterotopias con respecto a la adquisición de conocimientos. Un joven, un niño y un adulto, se encuentran cada uno en su propio espacio, lugar, territorio, paisaje. Cada uno de ellos se entrelazan a partir de una conexión inalámbrica, están en contacto y en contubernio con las redes sociales; pero desde su casa, desde su establecimiento, su coche o autobús, su trabajo, su cama, su escritorio, su domicilio, su empresa, su calle desde ahí logran recibir los mundos de la época en el conocimiento, por tanto ya no es estudiar la escuela para saber como se adquiere el conocimiento, sino los lugares dentro y fuera de ella.

El conocimiento ya no se encuentra en el maestro, los textos, estos están fuera de la escuela, además el uso del cuerpo ya es otro, en la adquisición de conocimientos, por tanto el espacio de la escuela va quedando desfasado como el lugar único que daba los conocimientos, ahora se inventan nuevos espacios que están siendo conquistados o utilizados por él otro.

En la escena escolar, las técnicas e instrumentos para la adquisición de conocimientos están en un punto de ser obsoletos, rebasados, excluidos. El lápiz, la goma, el sacapuntas, la libreta, el juego geométrico, el morral, él mismo texto y la misma escuela entran en conflicto, el transportador gira entorno así mismo y coloca al otro en el grado cero. El otro acude a otras formas de tomar el mundo del conocimiento, estas formas son de manera diferente.

Hay a nuestro alrededor, en nuestro entorno, en nuestro camino, frente a nosotros un fenómeno tecnológico que demanda uso. Para ello nos nombramos nativos o emigrantes de la red en internet y desde ahí se coloca un nuevo dispositivo que nos impone orden, disciplina, control en nuestra forma de pensar y actuar. Por tanto el conocimiento ya no está en la práctica escolar, este lo podemos encontrar en la calle, en la casa, en un centro comercial.

La escuela entonces, ya no lo puede todo y requiere de apoyo fuera de ella, la inundación de nuevos aparatos tecnológicos le están quitando su labor. Pareciera ser que la respuesta



a los fines de la educación es el internet y sus ortopedias para producir un sujeto otro de las heterotopías.

Ahora la heterotopía del presente tiene características propias y muy peculiares, sus componentes requieren de otro sujeto con nuevas técnicas de uso, en cambio una computadora necesita de las manos del sujeto, el teclado ya no necesita un puño y el lápiz o la pluma se deterioran en su uso, existe la urgencia necesaria para atender el abc de la maquina poderosa de litio. Pero no sólo un puño, es necesario las dos manos con todos los dedos que en ellas viven para producir el contacto con las redes sociales, con google videos, con google imágenes, con otro que está muy lejos del territorio, con facebook, con la red del internet.

Los jóvenes buscan y encuentran sus propias heterotopiasotras en la misma escuela. Ya sea que los inventen o los recreen en su interior de la misma. El espacio heterotopico normaliza; pero también es un espacio que crea y recrea la subjetividad del otro.

En el receso de la escuela hay espacios que son muy especiales para aquellos niños que les gusta crear vida en el mismo juego, por ejemplo en los salones de atrás, donde los adultos no llegan porque hay lodo, hay hierva apestosa, hay ranas, es un lugar pantanoso; pero bello para atrapar gusanos, sapos, ranas, ajolotes, en las orillas de la propia escuela, en las fronteras de las jardineras, ahí aparecen las caretas de la alteridad que se reconocen en el espacio de la vida, ahí se forma una poesía, una poética del espacio, ese otro irrumpe como un rayo. Sin embargo aparece lo efímero, el olvido y la rapidez aquejan.

En la arquitectura escolar moderna se representan lugares de encierro, aparece una de ellas como un centinela (dispositivo) que cuida y tiene los encargos o tareas del proyecto de modernidad "la escuela". Empero la escuela, es un motivo más para acercarnos, ya que la escuela que conocemos de manera común, nunca ha sido la misma desde el momento en que piensa y cambia sus proyectos de acuerdo a la época y orden que se le instaure o le domina, por ejemplo las nuevas tecnologías o dispositivos electrónicos que aparecen en la actualidad en un sujeto de las heterotopias.

Entonces los espacios otros como los dispositivos electrónicos y los espacios de la red en la

escuela son parte de una subjetividad que aparece en la escuela o fuera de ella.

Pero, porque no pensar de otra forma y encontrar desde un sueño al otro de la estética de la existencia.

"La ética y estética de la existencia viene mucho más allá de las morales de los primeros siglos antes de nuestra era. Mucho más antes de Sócrates y de la tradición griega. Una existencia brillante y memorable, de aquí la existencia otra del niño y la vigilancia de su verdad" (Michel.2003-23")

Ese niño escolar es ese que está en las heterotopias crónicas "El niño y el joven siempre siendo", que estando en una cultura empoderada ya dada, que somete, enclaustra, conquista, domina, estos tienden a desobedecerla y a cada rato se salen de ella sin pedir permiso descontrolando, rompiendo, desertando, descolocando, inquietándose a sí mismos, al mundo moderno como formas de resistencia; La posibilidad de descolocarse de la cultura que demanda el reconocimiento de estas alteridades bellas y hermosas de la existencia, el aión es ese, que en todo momento se sale de la cultura sin pedir permiso, es ese ser de la existencia, de una estética como estilo de vida, de una posibilidad de pensar de manera diferente.

Ahí en ese lugar que ocupa al niño y él joven se encuentra en todo momento las prácticas de sí, manifestándose el ser como posibilidad de estar en el mundo y comprenderlo para comprendernos a nosotros mismos, de cómo hemos llegado a ser lo que somos, posibilidad de una desubjetivación en estos lugares otros de la escuela.

Foucault nombra como la Heterotopología, un concepto que va a ocuparse, de cómo los cuerpos han sido colocados en el lugar más estratégicamente para ser ordenados y ocupados por una serie de modos de estar en el lugar de lo dado, es decir una serie de condiciones donde los sujetos mismos se van a adaptar por sí mismos, o sea que los cuerpos cumplan con una mínima norma de cuestiones morales para ordenarse y gobernarse a sí mismos, con esto, estoy mirando como la corporalidad de un sujeto se llena de cuestiones morales que se establecen bajo la norma y la ley que hemos puesto por encima de nosotros.

Foucault levanta la cárcel como esa estructura que se ocupa de los cuerpos para analizar el nacimiento de la prisión y colocando en su entendimiento las formas en como el cuerpo era sometido, enclaustrado, chamuscado y desmembrado para pasar a otra forma de ser castigado, lo cual indica que ahora ya no es el cuerpo el centro del castigo ahora, insisto es el alma y ahí el maestro que ocupa el lugar número uno para castigar el alma del alumno de forma sublime y con más detalle en su disciplina.

A ello Foucault comenta lo siguiente:

El detalle era desde hacía ya mucho tiempo una categoría de la teología y del ascetismo: todo detalle es importante ya que a los ojos de Dios, no hay inmensidad alguna mayor que un detalle, pero nada es lo bastante pequeño para no haber sido querido por una de sus voluntades singulares. En esta tradición de la eminencia del detalle vendrán a alojarse, sin dificultad, todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar, de todas las formas finalmente de encauzamiento de la conducta. (Foucault.2004.11)

Lo que quiero decir es que el siglo de las luces brillo las formas nuevas de conquistar a los cuerpos con modos distintos de someter al sujeto y haciéndolo objeto de su propio conocimiento; pero en particular administrando el campo de acción de cada sujeto y dejando en espacio con condiciones para que ellos mismos se autorregulen y para sobrevivir con sus propias leyes, reglas, normas.

Al margen de esto, doy un giro de manera estratégica para señalar que en un momento ontológico había una mirada a esas formas de vida o estilos de vida que se practicaban en los griegos, Foucault lo retoma en su texto *Hermenéutica del sujeto* de 1982-84, para hablar de las formas de pensar. Por otro lado doy un paso gigantesco

para entrar al lugar del acontecimiento del siglo de las luces (Aufklärung) para trazar el momento en que comienza una nueva época en la que se mira con más claridad las formas de unas técnicas más sofisticadas para la conquista del alma, de ahí que la escuela sea el lugar más contundente para enclaustrar al cuerpo y tenerlo bajo vigilancia y sutilmente también vigilar y conquistar sus representaciones bajo un orden moral, bajo técnicas que entraran y cruzaran el cuerpo del alumno y ahí una vez más la heterotopía.

Es necesario pensarnos en nuestras propias heterotopías y ahí al otro con todo lo que es, en su forma de pensar o estilo de vida que ha sido intervenido por lo Otro de la regla y la ley, que posibilita otra forma de mirar al otro desde una posible desobjetivación que llama al niño del aión, como otro que ocupa un lugar que se inventa así mismo y no de los adultos, de ahí el encuentro ético a ese llamado del otro en sus espacios otros que el adulto no mira como posibilidad de imaginar y crear nuevo mundo, nuevos encuentros y desencuentros con el otro. Los espacios otros de la escuela son parte de la expresión del ocupante de la escuela, en este caso son los estudiantes que inventan espacios de recreación como heterotopías para sí mismo y con el otro. Sin duda un espacio del conocimiento ya no está en la escuela, esta también fuera de ella.

### Bibliografía

**Foucault**, Michel “Vigilar y castigar” El nacimiento de la prisión. México. Siglo XXI, 2004.

**Foucault**, Michel. La hermenéutica del sujeto. FCE. México. 2004

WEBGRAFÍA

### Recurso web

**Foucault**, Michel. (2015) utopías y heterotopías, y el cuerpo **utópico** dos conferencias...[www.youtube.com/watch?v=TaBrXlLkjSO](https://www.youtube.com/watch?v=TaBrXlLkjSO) 7 feb. 2015 - Subido por Tlakaélel Zamora. ■

# USO DE TIC EN EDUCACIÓN: PREVALENCIA DEL EQUIPAMIENTO

Mtro. Edgar Felipe Deceano Estrada  
[edgar.f.deceano@gmail.com]

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México



**RESUMEN:** El equipamiento de espacios escolares con Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), ha sido relacionado con la entrada al nuevo siglo, la digitalización del conocimiento, el acceso masivo a las comunicaciones y el requerimiento de crear empleos, que se amolden a las necesidades creadas en una sociedad inmersa en su uso y desarrollo. La tendencia contempla su introducción en diversos espacios de lo laboral, con lo cual se vislumbra la inclusión en educación básica, conformando una red que pretende colocar a las nuevas generaciones de manera paulatina y enfocándolos a responder a las exigencias del sistema productivo mexicano. Por ello, se desarrolla una discusión en relación al equipamiento masivo de las escuelas, la alfabetización digital, el desencuentro con las TIC a partir de su proceso de obsolescencia y las condiciones que se presentan durante su inserción.

**PALABRAS CLAVE:** TIC, Competencias Digitales, Educación Normal, Alfabetización Digital

## Introducción

Con el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la educación, se marca a una generación cuya característica es el acceso a una serie de equipamientos, mismo que aluden a la capacidad de recuperar información y de establecer vínculos comunicativos con otros seres humanos. Su inserción, marcada tanto por su colocación en espacios laborales diversificados, como la intensidad del equipamiento de espacios educativos, determinada desde una variedad de acciones escolares, propuestas de académicos, proyectos nacionales y recomendaciones de organismos internacionales. En su conjunto, se convierten en ordenanzas para un ejercicio orientado a la formación de trabajadores, que funcionen en las condiciones que marca la economía mundial.

Existe una variedad de formas en que se presenta la inserción de TIC, los espacios laborales, los lugares de entretenimiento, las agencias de viajes, los equipos dedicados al ocio y, el espacio educativo, donde han sido insertadas de manera

masiva. Es importante comprender que cada uno de estos espacios tiene distinto objetivo para hacerlas parte de sus actividades cotidianas, en las escuelas, pareciera que se encuentra enfocado en el desarrollo de las personas y su inclusión como característica primordial de una sociedad global. Sin embargo, las orientaciones que las hace participes en educación, tienden a colocarlas como una mera herramienta que será útil en lo sucesivo, cuando se conviertan en parte de la fuerza laboral del país. Por ello, en la ponencia se desarrolla una discusión en relación al equipamiento masivo de las escuelas, la alfabetización digital, el desencuentro con las TIC a partir de su proceso de obsolescencia y ciertas condiciones que se presentan durante su inserción.

## Desarrollo

La entrada masiva de equipamiento de TIC en la educación, ha marcado la ruta con que se pretende formar a las nuevas generaciones desde educación básica en México. Esto trae una serie

de condiciones que se presentan a partir de dicha inserción, pues parte relevante del esfuerzo que se hace tiene que ver con la compra de equipos y su distribución en espacios escolares, donde cada escuela aparece como un número que es o no incluida en el proceso para ser suministrada. Esta ruta, señala que los esfuerzos se han centrado en colocar herramientas digitales, realizar conexiones a internet para tener acceso al ciberespacio y ser parte de los esfuerzos para tener una sociedad interconectada e interactiva. Este enfoque, que puede ser concebido como un paso necesario para hacer universal el acceso, tiene como limitante el manejo que hagan de las mismas tanto maestros como alumnos, situación que requiere especial atención.

Una de las características principales de la inserción de las TIC a espacios educativos, las ubica como meros objetos que se requieren incluir para cubrir con necesidades externas, marcadas por las recomendaciones internacionales, convirtiéndolas en meros complementos de las actividades de grupo, sin una relación con los objetivos que harán de la educación la *punta de lanza* de la mejora en el país. Por ello, se ha estructurado una serie de planes que incluyen a las TIC como un elemento primordial, que ha logrado en espacios diversificados la mejora que se sugieren para los alumnos de educación básica en México y que conseguirán hacer de ellos unos *eficientes* trabajadores, situación que requiere ser retomada para ubicar sus necesidades, pues dichas condiciones parecieran ser relevantes para todos, pero que se centran en los requerimientos económicos y no incluyen en su perspectiva a los nuevos empleados.

Es posible señalar que las empresas se preparan para la masiva inserción de TIC, basadas en que “millones de consumidores (muchos de los cuales también son empleados) están comprando dispositivos móviles avanzados, como smartphones y tablets, para uso personal” (CISCO, 2012, p. 2). Esta cuestión que señala la orientación parece surgir en educación básica, donde las necesidades que tienen los usuarios para ser parte de espacios laborales incluye su autoformación en el uso de TIC, enfocado en gran medida por las habilidades adquiridas y para que sean utilizadas en el desarrollo de su trabajo. Estas condiciones, pueden ubicarse desde las habilidades que señalan la necesidad de *aprender a aprender*, para que los estudiantes

continúen con el proceso de formación de modo personal, siendo estimuladas a partir de la inserción de equipamiento, aunque sin ser repuestas al volverse obsoletas.

Al dar por sentado que será adquirido el equipamiento, bien sea por parte de las empresas o de los usuarios, la habilitación en el uso de TIC se muestra como siguiente prioridad. Esta cuestión, remite a una renovación constante de habilidades para lo digital, mismas que relaciona la vez a las necesidades para la inserción masiva de TIC, de usuarios constantes, de formación que corresponda con las opciones laborales y de los empleadores que les necesiten. Bajo estas premisas, el acceso a los nuevos trabajos se ve marcada por necesidades globalizadas, enfocadas a cumplir con los requisitos señalados por organismos internacionales, pues consideran que “el desarrollo que han alcanzado las TIC en los últimos años demanda al sistema educacional una actualización de prácticas y contenidos que sean acordes a la nueva sociedad de la información” (UNESCO, 2013, p. 6). Estas condiciones, señalan la direccionalidad que tiene la inserción del equipamiento, pues se clarifica el sentido positivo de su inclusión, donde la perspectiva se encuentra en la necesaria inmersión de los usuarios en espacios, que les lleve a ligarse de manera condicionada a los requisitos de las empresas que requieren empleados con vasta experiencia en el uso de TIC.

Al ser privilegiado un esquema que da prioridad al uso de TIC, se muestra un diseño que las ubica como un requisito para las siguientes generaciones, que les torna en necesarias para mantener la esperanza de ser parte del aparato productivo. La necesidad creada en los nuevos esquemas productivos, señala que una parte relevante de las oportunidades se encuentran en el ejercicio de habilidades que relacionen a los trabajadores con habilidades en el uso de recursos digitales. Por eso las condiciones actuales refieren a esquemas cerrados para que los nuevos cuadros de trabajadores sean formados y sean funcionales, haciendo a un lado a aquellos con intereses que no coincidan con el esquema heterogeneizante que tienen este tipo de mandatos.

Los esquemas masivos de digitalización de los empleados, parecen mostrar que las necesidades se deberán enfocar a ser funcionales, alfabetizados digitales y hábiles en el uso de TIC. La misma línea remite a pensar que el proceso es inevitable,

insustituible y obligatorio para ser parte de los proyectos que refieren a los nuevos trabajadores. A partir de las condiciones que se demandan, es posible visualizar que un segmento relevante de los trabajadores no encontrarán cabida con estas nuevas reglas del juego, siendo aun más notorio al considerar la necesidad de habilitar a un sector de población que tuvo poco contacto con las TIC y su uso pareciera ser más forzado.

Con la inclusión de TIC como elemento necesario para el nuevo trabajador, el equipamiento se vuelve una necesidad cotidiana, con ello, se han desarrollado una serie de programas para insertarlos en diferentes espacios, privilegiando a las escuelas. Esta cuestión, que aparece como un elemento que dará ventajas a sus usuarios, señala el tipo de estudiante que se forma, con ello también la clase de trabajador y el tipo de herramientas que hará uso durante su fase productiva. Esta cuestión, emerge como un elemento para persuadir a las generaciones de trabajadores, mismas que adoptarán a las TIC como una necesidad, un elemento constitutivo de su vida laboral, en algo que aparentemente de manera *natural* será colocado en sus expectativas y en elemento primordial para el ejercicio de su ciudadanía.

Estas cuestiones, que relacionan a las TIC con el aparato productivo, la formación de cuadros de trabajadores y la renovación en el tipo de empleo al que se aspira, está marcada por la atención que se le ha dado en diferentes países, donde aparece como un elemento necesario, no circunstancial y con objetivos para formar trabajadores, que sean capaces de adaptarse al tipo de empleo que será ofertado (o que al menos prometen se ofertará). Esta forma de mirar a los empleados tiene que ver con su capacidad para la producción, es decir, son formados para desarrollar, incorporar o innovar conocimiento para que los espacios laborales en que se encuentre, tengan mayores oportunidades en un mundo continuamente conectado.

Los aspectos que se conjuntan en esta breve discusión se encuentran ceñidos al equipamiento de TIC, la masiva inserción del mismo en espacios laborales y escolares, en la toma de decisiones para que sean parte del aparato productivo, así como los esquemas con que son formados. Es necesario señalar que en la diversidad de planes que las incluyen, pareciera que son un elemento que podrá dar condiciones para que todas las personas sean parte del aparato productivo,

que además lo hagan en condiciones ventajosas y con miras a una mejor calidad de vida. Aunque estas situaciones pueden observarse como un elemento positivo de manera individual, pone en marcha un proceso en que los empleos tienden a la especialización, a requerir cada vez menos mano de obra con la automatización y a ser ubicados como un elemento prescindible, haciéndolos a un lado en caso de no ser capaces de demostrar las competencias que se señalan desde las recomendaciones internacionales.

Las condiciones en que se da la inserción de TIC, presentan un panorama que coloca los nuevos trabajadores en un acercamiento paulatino a las mismas, dándose como un proceso acorde con diferentes niveles de su uso. Es necesario considerar la participación que tienen las TIC en la actualidad en los espacios laborales, con lo cual, los programas que se enfocan en el equipamiento tienden a la capacitación de dichas generaciones, haciéndolos partícipes de un sistema que provee cierto equipamiento y que crea las condiciones para que se vuelva indispensable a lo largo de su uso. Esta situación, refleja con claridad que las condiciones en próximos años estarán enfocadas al desarrollo de cuadros de trabajadores con capacidad para lo digital, profundamente marcados por el uso que hagan de los mismos en sus primeros años.

Esta última condición, marca las implicaciones de una alfabetización digital temprana, pues, el proceso que se sigue en la actualidad coloca a los alumnos como usuarios circunstanciales, pues, el costo del equipamiento suele ser elevado, reflejándose en una participación limitada para adquirir competencias digitales y ser parte de esquemas laborales que las requieran. En este sentido, quedan fuertes cuestionamientos a realizar, siendo la acción para la incorporación de las TIC una de las que se demandan en las condiciones laborales actuales. Ello tiende a incorporar a un cierto sector a labores que tienen que ver con su uso y a dejar a un lado a aquellos que no lo han incorporado o que tienen condiciones limitadas para hacerlo, cuestión que hace que el equipamiento sea un requisito, pero la inclusión una necesidad.

### Conclusiones

El equipamiento de TIC, en términos globales, se coloca como una necesidad para los nuevos espacios escolares, mismos que las insertan



sin tener una noción clara de los requerimientos que están cubriendo. Con ello, las oportunidades que existen para que los diversos actores educativos se conviertan en participantes constantes y con habilidades avanzadas se reduce. Existe una tendencia a realizar compras que las coloquen en los espacios escolares, con la finalidad de que sus alumnos sean parte de una sociedad tendiente a la digitalización de algunas de sus actividades habituales. Esto lleva como marca una serie de opciones para hacer la adquisición, mismas que suelen enfocarse a la compra para cumplir con los requisitos marcados por autoridades educativas, cuyo objetivo no resulta claro.

Es posible visualizar que el mero hecho de incorporar el equipamiento no garantiza la adopción de TIC, en el mismo sentido, podría convertirse en un requisito el análisis contextual para vislumbrar las necesidades de cada uno de los espacios, pues, una situación que aparece en otros países, como lo es el elevado número de empleos que requieren competencias digitales, no necesariamente será útil para México. En este sentido, se vuelve indispensable poner a discusión las necesidades que tiene el país, el impacto que se pretende causar con la inserción de equipamiento TIC y el tipo de empleos que serán ofertados para las generaciones que las hayan utilizado durante su proceso de formación académica.

En resumen, hay una serie de condiciones que requieren ser puestas en discusión, a la par del equipamiento:

1. La alfabetización digital de amplios sectores de la población, incluyendo a las nuevas generaciones y aquellas que actualmente se encuentran en actividades profesionales.
2. La obsolescencia del equipamiento y la necesidad constante de renovarlo. En este sentido, las opciones para tener TIC a largo plazo son limitadas, pues es constante la innovación en el campo y se requiere observar que aquellas acciones que se tomen durante la formación académica, deben considerar la necesidad de adquirir competencias para que las personas tiendan a evolucionar y no permanezcan en una mera capacitación técnica, sino que sean capaces de incorporarlas y adaptarlas a las nuevas necesidades que surjan.
3. Los requerimientos constantemente cambiantes en las propuestas de los organismos internacionales, mismos que marcan tendencia en función de condiciones que no prevalecen para México y que necesitan ser adaptadas, lo que parece no ser considerado al momento de realizar los planes nacionales.
4. La formación de cuadros de expertos en el uso de TIC y el análisis de su impacto. En este sentido, las condiciones parecen relacionarse con el uso y aplicación de TIC en diversos espacios, al particularizarlos a las escuelas, tienden a encontrarse limitados por las habilidades de los actores educativos y la relevancia que presenta para ellos.

En resumen, las condiciones para desarrollar un equipamiento requieren estar en constante revisión, considerando la necesidad de contrastar su aplicación con los procesos que buscan desarrollar, las opciones que tienen sus usuarios para hacerlas parte de sus espacios laborales y el sentido que se da a su incorporación a diversos espacios, incluyendo los educativos. Por ello, es necesario cerrar con la pregunta: ¿Qué se pretende lograr con el equipamiento masivo y cómo se buscará formar a las siguientes generaciones de trabajadores?

## Referencias

- CISCO (2012), BYOD: una perspectiva global. Cómo aprovechar la innovación liderada por los empleados, CISCO IBSG HORIZONS, EUA: CISCO, recuperado el 10 de agosto de 2015 de: [http://www.cisco.com/c/dam/en\\_us/about/ac79/docs/re/byod/BYOD\\_Horizons-Global\\_LAS.pdf](http://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/ac79/docs/re/byod/BYOD_Horizons-Global_LAS.pdf)
- UNESCO (2013), Enfoques estratégicos sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe, : Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, Chile: Oficina de Santiago, Oficina regional para América Latina y el Caribe, recuperado el 1 de septiembre de 2016 de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/ticsesp.pdf> ■



# EDUCACIÓN DEMOCRACIA

Eloísa A. GONZÁLEZ REYES

ENP - UNAM



**RESUMEN:** La finalidad de este trabajo es poner de manifiesto la importancia que reviste llevar a la práctica una educación democrática que coadyuve a una transformación social.

Para ello analizaremos las propuestas de dos grandes filósofos defensores de la democracia, John Dewey y Matthew Lipman, pues nos interesa destacar la forma en que piensan que la escuela puede contribuir a fomentar una educación democrática. Posteriormente nos referiremos a los problemas que enfrenta la educación democrática en nuestros días.

En nuestro trabajo pretendemos ir más allá de una concepción política de democracia, por ello nos vamos a referir a la democracia, no como una forma de gobierno, sino como una idea ética que promueve el desarrollo individual de cada uno de los seres humanos que conforma la sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** Educación democrática, Ciudadanía, Comunidad de Investigación, Democracia, Filosofía.

## Dos grandes educadores democráticos

Desde mediados del siglo pasado, John Dewey alertó a la sociedad sobre las consecuencias negativas de una democracia enmarcada sólo en preceptos teóricos. Se interesó por llevar la democracia al campo educativo e hizo un llamado para considerarla como una forma de vida integral y como un principio formativo. Pensó la democracia como una forma de vida, esto es, como un sistema de organización social y un conjunto de hábitos en los que se buscaba el desarrollo moral de cada persona en cooperación con los demás. Dewey concibió la democracia como:

«...una concepción social, lo que equivale a decir, una concepción ética, y con base en este significado ético está conformado su significado como forma de gobierno. La democracia es una forma de gobierno sólo porque es una forma de asociación moral y espiritual»<sup>1</sup>

Dewey sostenía que, para que la escuela pudiera fomentar el espíritu social de los estudiantes y desarrollar su espíritu democrático, tenía que organizarse en una comunidad cooperativa,

por ello la educación para la democracia requería que la escuela se convirtiera: “en una institución que sea, provisionalmente, un lugar de vida para el niño, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya”

La creación en el aula de las condiciones favorables para la formación del sentido democrático en los alumnos no era una tarea fácil para Dewey, ya que los maestros no podían imponer ese sentimiento a los educandos, sino que tenían que prepararse para crear un entorno social en el que los alumnos asumieran por sí mismos las responsabilidades de una vida moral democrática. Otra dificultad que encontró era que la mayoría de las escuelas no habían sido concebidas para transformar la sociedad, sino para reproducirla, en este sentido afirmaba que el sistema escolar siempre había estado en función del tipo de organización de la vida social dominante.

Para Dewey una de las metas del sistema educativo era la formación del pensamiento reflexivo de los alumnos, que asegurara su participación activa, creativa, y responsable como ciudadanos que actúan inteligentemente en la solución de los problemas individuales y sociales.

Tomando en cuenta estas consideraciones podemos afirmar entonces que, para Dewey, la

1. Dewey John, (1888), *The Ethics of Democracy*, p. 240

educación no es un proceso de preparación para la vida futura, sino la vida en sí misma, cuya finalidad es la capacidad de crecimiento permanente. La educación, entendida así, se concibe como un proceso necesariamente vinculado al perfeccionamiento individual y social de los seres humanos. La democracia sólo es si es educativa, pero a su vez, la educación sólo merece tal nombre si contribuye y ensancha los objetivos de la democracia.

**Matthew Lipman**, creador de *Filosofía para Niños*, es consciente de su deuda respecto a los planteamientos educativos de Dewey, de quien toma igualmente esa profunda imbricación entre educación y democracia.<sup>2</sup> Su propuesta pedagógica también establece un vínculo entre estos dos conceptos. Piensa que no es posible lograr sociedades verdaderamente libres y solidarias si no se forman personas críticas, capaces de pensar por sí mismas, en el marco de un proceso solidario y cooperativo de discusión.

Considera que el papel de la filosofía<sup>3</sup> es fundamental en la educación y en el desarrollo racional y moral de los estudiantes, por ello la incorpora transversalmente en su propuesta. Para Lipman, sí es posible una educación democrática y ésta se lleva a cabo en el aula mediante lo que él denomina la **comunidad de investigación** o de diálogo.

Su propuesta apunta a objetivos que van más allá de lo cognitivo, abarcando la dimensión crítica, creativa y cuidante de la personalidad y extendiéndose a objetivos que van más allá del ámbito escolar, esto es, poniendo a la sociedad democrática como horizonte de sentido.

Consideramos que su compromiso con Dewey deja en claro que, por encima del deseo de mejorar el rendimiento académico del alumnado, *Filosofía para Niños* pretende recuperar el papel de la escuela como ámbito para alcanzar que nuestras sociedades lleguen a ser verdaderamente democráticas. Encontramos, en su propuesta,

2. Véase Lipman. Pensamiento complejo y educación 1991, sobre todo el capítulo 15: El significado político de la Comunidad de investigación.

3. La UNESCO reconoció en 1995, en su "Declaración de París a favor de la filosofía" que "la educación filosófica favorece la apertura de espíritu, la responsabilidad cívica, la comprensión y la tolerancia entre los individuos y los grupos" y que "contribuye de manera importante a la formación de ciudadanos al ejercitar su capacidad de juicio, elemento fundamental de toda democracia". El reconocimiento de la función de la filosofía en este sentido es reconocido por Lipman desde los años 70.

un claro compromiso social y político, de tal manera que no sólo se busca formar personas que piensen bien, sino personas que lleguen a ser mejores ciudadanos.

Eugenio Echeverría afirma que las ideas centrales que integran el concepto de democracia en Lipman son los conceptos de **igualdad**, **justicia social** y **conciencia social**, los cuales se desarrollan a través de los diálogos y las interacciones de los participantes en un ambiente de respeto, escucha y tolerancia dentro de una **comunidad de investigación**, cuando los alumnos son congruentes entre lo que expresan dentro de esa comunidad y su comportamiento fuera de ella. Según Echeverría, para desarrollar la conciencia social, los participantes en la comunidad de investigación o diálogo conforman un proyecto personal donde se cuestiona: ¿qué tipo de persona quiero ser? o bien como proyecto social donde el cuestionamiento es: ¿en qué tipo de sociedad quiero vivir? y ¿qué tipo de sociedad quiero dejar a los que vienen detrás de mí?<sup>4</sup>

El concepto de **comunidad de investigación** que sostiene Lipman se une al de democracia, ya que, el poner al alcance de los alumnos las ideas filosóficas y la práctica deliberativa, puede tener consecuencias sociopolíticas, pues la participación política de los ciudadanos así educados será más crítica y responsable. En este sentido Lipman expresa que:

Al poner al alcance de los [estudiantes] la práctica de la filosofía, tenemos que ser conscientes de las implicaciones políticas que esto tiene. En consecuencia, debemos estar preparados para asumirlas con valor, discreción y justicia<sup>5</sup>

### Importancia de la educación democrática en nuestros días

Vamos ahora a analizar la educación democrática desde nuestra perspectiva actual.

Consideramos que lograr una educación democrática es un reto y una tarea insoslayable para la educación actual, pues los sistemas educativos deben enfrentarse a las condiciones que presenta la sociedad contemporánea y propiciar la formación de personas que sean capaces

4. Echeverría, Eugenio, (2004), *Filosofía para Niños*, México, Aula Nueva S.M. pp. 70-72.

5. Lipman, (1991) p. 221

de aprender a convivir como miembros de una comunidad en constante cambio.

Nos encontramos en una sociedad en crisis caracterizada por el fenómeno de la globalización y el apogeo de los medios de comunicación, donde el hiperconsumo y el desempleo se han convertido en uno de sus componentes principales, tal que pareciera ser que las sociedades actuales necesitan más a los consumidores que a la gente que trabaja. Al respecto, el filósofo español Juan Carlos Lago Bornstein expresa:

los nuevos centros de consumo en sus diversas manifestaciones van sustituyendo los lugares de encuentro y de relación personal, de tal manera que ahora del ágora política estamos pasando al centro comercial, dejamos de reunirnos para participar y nos reunimos sólo para consumir ante este panorama es importante una educación democrática.<sup>6</sup>

Lago considera, que toda educación formal o informal constituye un tipo de elección ideológica que comporta una formación política determinada para un modelo concreto de sociedad, de tal forma que el tipo de educación que se imparta en la escuela es muy importante en el proceso de formar personas comprometidas con su comunidad, por ello afirma que:

pretender defender una cierta neutralidad ideológica en la escuela es abocarnos a generaciones de ciudadanos analfabetos política y totalmente desinteresados en los asuntos de su comunidad.<sup>7</sup>

Lago Bornstein, considera que la pretendida neutralidad ideológica sólo propicia un conformismo político, indiferente y peligroso que hace a los ciudadanos más propensos al adoctrinamiento y a la manipulación.

La filosofía, en la medida en que cuestiona las circunstancias en que vivimos, juega un papel fundamental en la construcción de las sociedades democráticas, por ello es importante recuperar tanto el sentido socrático de la filosofía como una forma de vida, como *el imperativo pedagógico* kantiano de que “no podemos apren-

der filosofía sino únicamente a filosofar”<sup>8</sup> En estos sentidos, la filosofía es el preguntar mismo, es la actividad cuestionadora que pone entre interrogantes el por qué y el para qué del mundo y sus interpretaciones así como de las creencias y valores que asumimos

Cuando no filosofamos, no reflexionamos y nos empantanamos en un cierto conservadurismo y una comodidad acomodaticia frente a las explicaciones e interpretaciones que otros tienen de la realidad y por ello mismo estamos predispuestos a repetir los mismos errores que efectuamos en el pasado.

Juan Carlos Lago, en la construcción de su concepción de la educación democrática y de ciudadanía, toma en cuenta los antecedentes de Dewey y los expresados en la comunidad de investigación de Lipman, y sostiene que la educación democrática se debe desarrollar bajo los siguientes aspectos:

Las vivencias de una forma de vida democrática no se logran con la transmisión de conocimientos conceptuales acerca de lo que es la democracia y sus elementos, sino con la comprensión de la democracia como un estilo de vida... La educación democrática no puede tener como base el adoctrinamiento de valores concretos sino el reconocimiento de valores como: el compromiso democrático, el reconocimiento mutuo, la estima hacia los demás y sus creencias, la responsabilidad y el compromiso con la comunidad, la defensa de la libertad y la autonomía de pensamiento y decisión... potenciar la reflexión sobre normas y valores éticos, el desarrollo del carácter personal y la capacidad crítica de las destrezas cognitivas.<sup>9</sup>

Siguiendo a Dewey afirma que el carácter democrático de la escuela no puede limitarse a los directivos o consejos escolares, sino que debe manifestarse en todo su funcionamiento en las aulas y en la actitud y el comportamiento de todos los agentes implicados en el proceso educativo. Por otra parte, considera ineludible que los profesores sean capaces de reflexionar sobre su práctica analizando su actuación, formándose continuamente y revisando sus propias actitu-

6. Lago, Bornstein, Juan Carlos, (2009) Ciudadanos de sociedades democráticas, México, Editorial Progreso p. 31

7. Lago, (2009) p.32

8. Kant, Crítica de la Razón Pura, A 858 B 866.

9. Lago, (2009) p.33-35



des y conductas, esto es concentrándose en la construcción de su propia personalidad docente.

Aclara que todo lo anterior no puede desarrollarse en unas cuantas horas sino que debe impregnar toda las áreas educativas y debe caracterizar el propio estilo de la escuela, por eso no puede limitarse a un espacio o a una o a unas horas determinadas (como pretenden hacer quienes imparten educación cívica y ciudadana).

Tomando en cuenta las propuestas de Dewey, Lipman y Lago, podemos afirmar entonces que las personas aprenden a ser ciudadanos democráticos en sociedad y que, por ello la educación democrática debe ser uno de los pilares básicos de nuestro sistema educativo.

### Conclusiones

En nuestro siglo no se puede entender una democracia sin la existencia de unos ciudadanos formados e informados, capaces de pensar por sí mismos en confrontación con opciones y concepciones del mundo, diferentes a las propias.

Por otra parte, teniendo como marco de referencia las reflexiones de Dewey y Lipman, podemos evaluar el peligro que en nuestros días

pesa sobre nuestro sistema educativo, influenciado cada vez más por la perspectiva económica y empresarial, donde las escuelas se vuelven empresas, los estudiantes consumidores y los planes de estudio se diseñan pensando en la adecuación a la realidad del mercado.

Finalmente queremos expresar que es crucial apoyarnos mas que nunca en la filosofía y en en consideraciones éticas establecer las condiciones posibles de un modelo de educación que facilite o posibilite un cambio en el estilo de vida y de interacción social para responder a la actual sociedad consumista y deshumanizada con la que nos enfrentamos.

### Bibliografía

- Dewey John, (2002) *Democracia y Educación*, Morata Ediciones Morata.
- Echeverría, Eugenio, (2004), *Filosofía para Niños*, México, Aula Nueva S.M
- Lago, Bornstein, Juan Carlos, (2009) *Ciudadanos de sociedades democráticas*, México, Editorial Progreso.
- Lipman. (1991) *Pensamiento complejo y educación*, Madrid, De la Torre. ■

# ETHOSCOMUNITARISTA Y PENSAMIENTO CRÍTICO PARA FORMAR EN CIUDADANÍA

Elvia Lilia BÁEZ ORTEGA  
[gentille\_liba@hotmail.com]

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México



**RESUMEN:** El neoliberalismo ha permeado las instituciones e impactado la vida de los sujetos al imponer una realidad con un lógica instrumental y mercantilista que escinde al ser humano en un sistema utilitarista y cuantificable que masifica la educación, homogeniza el pensamiento y soslaya el reconocimiento ético; por lo que la propuesta en este trabajo pretende visibilizar la relación del pensamiento crítico y el ethoscomunitarista para formar en ciudadanía crítica, ponderando la propuesta que preconiza Matthew Lipman, dotando de cierto énfasis al pensamiento crítico, al pensamiento cuidadoso y distribuido, que en conjunto con el trabajo de MacIntyre y Honneth, resemantizan y confieren actualidad a la propuesta.

**PALABRAS CLAVE:** Pensamiento crítico, Ethoscomunitarista, reconocimiento, pensamiento distribuido, ciudadanía.

## Introducción

La reflexión sobre asuntos educativos exige ubicar esta esfera en el ámbito nacional, inserto a su vez, en un sistema-mundo que en la era global está conformado por dimensiones concatenadas como lo económico, cultural, social y educativo en donde se instituyen signos y símbolos cómplices en el afán de desarrollar conocimientos y discernir realidades. En esta tesitura busca visibilizar la relación entre pensamiento crítico y ethoscomunitarista en la producción del saber y las acciones comunitarias para formar en ciudadanía crítica; categorías, sin embargo, permeadas por el sistema neoliberal que incide en las conductas para instituir una racionalidad dirigida a individuos insertos en el sistema como capital humano, en una lógica mercantilista e instrumental que no hace más que dirigir a capacitaciones eficientistas, en una estructura utilitarista, sistemática y cuantificable; en la intención de entrenamiento para incorporarse a las sociedades, por lo que se maximiza, y masifica la obligatoriedad de un sistema educativo estandarizado, enciclopédico, disciplinario, con un pensamiento homogéneo, y

estrechamente ligado al mercado laboral. El sistema educativo nacional, en sus planes y programas, delinea un pensamiento crítico establecido en marcos cientificistas organizacionales en el que en principio se reitera la deficiencia de los estudiantes para posteriormente enfatizar la homogenización hacia un pensamiento único. Un pensamiento pseudoliberalizador que no modifica la condición fundamental de los individuos y se instaure como la única opción vital posible para quienes carecen de futuro viable.

Este mundo de guerra y enajenación, situado en los límites de la destrucción, necesita y quiere renovarse, volver a nacer. En ocasiones es preciso detenerse un momento, tan solo un instante, para escuchar, para no olvidar mirar al niño o estudiante como un sujeto social, histórico, crítico, creativo y emancipador. Así en el mundo moderno el sujeto, el ciudadano crítico se escinde, y en ese fragmentarse, se coloca de tal manera que la mirada posibilita ver los distintos textos que se han escrito sin considerar su escritura. Historias en las que es excluido, historias sin sujetos; imágenes vacuas y sin sentido de una cultura

masificada y en serie. Una cultura que disciplina, institucionaliza conductas, permea actitudes, el pensamiento e incluso la vida, con el pretexto de integrar al orden económico prevaleciente: el neoliberalismo, que excluye de manera tajante al ser.

Se trata entonces de re-semantizar y potencializar el pensamiento crítico, en un atreverse a cuestionar lo establecido, a desnaturalizar lo naturalizado, a reconstruir lo construido, posibilitando una construcción histórica, ética, formativa, política, inmensa en los procesos sociales. Un pensamiento crítico renovador y transformador en cuya solidez se fundamenta la esperanza de responder al llamado del otro, para aún en el desconocimiento enfrentarse a lo que acontece participando y no siendo representado.

La propuesta de Lipman, Honnet y MacIntyre reunidos en este trabajo, permite establecer distancia de esos saberes legitimados para impulsar el movimiento insurrecto de desprenderse de la impronta de los signos y símbolos del paisaje moderno, que cubren con un manto de opacidad la realidad subjetiva y las interacciones en la realidad social; por lo tanto rechaza la subordinación a la racionalidad instrumental y su finalidad de mantener estructuras de poder que excluyen a quienes no son reconocidos en ella.

Se trata entonces de desenmascarar el discurso legitimado que estandariza y estigmatiza, a quien no está dentro de los parámetros; a quien se excluye a sí mismo de buscar la utopía de la armonía social y por el contrario cuestiona con razones y exige la vigencia del derecho al reconocimiento, la libertad y la autonomía; características propias de un pensamiento crítico que en su constitución lleva imbricadas la emancipación y la transformación.

En Carta sobre el Humanismo, para Heidegger el pensar es un acontecimiento propio, le pertenece al ser “el pensar es al mismo tiempo pensar del ser, en la medida en que, al pertenecer al ser, éste escucha del ser” (2015: 20). En este tenor, la intención es desarrollar un pensamiento subversivo, emancipador, liberador; un pensamiento crítico que potencialice la capacidad de reflexión y argumentación, sustentado en criterios, buenas razones, la innovación, la sensibilidad y la creatividad; opuesto a ser sólo una habilidad cognitiva eficiente y funcional para la sociedad. Cabe entonces la posibilidad de constituirse como un pensamiento distribuido en

esa construcción social en la que cada sujeto, en su calidad de ciudadano aporta a la urdimbre del tejido social en la que deja salir su voz y en la que otros se prestan a escucharla para a su vez internalizarla y posteriormente “exteriorizarla” en ese ir y venir que edifica, transforma y reconstruye. Se trata entonces de reconocer al otro, de sentir de otro modo, de vivir otra sensibilidad en afán de vivir el tiempo, de forjar autonomías en espacios de libertad aún ante los ecos de vacío de las realidades de las sociedades modernas.

### **El ethos crítico y comunitarista en la ciudadanía**

Este ethos comunitarista es un ethos crítico que constituye apertura, un continuo construirse cada uno en interacción con otros. Cada ser humano se constituye como proyecto, no sólo sujeto;<sup>1</sup> se sitúa y construye a sí mismo en una expresión de libertad, en el que la voluntad permite, de entre diversas alternativas, decidir acciones y ejecutarlas. Al formar parte de una comunidad más ética en la que se comparten conocimientos y experiencias, los sujetos se coimplican en ese interrelacionarse con los demás

Ahora bien, La ciudadanía crítica genera en los ciudadanos el cuestionamiento y en consecuencia exige la utilización de las habilidades de pensamiento que posibilitan el desarrollo personal así como la búsqueda del bien común, la vida buena, poner en juego la autonomía y la libertad; en la intención de mejorar las propias condiciones de vida y de los congéneres con quienes se comparte espacio y tiempo sin olvidar la herencia que se dejará a quienes les sucedan. FpN, se asume como una propuesta sobre cómo educar para la ciudadanía a las nuevas generaciones como condición esencial para mejorar la convivencia social y lograr los fines humanos; a pesar de que la escuela no es el único lugar para fortalecer un ethos comunitarista y crítico, se cifra en las instituciones educativas la esperanza de construir condiciones para formar y alcanzar una democracia auténtica, de alta calidad.

La ética de la autorrealización está estrechamente relacionada a la satisfacción, al bienestar y al éxito personal e individual, que en ningún momento rompe el vínculo con otros en una interacción constante de reconocimiento interpersonal y recíproco, de cuidado, atención y solicitud

<sup>1</sup> Heidegger, (2015) "Ser y Tiempo"

hacia el otro. El individuo esta consciente de la responsabilidad que le precisa asumir en la comunidad, afirma en sí mismo la iniciativa, esa capacidad de dar respuesta y acudir al llamado de ese otro, de ese sujeto que interpela.

En el ethos comunitario y crítico el papel del otro es reconocido, al acercarse, sentirse afectado, establecer empatía, implica no solo limitarse a convivir medianamente por la función o rol que se desempeña, se espera trascender y superar el utilitarismo para devenir respuesta a ese llamado en el afán de acercarse, escuchar, comprender, otorgar el justo lugar a las voces de esos otros. En el entendido de que la libertad de todos y cada uno no se autodetermina. En este sentido, el pensamiento crítico posibilita configurar un ethos que permite realizar valoraciones y estimaciones sobre las propias opiniones, deseos, aspiraciones, sin cerrarse a los deseos, opiniones y exigencias de los demás miembros y de las instituciones creadas en la comunidad, posibilitar además dar sustento a las opciones que se está dispuesto a defender, que en su momento se opongan a las normas impuestas por las diversas instituciones que el grupo social crea.

Constituir el ethoscrito tiene que ver con la comunidad de la que se es parte y en la que se está implicado; en la que el otro no solo se refiere al individuo con el que se establece una relación filial, es ubicarse más allá, vincularse a un otro lejano al que acercan las relaciones e interacciones establecidas en las instituciones, en las que sea posible soslayar las jerarquías y el autoritarismo pugnando por una relación simétrica en la que se posibilite evitar ver al otro como un extraño, diferente, enemigo, en esa lucha constante de no acallar otras voces, pero tampoco la propia voz. Evitar ver y hacer al otro una autoridad inquebrantable que se impone, que obstaculiza e impide hacer uso de la capacidad de reflexión, de pensamiento crítico. Por el contrario, en ese constante construirse ponderar la capacidad de decisión y acción, concebirse como agente y no paciente. Estas primeras reflexiones posibilitan visualizar que en relaciones de igualdad e incluso jerárquicas se precisa preservar el respeto propiciar interacciones simétricas y recíprocas, en el entendido de privilegiar el carácter fundamental de ser humano en el que reside y se exige el reconocimiento.

Desarrollar el pensamiento crítico repercute a su vez en la formación de un ethos comunitario,

democrático y crítico, se configuran escenarios en los que se generan ambientes cuyos ejes rectores son la convivencia y el diálogo delineados a su vez por proyectos éticos que otorguen la relevancia pertinente al reconocimiento y la autorrealización. Al individualizar el reconocimiento cada sujeto adjudica el respeto por las acciones que realiza a sí mismo, y permite sentir cierta seguridad de tener capacidades reconocidas como valiosas por los demás miembros de la comunidad. Sólo en la medida en que el yo, en que cada uno se preocupa en que el otro pueda desarrollar cualidades que en sí le son extrañas, pueden realizarse objetivos comunes. Es en este acontecer solidario que se relaciona con la comunidad de investigación y el pensamiento distribuido de Lipman, con el pensamiento cuidadoso en el sentido de atención y del tejido de lazos afectivos, emocionales.

En estos ambientes de participación y comunicación es posible vivenciar de manera plena el ejercicio de la libertad, la igualdad, la solidaridad y la justicia que preconizan el empoderamiento del ser humano y a la vez la seguridad y confianza en realizar acciones que admitan realizar cambios sustanciales, transformaciones que impacten de manera fehaciente los grupos e instituciones sociales de las que forma parte.

La aspiración a construir una democracia de alta calidad es quizá una utopía, solo posible en la medida en que cada individuo construya su propio proyecto de vida, su proyecto personal de estar en el mundo, en el que confluyen diversas esferas de realización. Reconociendo a su vez que no está solo, que no es un sujeto que se construye en solitario, con libertad ilimitada, por lo que es necesario renovar constantemente el vínculo con los otros, acercarse a los proyectos éticos con quienes se sostiene relaciones filiales pero más aún, establecer cierta interacción con quienes configuran sus proyectos éticos y son esos otros lejanos, anónimos, esos ciudadanos con quienes se compartela sociedad y se vive. Ese es el gran reto una ciudadanía responsable, comprometida y copartícipe: una ciudadanía crítica.

El sistema-mundo no está dado, existen múltiples posibilidades de que sea diferente, de transformarlo; de buscar la oportunidad, de encontrar resquicios y comprender las coyunturas, buscar nuevas maneras de vivir las relaciones colectivas y sociales, trascender las dificultades

al tiempo que se buscan opciones viables para tratar las diferencias. Más allá de la utopía se superan relaciones conflictivas, se franquean espacios y se disuelven obstáculos, lo que contribuye a avances sociales; "... la ciudadanía es un tipo de relación que tiene una dirección doble: de la comunidad hacia el ciudadano y del ciudadano hacia la comunidad. Sin duda el ciudadano contrae unos deberes con respecto a la comunidad y, en consecuencia, debería asumir activamente sus responsabilidades en ella (...) pero también es verdad que sólo puede exigirse a un ciudadano que asuma responsabilidades cuando la comunidad política ha demostrado claramente que le reconoce como miembro suyo, como alguien perteneciente a ella» (Cortina, 2009, 79). Para ejemplificar lo antes descrito, no se trata de que la escuela logre la sumisión del niño a los valores sociales menos aún alentar el disenso irracional. FpN enfatiza que no es papel de la escuela adaptar al niño a la sociedad "sino educarlo de tal modo que al final sea capaz de moldear la sociedad de forma que responda mejor a las inquietudes individuales". (Lipman, 2002, 267). Para lograrlo es de suma importancia que las instituciones educativas reconozcan la plasticidad de la sociedad y la plasticidad de los individuos, así como la necesidad de autorrenovación comunitaria que garantice la participación ciudadana y un actuar para alcanzar intereses comunes.

Así el pensamiento crítico en su arquitectura humanista y libertaria es una posibilidad revolucionaria y de resistencia. Es una emancipación que discurre en marcos filosóficos, políticos y sociales que demanda posicionamientos individuales y comunitarios, abona sentidos y configura significados para la ciudadanía que busca alcanzar la utopía de una democracia de alta calidad.

De esta manera no es solo buscar respuestas a situaciones problemáticas contextuales, sino pensar y volver sobre ese pensamiento en el momento histórico en que el sujeto está viviendo, estableciendo relaciones e interacciones; cuestionando y desmantelando la falsedad de la sociedad, del conocimiento y de la lógica impuesta que estigmatiza y aniquila conciencias. En este tenor el pensamiento crítico es apertura, historia, conocimiento, creatividad, sensibilidad que cuestiona lo que es y le opone lo que se piensa debería ser.

El proyecto moderno es ahora soterrado, pero continua vigente en una versión más fina y sofis-

ticada que sin embargo aliena y extiende como una especie de niebla la uniformidad. Al soslayar al sujeto, omitir al ser y desvanecer la individualidad, emerge la exigencia de optar por la humanidad y la libertad, de elegir un pensamiento que obliga al sujeto a existir, no a adaptarse a una realidad impuesta por las instituciones y por el sistema económico.

### La Ciudadanía crítica y democrática

Forjar una ciudadanía crítica desde FpN permite conformar al conjunto de personas o seres humanos en una comunidad, en el sentido no sólo de convivir sino de construir y buscar causas comunes; siendo agentes en la búsqueda y consolidación de proyectos a realizarse en forma conjunta. Asumiendo y actuando de manera libre, crítica y consciente; es decir, se crean lazos afines que permiten se erija una comunidad.

Forjar esta comunidad implica principios éticos, valores, virtudes; pero antes, en primera instancia, requiere desarrollar habilidades necesarias para alcanzar los fines propuestos. Estas habilidades intelectuales que se proponen son las que Lipman desarrolló en su currículo, y que se agrupan para desarrollar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, en la mejor intención de ser miembro de una ciudad. Se trata de buscar o en su defecto, de crear espacios de concertación; de la búsqueda y encuentro de posibilidades para convivir y actuar en una comunidad deliberativa; de buscar modos alternos de enfrentar la homogenización, la exclusión, la violencia cotidiana en el tejido y urdimbre social. Este actuar y deseo de transformación, este deseo de elevar la calidad de vida y lograr condiciones dignas para todos los miembros.

Deliberar al tiempo de trazar estrategias y realizar proyectos, ejercer acciones con su consecuente evaluación, es generar una sinergia, un poder colectivo, estructurado en red, un pensamiento crítico, pensamiento distribuido, que se entreteje y establece relaciones, interconectándose; ningún individuo está por encima de otros; se construye, se aporta entre todos en el afán de mejorar la realidad común, con formas de ser, actitudes, virtudes en el espacio que se habita, la ciudad/mundo.

El pensamiento crítico se vislumbra así, en el sistema totalizador como acceso al conocimiento, exalta y evidencia los resultados que arrojan las pruebas estandarizadas y de competencia



ciudadana que postulan la pretensión de llegar a un resultado de libertad, autonomía y democratización. Elementos todos ellos que permiten la inserción y permanencia en el sistema económico global, que preconiza la mejora en la calidad de vida al elevar el desarrollo económico y social. Desde esta perspectiva este pensamiento sigue inmerso en el sentido utilitarista de la racionalidad instrumental sujeta a criterios financieros, emanados de un poder hegemónico inserto en la economía liberal que implanta pensamientos racionalistas y científicos que impulsan a su vez interpretaciones de la realidad limitadas a la inmediatez del tiempo, restringiendo la conciencia histórica y convirtiendo este pensamiento en un instrumento al servicio del poder que en apariencia consolida ciudadanos productivos, inmersos en la lógica de un desarrollo social cadencioso, en un plano organizacional económico y social eficiente, cuantificable y productivo que da realce a las especificaciones normativas de organismos trasnacionales como la OCDE y la UNESCO que demandan la implementación de sus recomendaciones como muestra expresa de voluntad política y de compromisos gubernamentales.

Así formar para la ciudadanía desde el neoliberalismo implica para el sistema desarrollar la capacidad para el aprendizaje eficaz, en una lógica de saber y hacer estrechamente relacionada con las competencias, estándares, valores impuestos y la uniformidad del ser, en consecuencia se establece un control subjetivo que a través de una serie de dispositivos ejerce dominación de cuerpos y mentes, naturalizando la opresión, la penetración y el impacto en cada ser.

Se conforma de esta manera unapléyade de imágenes que permiten percatarse de que si se anula en el sujeto la posibilidad de ser, se le fragmenta, somete y controla a través de las instituciones, se le ausenta de la realidad, se le omite y calla al ser uno más en el sistema de masificación escolar y laboral, que disuelve la fe y la confianza en el futuro; se hace evidente así, el fracaso del proyecto modernista de progreso y racionalismo. Ahora se vive el momento, una realidad sumamente frágil que niega al ser existir, formando entes racionales que buscan sus propios fines sin importar los demás. Los discursos redentores han permeado la sociedad el conocimiento ha sido mercantilizado, configurando al pensamiento como una mercancía al servicio de la productividad.

La apuesta entonces para contrarrestar lo expuesto en los dos párrafos previos es formar en la ciudadanía, dar cabida a pensar críticamente desde propuestas innovadoras, que ponderen la participación de los ciudadanos como constructores de su propia realidad. Cuestionando ámbitos cotidianos que se han naturalizado como formas de vivir y pensar. Así el espacio de apertura posibilita ubicarse en una lógica diferente que permite mirar el contexto, el espacio y los sujetos para poner distancia.

Combatir el aniquilamiento es, posicionarse de manera subversiva, combatir la permanencia del orden social, de un sistema autoritario que en su arrogancia de saber, impacta sujetos decidiendo el ser, el hacer, y vivir. El ethoscomunitarista y el pensamiento crítico en su mirada evitan excluir, prevaleciendo así el reconocimiento de sí mismo y del otro. De ahí se vislumbra la posibilidad de ver al ser humano que se apropia de su libertad para decidir y actuar como agente. Así la participación política de la ciudadanía es la capacidad de decisión y acción, es ese trascender el momento y el lugar, es construcción, es creación, transformando así el contexto. Resultado de un pensar y actuar crítico frente a una realidad que acontece, que atenta contra el ser humano, su pensamiento y existencia.

En esa capacidad de agencia, la ciudadanía crítica y comunitaria tiene la posibilidad de proponer caminos viables para una transformación radical de la sociedad en la postura de construirse y construir frente a las circunstancias, en un sentido comunitarista y crítico.

Implementar el diálogo en la sociedad implica de manera inevitable el reconocimiento, ver al otro como un ser humano con historia, conocimiento y cultura, en una apertura que aleja la estigmatización y el etiquetamiento que en nada contribuyen al entendimiento y la comprensión. Los niños y jóvenes son símbolo de vida, fuerza, virtud, ensueño, risa, futuro, son esencia real alejada de arquetipos pues existen y son seres en sí mismos dispuestos en todo momento a afrontar los desafíos del tiempo. Desafíos al mundo que lo constituye pero en el que también se hace presente en el atrevimiento insubordinado de buscar y dar sentido a la propia existencia.

La confrontación y la resistencia se hacen evidente en las interacciones de los sujetos, en el reconocimiento intersubjetivo de la sensibilidad y creatividad de esos seres que se oponen a la

estandarización de formas de vida, banales, vacías. El paisaje ético es desolador; sin embargo, en el desencanto se vislumbra la posibilidad de cambio, lo que significa pensar y actuar.

La avidez por el saber y actuar posibilita el resquebrajamiento, la ruptura que abre la posibilidad de construir procesos de alteridad, afectivos y solidario en el que el pensamiento y la imaginación, los símbolos y las imágenes brotan en cada respirar del ser en el mundo, un mundo que se ensueña por la inquietud de renovarse, de transformarse dotando a la imaginación de un dinamismo instantáneo, un dinamismo que conserva apegándose a ciertas tradiciones pero a la vez transforma.

Al soñar e ilusionarse, el ser en el mundo se expresa a sí mismo en las imágenes, pronuncia y enuncia su ser en imágenes religando profundidad y expansión. Tornándose esta imagen luminosa, deslumbrante, hermosa y activa, cuando profiere y expone el saber al tiempo que expresa la sensibilidad, las emociones emanadas de su interior. En la expansión y profundidad del pensamiento en el tiempo el ser se descubre

de manera profunda, en abundancia, integridad y plenitud.

### Bibliografía

- Cortina, Adela (1995) *La educación del hombre y del ciudadano*. En revista Iberoamericana de educación, núm 7, Organización de Estados Iberoamericanos, enero-abril, pp. 41-63.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Tercera edición. Primera reimpresión. Madrid. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2015) *El ser y el tiempo*. (Tr. José Gaos). México. FCE.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales* (Trad: Manuel Ballesteros). Barcelona. Crítica. Grijalbo Mondari.
- Lipman, M. (1994). *El papel del pensamiento distribuido en la preparación de maestros para enseñar a pensar*. MontclairStateUniversity. Traducción: Pablo Flores del Rosario. Artículo inédito.
- Lipman, Sharp, Oscanyan. (2002). *La Filosofía en el aula*. 3ª edición. Madrid. Ediciones de la Torre. ■

# DIÁLOGOS FILOSÓFICOS CON NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA EN UN ESCUELA RURAL

Ilse Magali MORALES CARRILLO

Homero LÓPEZ MORENO

Universidad Pedagógica de Durango



**RESUMEN:** En el presente trabajo de investigación, se detecta dentro del contexto áulico en una escuela primaria rural del municipio de Súchil Durango, que los alumnos de segundo grado no tienen la oportunidad de expresar sus ideas y de compartir sus saberes: es decir, no existen espacios de diálogo y reflexión. Este hecho, tal vez se deba a que aún los docentes continúan realizando prácticas educativas tradicionalistas concibiendo a los alumnos solo como receptores de información,

Por este motivo, para poder transformar esta práctica se eligió aplicar la propuesta filosófico-pedagógica denominada “Filosofía para Niños” desarrollada por el filósofo norteamericano Matthew Lipman. El principal objetivo es conformar una “comunidad de indagación”, donde a través del diálogo razonado los alumnos desarrollen habilidades cognitivas, posibilitándolos de esta manera a construir y reconstruir sus propios conocimientos dentro de un entorno democrático.

Una vez aplicada ésta propuesta, los resultados obtenidos se dan a conocer en tablas donde se registraron los diálogos más importantes de los niños en algunas de las sesiones. Es aquí donde se discuten estos resultados y el logro del cambio cognitivo de los alumnos al aplicar esta herramienta metodológica. También se analizan los hallazgos inesperados en otras áreas académicas que favorecen el desarrollo integral de los alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** Filosofía para Niños. Comunidad de indagación, Prácticas alternativas en educación.

## Introducción

En la actualidad, la práctica docente en la escuela primaria debería brindar bases sólidas a los alumnos para que se desarrollen como personas críticas, reflexivas y sean capaces de resolver los problemas cotidianos (Echeverría, 2006). No obstante, aún se observa en las aulas un tipo de educación “conductista” (Pellon, 2013) donde el docente vacía en la mente de sus alumnos información que deben memorizar solo para resolver un examen (Freire, 1975). El propósito principal de este trabajo es desarrollar habilidades de pensamiento mediante el diálogo razonado y la reflexión, todo ello, dentro de un espacio apropia-

do llamado “comunidad de indagación” (Splitter y Sharp, 1996). La propuesta filosófico-pedagógica creada por el Matthew Lipman denominada “Filosofía para niños” (Lipman, 1992) fue implementada en la escuela primaria rural “Emiliano Zapata” ubicada en la comunidad de “San Juan de Michis” perteneciente al municipio de “Súchil” Durango. En esta institución se detectó que no existe el diálogo y la reflexión acerca de conceptos de interés de los alumnos; por consiguiente, los niños no tienen oportunidad de compartir sus ideas, pensamientos, sentimiento y deseos. Así mismo, se pudo observar que el docente concibe al alumno como un ser pasivo, incapaz de cues-

tionar cualquier tipo de información que el docente le proporcione ya que estudian los contenidos solo para aprobar el ciclo escolar.

Esta propuesta filosófica-pedagógica se fundamenta en el diálogo Socrático y su idea de la mayéutica, así como en los iniciadores del pragmatismo (Barrena, 2014) principalmente en el pensamiento constructivista de John Dewey. La propuesta retoma las teorías de Vygotsky quien destaca el desarrollo del pensamiento en una “comunidad de indagación”, espacio donde los alumnos expresan sus ideas, pero también escuchan a sus compañeros (Vygotsky, 1964). Por otro lado, se enfatiza en aportaciones de Piaget quien hace alusión al desequilibrio cognitivo ya que, cuando este fenómeno ocurre los procesos asimiladores y acomodadores, vuelve el sujeto al equilibrio, y a la vez a un nivel superior al equilibrio inicial o de partida (Taborda, 2006) Así mismo, la propuesta de Lipman aborda la concepción de Jerome Bruner y su concepto de andamiaje (Guilar, 2009), y otros teóricos como Habermas y Paulo Freire.

En el presente trabajo de investigación se realizó mediante una *metodología cualitativa* con un enfoque de investigación acción (Bisquerra, 2004). Los instrumentos para recolectar datos fueron: la observación participante y su registro; listas de control, el diario de campo, la entrevista, y la ficha sociodemográfica. De igual manera, se utilizaron aparatos de grabación de audio y video con el objetivo de comprobar el avance en cuanto al desarrollo de habilidades cognitivas. La aplicación del proyecto se realizó en periodo comprendido de septiembre del 2015 a marzo de 2016.

Los principales resultados obtenidos al aplicar esta propuesta en el aula fueron: Se logró conformar una comunidad de dialogo donde los alumnos aprendieron a construir razonamientos sólidos y estimularon su capacidad de pensamiento lógico, así mismo, se fortalecieron valores éticos y morales al estar en constante interacción con los miembros de la comunidad de indagación. Por otro lado, se observaron hallazgos inesperados en sus comportamientos sociales y el progreso en habilidades académicas como la lectura.

### **A manera de diagnostico**

Este trabajo de investigación se realizó en la escuela rural “Emiliano Zapata” ubicada en la comunidad de “San Juan de Michis” pertenecien-

te al municipio de Súchil, Durango. En esta población existen aproximadamente 87 viviendas donde habitan 331 personas. De éstas 169 son mujeres y 162 hombres (INEGI 2010). El acceso a dicha comunidad es solo por camino de terracería y por medio de vehículo, ya que no existe transporte de línea para trasladarse hacia este poblado.

En esta institución educativa se detectó, a través de entrevistas, que los docentes viven estresados principalmente por el factor tiempo, ya que éstos, deben agotar con los alumnos cierta cantidad de temas en cada bimestre. Este hecho, sin importar si el alumno aprendió o no dicho contenido, es decir, lo más importante para el docente es cumplir con el programa que indica la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por este motivo, el alumno, solo memoriza una serie de contenidos que no garantizan su uso o aplicación en la vida diaria. En consecuencia, los niños por lo general, son incapaces de tomar decisiones por ellos mismos; puesto que están a la espera de las nuevas órdenes del docente, haciendo a un lado su capacidad de razonar y tomar sus propias decisiones coartado su imaginación y libertad. Por este motivo, es indispensable que dentro de las aulas se genere un dialogo razonado, ya que a pesar de que en los programas de estudio proporcionados por la SEP (2013) se hace mención de ello, la realidad es diferente.

En esta escuela, la práctica docente se centra más en: la planeación, los exámenes, los requerimientos administrativos, los planes de estudio y los libros de textos, que a los espacios de aprendizaje donde los alumnos dialoguen acerca de sus inquietudes inherentes a sus intereses. Como resultado a estos hechos, en la actualidad los docentes, muy a nuestro pesar, continúan realizando prácticas educativas conductistas (Day, 1969).

Si bien, lo planes y programas vigentes se fundamentan en teorías constructivistas SEP (2013), la realidad es otra. En resumen, se requiere de un programa en el que el alumno sea el centro de atención y que el docente abandone el papel centralista. Donde el alumno, construya su propio proceso de aprendizaje y además lo construya en conjunto con sus compañeros (Lipman, 1992).

Con base a estos hechos, surgió como inquietud conocer si los alumnos del segundo ciclo de esta escuela primaria serían capaces de enta-

blar un diálogo filosófico, empleando como herramienta metodológica la “comunidad de indagación”. En esta investigación se pretende emplear esta herramienta para conocer si mediante el diálogo filosófico estos niños puedan desarrollar habilidades cognitivas que vayan acordes a sus propios intereses.

### El estado del arte

A finales de los años sesentas el filósofo norteamericano Matthew Lipman desarrollo una propuesta filosófico-pedagógica denominada “Filosofía para niños” cuyo objetivo es desarrollar habilidades del pensamiento, para que los niños logren pensar por sí mismos. Esta propuesta utiliza como herramienta metodológica la denominada “comunidad de indagación” Lipman propone que el salón de clases se convierta en una comunidad de búsqueda y diálogo como medio para compartir y construir significados (Lipman, 1992). Conforme ha pasado el tiempo, las reformas educativas buscan transmitir la necesidad de llevar a los estudiantes a un proceso pleno e integral. Sin embargo, estos intentos no han dado frutos favorables (López, 2013). En la actualidad, basta con acudir a los centros escolares y darnos cuenta de que los docentes continúan realizando su labor de manera tradicionalista. Así mismo, aún en pleno siglo XXI se continúa visualizando al alumno como un receptor de información, en donde él no tiene, ni voz ni voto (Mejía, 2011).

Esta realidad, es representada en el documental de Doin (2012) titulado “La educación prohibida”<sup>1</sup>. El diagnóstico realizado en este documental representa un reflejo de la educación en América Latina, donde sigue existiendo dentro del sistema educativo la división de edades, las clases obligatorias, el currículo desvinculado con la realidad, el sistema de calificaciones, las presiones sobre los maestros y alumnos, el sistema de premios y castigos, horarios estrictos, el encierro y la separación de la comunidad.

No obstante, a finales del siglo XIX a raíz de la denominada «máxima pragmática», Charles S. Peirce, dio énfasis en lo útil o en lo práctico (Barrera, 2014). Los aportes de John Dewey, constituyen el pilar fundamental de la propuesta de

Lipman, quien sostenía que la educación debía centrarse en un modelo que combinara la autonomía del niño, pero con una guía inteligente y flexible por parte del maestro, que combinara la relevancia o significatividad de lo que se enseña, desarrollando al mismo tiempo su capacidad de asombro (Echeverría, 2006).

Mientras tanto, el concepto de andamiaje desarrollado por Jerome Bruner es una propuesta para ilustrar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en las interacciones entre las personas adultas y los niños. Cuando un adulto interactúa con un niño o niña con la intención de enseñarle algo, tiende a adecuar el grado de ayuda al nivel de competencia que percibe de él o ella. “A menor competencia, mayor será la ayuda que le proporcionará el adulto” (Guilar, 2009).

Es así como surge la corriente constructivista, misma que tiene su antecedente más explícito en la psicología genética de Jean Piaget, en cuanto a la idea de las estructuras cognitivas que se van integrando progresivamente desde las más simples a las más complejas, gracias a la actividad cognoscitiva del sujeto y al mecanismo de equilibración progresiva, de lo cual se deriva la importancia que da el constructivismo a las estructuras previas en el proceso de construcción del conocimiento (Pérez, 2004).

A su vez, Vygotsky hace referencia a dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real y el nivel de desarrollo potencial. Echeverría (2006), haciendo alusión a la zona de desarrollo proximal de Vygotsky dentro del programa FpN menciona que “se propicia el desarrollo y la modificabilidad cognitiva de los participantes con la mediación del maestro facilitador y por supuesto cada uno de los integrantes de la comunidad a través de sus comentarios, ejemplos, contraejemplos e inferencias sobre las ideas que se expresan en el grupo”

Así mismo, Lipman retoma la teoría de Ausubel acerca del “aprendizaje significativo”, aprendizaje que propone defender y practicar todo lo que provoque un verdadero cambio autentico en el sujeto (Viera, 2003). A su vez, Freire hace referencia a la importancia del diálogo como medio en mejoras de una sociedad. Propone la educación dialógica como la forma de desarrollar una pedagogía de comunicación que facilite dialogar con «alguien» y sobre «algo» en la comunicación (Pérez, 2004).

<sup>1</sup> “documental que trata de brindar un diagnóstico acerca de la visión de la educación actual en América Latina, así como también promueve propuestas de intervención docente. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc&list=PLF32EF64525D1B564>



Con esta base teórica Matthew Lipman creador de la propuesta filosófico-pedagógica titulada “Filosofía para niños”, pretende desarrollar en los alumnos habilidades del pensamiento de manera activa, donde sus integrantes, mediante una comunidad de indagación aprendan a razonar de manera crítica y reflexiva sobre los sucesos que a ellos les inquietan. Lipman retomando la idea de “comunidad de investigación” de Peirce, convierte el aula en una comunidad de investigación, donde los estudiantes y el profesor (facilitador) se escuchan unos a otros con respeto, construyen sus ideas sobre las ideas de los demás participantes, cuestionan sus propias creencias y prejuicios a la luz de la crítica que recíprocamente se hacen, contrastan los argumentos con los que apoyan sus opiniones con los puntos de vista de los demás para encontrar buenas razones, se ayudan en los procesos inferenciales a partir de lo que se afirma y se esfuerzan por identificar los supuestos propios y ajenos (Lipman, 1992).

SplitterySharp (1996) definen a la comunidad de indagación como “aquella que cultiva las habilidades del diálogo, cuestionamiento, investigación reflexiva y el buen juicio”. Así mismo, dentro de esta dinámica los estudiantes se comprometen de formas recíprocas de comunicación en las que sus ideas y pensamientos pasan a compartirse y ser accesible a otros, siendo así, como el diálogo es el centro de este proceso metodológico mediante preguntas guiadas por el docente. De esta manera, Echeverría menciona que el objetivo central es el diálogo “Es hasta que los alumnos empiezan a entender y a familiarizarse con las estrategias y la herramienta metodológica de la comunidad de indagación el diálogo es lo que cuenta” (Echeverría, 2006).

### Propuesta alternativa de intervención

Esta investigación se desarrolló a través de una *metodología cualitativa* definida por Bisquerra (2004) como “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales” Así mismo, se definió a través de un enfoque de *investigación-acción*. Elliott lo define como “estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (citado en Bisquerra 2004). En la presente investigación, se utilizó la observación participante (Hernández, 1991), misma que se articuló de manera favorable dentro de

la estructura del proyecto, ya que este tipo de observación permitió la colecta de datos directamente durante las sesiones de la comunidad de indagación.

Los sujetos participantes fueron 7 alumnos de 3º y 4º año de primaria. Un rasgo común de los estudiantes es que provienen de familias integradas y son de extracto humilde, además, los padres trabajan como jornaleros y las madres como amas de casa. Por otra parte, el rendimiento académico de los alumnos es regular y solo una minoría presenta rezago educativo. En este estudio se incluyó la participación de los padres de familia, acudiendo en su mayoría solo las madres.

La recolección de los datos se realizó a través de: la *ficha sociodemográfica*, con el propósito de conocer: las edades de los alumnos, los ingresos económicos de la familia, la caracterización de las viviendas, número de habitantes, nivel educativo de los integrantes de las familias, etc.; El *Diario de campo*, con el fin de detectar los avances en cada una de las sesiones; *La entrevista no estructurada* donde se utilizaron preguntas abiertas (Cerde 1991) a los padres de familia para conocer si existían espacios de diálogo y reflexión en sus hogares y una entrevista final a los alumnos con el propósito de conocer sus opiniones al respecto de la dinámica de las sesiones de filosofía para niños: *Lista de control*, que sirvieron como guía para detectar conductas sociales durante el desarrollo de cada sesión; y por último, un *registro de observación* que sirvió para el análisis a profundidad de los diálogos filosóficos, y así conocer si existieron habilidades cognitivas. Durante el desarrollo del proyecto, fue necesario utilizar una cámara de video y una grabadora para analizar de manera más detallada los acontecimientos de cada una de las sesiones. La herramienta metodológica que se utilizó fue la desarrollada por Splitter y Sharp (1996), quien la define como “una comunidad que cultiva las habilidades del diálogo, cuestionamiento, investigación reflexiva y el buen juicio”. Echeverría (2006) sintetiza el proceso metodológico de una comunidad de indagación de la manera siguiente:

- Después de leer un fragmento de la novela de filosofía para niños, los estudiantes deben hacer preguntas de lo que les llamo la atención, de lo que les hizo pensar o sobre lo que quieran profundizar. En este trabajo se eligió

la novela Kio y Gus por estar acorde a la edad de los alumnos (Dicha novela, fue transcrita a un lenguaje más familiar para los niños. Así mismo, los nombres de los personajes fueron modificados, esto sin afectar la estructura del cuento ya que, esta novela propicia el razonamiento lógico, crítico y reflexivo, predominando valores éticos y morales

- Para extraer las preguntas se pide que por turnos las planteen y el maestro o ello las anotan en el pizarrón.
- Se procede a una votación democrática para ver con cual se inicia la discusión en la comunidad de dialogo.
- Se dialoga en base a la pregunta elegida (éste es el momento central de la metodología)
- Una vez que se dialogó en base a la pregunta elegida el resto de la agenda deberá dejarse como marco de discusión para sesiones posteriores.

### Principales hallazgos

Durante las comunidades de indagación los alumnos eligieron las reglas que creyeron convenientes para desarrollar con armonía las sesiones dialógicas. Eligieron dos reglas básicas levantar la mano para participar y escuchar atentamente a sus compañeros. Echeverría (2006) menciona “levantar la mano y espera el turno cuando queramos participar y lo otro es escuchar a la persona que habla”.

Los resultados obtenidos durante la aplicación de esta propuesta fueron: En primer lugar, los alumnos lograron conformarse como una comunidad de indagación, desde el acomodo del mobiliario en forma de círculo. Para los alumnos fue una práctica novedosa ya que, estaban acostumbrados a sentarse de manera tradicional, esto es por filas. Así mismo, el cambiar de posición para el diálogo era algo que les motivaba e incluso hubo algunas propuestas para este momento como el que trajera cada uno de su hogar una almohada para sentarse, incluso tres sesiones se realizaron fuera de la institución. Es así como, los espacios para llevar acabado esta metodología fueron muy variados, lo que generaba expectativa en cada sesión y esto contribuyó a que las actividades no resultaran monótonas (Splitter y Sharp,1996).

Por otra parte, en cuanto a la lectura de la novela Kio y Gus (Lipman, y Sharp, 1993) (Juan y Lupita) se realizó mediante diferentes modalida-

des de lectura como: lectura robada, lectura por turnos, lectura regalada y lectura en coro. La estrategia que más agrado fue la llamada “lectura robada”. No obstante, en un inicio se apreció que solo tres alumnos participaban en la dinámica, sin embargo, a mitad del desarrollo del proyecto todos los alumnos participaban activamente en esta dinámica, así todos estaba atentos al momento de llegar a un punto para continuar ellos leyendo. Esto contribuyó en gran medida para que los alumnos más rezagados en lectura mejoraran su fluidez y comprensión Este tipo de estrategias fue motivante para los alumnos y evitó la monotonía. Los alumnos disfrutaron los momentos de lectura y se sintieron cómodos y sin miedo a las críticas de los demás. Lipman (1992) menciona “la lectura y el pensamiento son interdependientes. Cada una de ellas presta ayuda a la otra. En consecuencia, ayudar a los niños a pensar puede muy bien conseguir ayudarles a leer”. Así mismo, el avance en la comprensión lectura posibilita al alumno a encontrar significado a lo leído por lo que, surge la necesidad de encontrar una conexión entre lo que lee y su vida.

Por otro lado, la etapa creativa fue de suma importancia ya que posibilitó a los alumnos a disponer de su imaginación y creatividad, Moreno (1990) citando a Lipman, hace mención que uno de los objetivos del programa FpN, es el desarrollo de la creatividad. No obstante, a voz de los mismos alumnos ésta fue una de las etapas que más les agradó. Y el moldeado en plastilina fue la técnica preferida por los alumnos. Además, los alumnos fueron poco a poco siendo más expresivos cuando se les cuestionaba sobre lo que habían realizado, impregnándole sentimientos y deseos a los personajes Echeverría (2006) menciona “el pensamiento creativo es originario, es decir, origina cosas; es «mayéutica», ayuda a dar a luz cosas nuevas”. Los alumnos pudieron jugar con su imaginación, fantasía y emociones dentro de este espacio donde se privilegió la espontaneidad. Un ejemplo del diálogo en esta etapa es el siguiente:

Fue así, como los alumnos expresaban a través de sus obras el significado de la idea motivadora, ya que en un principio solo se remitían plasmar a algún personaje sin poder decir que era lo pretendían expresar. Lipman (1992) menciona que “El pensamiento creativo es un aspecto del crecimiento personal: un impulso interior, no solamente una reacción a las convenciones o a la tradición.”

**Tabla 1. ¿Qué es ser bonito o bonita?**

Alumnos/facilitador	Diálogo
Facilitador	¿Nos podrías compartir lo que realizaste con plastilina?
Jazmín	Hice a Lupita, le hice la cara larga porque así se mira uno cuando está triste.
Facilitador	¿Y por qué la hiciste triste?
Jazmín	Porque no sabe si es bonita o no.

Fuente: Datos tomados de la investigación realizada en la esc. Prim. "Emiliano Zapata" de la comunidad de San Juan de Michis, Súchil, Dgo.

En relación con el desarrollo de la agenda filosófica al término de la lectura del episodio, los alumnos formulaban muchas preguntas. Sin embargo, después de la tercera sesión los alumnos pedían elaborar solos su pregunta. Martínez (1992) menciona "Si una de las características del proceso educativo es provocar preguntas, y la filosofía es una disciplina que suscita interrogantes parece inevitable que la filosofía y los chicos deban ir unidos".

El momento central de la comunidad de indagación es el diálogo. Lipman (1992) comenta que "este impulso sano de dialogar solo necesita ser organizado y puesto al servicio de la educación, es aquí donde el alumno va adquiriendo una serie de habilidades de pensamiento que contribuyen a que razone de manera crítica y reflexiva". Las preguntas detonadoras del diálogo fueron fundamentales para iniciar la discusión. Según Echeverría (2006) son básicas para propiciar el dialogo razonado. En los cuadros de resultados se pudo observar que:

hicieron inferencias, descubrieron falacias, detectaron presuposiciones subyacentes, contradicciones y analogías. A continuación, son mostrados como ejemplos los diálogos siguientes (tabla 1)

En estos diálogos, los alumnos pudieron reflexionar sobre el tema y de esta manera analizar otros posibles puntos de vista. Así mismo, al estar dentro de esta dinámica los alumnos de manera paulatina se dirigen a sus compañeros, lo que muestra que la comunidad deja centrarse en el docente.

No obstante, al dirigirse a algún compañero es muestra de que los alumnos están desarrollando su capacidad para escuchar, habilidad que en un principio no fue fácil que los alumnos adquirieran ya que solo les interesaba el momento donde ellos fueran escuchados, como menciona Echeverría (2006) «Lo que diga cualquier miembro de la comunidad es importante y debe ser escuchado con atención y respeto».

Otro de los diálogos (tabla 2):

**Tabla 2. ¿Qué es ser bonito o bonita?**

Alumnos/facilitador	Diálogo	Habilidades de pensamiento
Facilitador	¿A qué se refiere al papá de Lupita cuando le dice que es bonita?	Indaga
Misael	El papá le dice que es bonita por que la está mirando	Brinda sus razones
Carlos	Pero alguien también puede decir que es bonita por dentro cuando esa persona es muy buena	Contra ejemplo
Kevin	Entonces puede ser alguien bonito por fuera pero por dentro no, o al revés, feo por fuera y por dentro bonito.	Construye ideas a partir de las ideas de otros. Reflexiona
Jazmín	(dirigiéndose a Kevin) Pero que tal que vas a otro lado, como a donde tienen los ojos así (se estira los ojos) van a decir que tú eres feo por que no tienes los ojos como ellos (se ríe)	contrasta Sensible al contexto ejemplifica
Carlos	Pero si tú los tratas bien, van a decir que eres bonito porque eres bueno.	Contra ejemplo Reflexiona

Fuente: Datos tomados de la investigación realizada en la esc. Prim. "Emiliano Zapata" de la comunidad de San Juan de Michis, Súchil, Dgo.

Así mismo, dentro de la sesión dialógica los alumnos pusieron en práctica valores éticos y morales que los conllevaron a una interacción en sociedades más justas. Por lo que se expresan los comportamientos surgidos en las sesiones y su interpretación en el cuadro siguiente (tabla 3):

### Hallazgos inesperados

Sin lugar a dudas, este proyecto superó las expectativas propuestas, pues no solo se cumplieron los objetivos propuestos, sino que se detectaron algunos avances no contemplados. Wendi, era una niña que en cada sesión molestaba a sus compañeros, sin embargo, conforme avanzaba el proyecto mejoro la relación con sus demás compañeros sobre todo al respetar las reglas y después ella solicitaba tuviera más sesiones dialógicas.

Así mismo, este proyecto tuvo incidencia en la mejora de la lectura es el caso de Piedad quien era la niña más rezagada en lectura. Asimismo, era muy chica muy cohibida y en ocasiones que le tocaba participar lloraba o simplemente no participaba. Sin embargo, poco a poco fue tomando confianza en primer momento a participar en el dialogo brindando algunos ejemplos del tema en cuestión.

De igual manera, una vez aplicada la propuesta se pudo observar que las relaciones interpersonales en los alumnos mejoran de manera considerable. Ya que, los alumnos dentro de esta dinámica aprenden a conocer y valorar a sus compañeros y de igual manera, a ellos mismos, creándose relaciones más estrechas entre los miembros de la comunidad. Esto también incluye al docente quien también estuvo inmerso en esta metodología fungiendo como un miembro más de la comunidad. De manera que, dentro de esta dinámica se va generando la confianza que se necesita para que los integrantes de la comunidad sientan la seguridad de expresar sus opiniones sin temor al rechazo o a la burla.

### Reflexión

La propuesta filosófico-pedagógica de Matthew Lipman y Sharp denominada “Filosofía para Niños” abre una nueva visión con respecto a la labor docente, al conocerla y practicarla. Al finalizar el proyecto fue evidente que de manera paulatina se van cumpliendo cada uno de los objetivos que definen la propuesta.

Tabla 3

En el desarrollo de la segunda sesión	
Comportamiento	Interpretación
Quando Yoselin estaba opinando Wendi sin levantar la mano le arrebató la palabra para comentar su punto de vista fue así que Yoselin la interrumpió diciéndole que ella todavía no terminaba de hablar.	Los alumnos aun no respetan los turno ni son tolerantes cuando algún compañero esta externando su opinión
Piedad le estaba hablando al oído a Jazmín cuando Carlos estaba opinando, fue así que al terminar Carlos le dijo a Piedad que el haría lo mismo cuando ella estuviera hablando.	Los alumnos no escuchan con atención las opiniones de los demás, lo que genera conflictos entre los integrantes ya que quieren ser escuchados con atención y respeto.
En el desarrollo de las últimas sesiones	
Kevin externaba su opinión con respecto al tema, de manera posterior se contradijo de lo dicho en un principio a lo que Carlos se lo hizo saber, pero Kevin lo tomo de buena manera y trato de explicar el porqué de su contradicción.	Los alumnos aceptan de buena forma las contradicciones que sus compañeros detectan de sus opiniones.
La mayoría de los alumnos levantó la mano para opinar cuando Carlos expresaba su punto de vista así que cuando Carlos termino Misael hizo una pauta para decirle a cada uno de quien seguía.	Los alumnos van teniendo más autonomía en el desarrollo de las sesiones. No se arrebatan la palabra y están atentos de su turno. Esto ha generado confianza y respeto dentro de la comunidad.

Fuente: Datos tomados de la investigación realizada en la escuela “Emiliano Zapata” de la comunidad de San Juan de Michis, Súchil, Dgo.

## Bibliografía

- Barrena, S. (2014). El pragmatismo. *Revista de filosofía Factótum*. núm.12. pp.1-18. Disponible en: <http://www.revistafactotum.com> (consultado el 11/05/16).
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cerda, H. (1991). *Los elementos de la Investigación*. Bogotá: El Búho.
- Cruz, L. (2011) Reforma de educación secundaria. Percepciones y apreciaciones de los maestros XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 16. Sujetos de la Educación / Ponencia 1 Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. Disponible en: [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area\\_16/1935.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_16/1935.pdf)
- Day, W. (1969). Conductismo Radical de Skinner y Fenomenología Una reconciliación. *Revista Latinoamericana de Psicología*. vol. 1, núm. 1, pp. 35-54. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80510104> (consultado 3/03/16).
- Doin, G. (2012). *La educación prohibida*. Argentina. Eluam producciones.
- Doin, G. (2012). *La educación prohibida*. Argentina. Eluam producciones. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>
- Echeverría, E. (2006). *Filosofía para niños*. ed Aula nueva. 2ª.ed. México.
- Freire, (1975). *La educación como práctica de la libertad*. México: Editores siglo XXI.
- Guilar, E. (2009). Las ideas de Bruner: de “la revolución cognitiva” a la «revolución cultural». *Revista Educere*, vol. 13, núm. 44, pp. 235-241
- Hernández, S. (1997). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw - Hill interamericana de México, S.A. de C.V. México
- INEGI (2010) Censo Municipio de Súchil Durango. Disponible en: <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/contenido.aspx?refnac=100330013>
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la torre.
- López, M. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *Revista el cotidiano*. Disponible en: <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17905.pdf>
- Martínez, F. (1992). Antecedentes de la filosofía para niños: Francisco Giner De los Ríos y John Dewey. *Aprender a pensar: Revista internacional de filosofía para niños y criacas*. num.6, segundo semestre. pp.49-59.
- Mejía, A. (2011). El condicionamiento operante y su influencia en el ámbito educativo. *Temas de Ciencia y Tecnología*. vol. 15 número 43 enero - abril 2011 pp 51 – 54
- Morales, F (2000) *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*. Murcia KR, 2000. Disponible en: <http://eprints.rclis.org/6717/3/EMPEUcap2.pdf>
- Moreno, A. (1990). Aspectos psicológicos del currículum “filosofía para niños”. *Aprender a pensar: revista internacional de filosofía para niños y criacas*. Num.2, segundo semestre. pp.20-36.
- Pellon, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. *Revista colombiana de psicología*. vol.22, num.2. Pp.389-399.
- Pérez, Patricia. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Revista Tiempo de Educar*, vol. 5, núm. 10. pp. 39-76. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31101003> (consultado el 29/04/16).
- Ruiz, G. (2012) *La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 15, núm. 1, 2012. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398004>
- SEP (2013) Programa sectorial de educación 2013-2018. Disponible en: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)
- Splitter, L. y Sharp, A.M. (1996). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.
- Taborda, J. (2006). El mecanismo de equilibración maximizadora, algunas implicaciones para la didáctica de las ciencias. *Revista latinoamericana de estudios educativos*. vol. 2, núm. 1, pp.101-118. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134116859005> (consultado 19/04/16).
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Revista Universidades*. núm. 26. pp. 37-43. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605> (consultado el 9/05/16).
- Vygotsky, L.(1964). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: ed. Lautaro. ■



# FILOSOFÍA PARA NIÑOS, UNA OPORTUNIDAD PARA TOD@S

Tania RODRÍGUEZ ALONSO

[roalta\_new@yahoo.com.mx]

Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad Santander de Tamaulipas, grupo de extensión Toluca, México. Integrante y coordinadora de la Red de Investigador@s Educativ@s en México REDIEEM. Integrante del comité de organización de la Red Iberoamericana de Maestras/os y Educadoras/es que hacen investigación e innovación desde la escuela y la comunidad. Formadora de Filosofía para Niños, avalada por la Federación Mexicana de Filosofía para Niños. Coordinadora y coautora del libro REDIEEM, Red Pedagógica en Perspectiva Latinoamericana, Presencia que hace historia. CAPUB. México, 2014. Maestra de grupo en la Escuela Primaria «Lic. Benito Juárez» de Santiago Yancuitlalpan, Huixquilucan, México. Maestra de Español en la Escuela Secundaria Oficial «Bernardo de Balbuena» de Santiago Yancuitlalpan, Huixquilucan, México.



**PALABRAS CLAVE:** Filosofía para Niños, Pensamiento crítico, Oportunidad para todos

## Introducción

El ser humano es un ser pensante. La posibilidad de pensar es lo que nos distingue de los animales. Pero cuando surge el cuestionamiento acerca de si se tiene la razón; si esto o aquello es correcto; si determinada situación es la apropiada; si una acción es justa; si se debe o no hacer algo... Entonces, el pensamiento se vuelve crítico.

Uno de los principales propósitos del programa de Filosofía para Niños, es precisamente desarrollar el pensamiento crítico, enseñar a pensar.

Como una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico, se ha aplicado el programa de Filosofía para Niños en contextos diversos, con grupos de diferentes edades y condiciones sociales. Se han desarrollado Comunidades de Diálogo muy interesantes, donde se percibe el análisis y el pensamiento crítico de los participantes.

El programa de Filosofía para Niños no es exclusivamente para niños, es una metodología que se puede utilizar con niños, jóvenes y adultos; en sistema escolarizado y no escolarizado; incluso con personas privadas de su libertad, en un reclusorio. Por eso se plantea el Programa de Filosofía para Niños como una oportunidad para tod@s.

## Filosofía para Niños, una oportunidad para tod@s

El programa de Filosofía para Niños tiene como principal objetivo enseñar a pensar. Pudieran plantearse las siguientes preguntas ¿Acaso no pensamos todos? ¿Es necesario que alguien nos enseñe a pensar? Por lo menos a pensar filosóficamente si, considero que es necesario, para poder desarrollar el pensamiento crítico, analítico y reflexivo, tan solicitado en la educación.

La primera vez que escuché del Programa de Filosofía para Niños fue en 1999, aunque el programa surgió a finales de la década de los sesenta por Mathew Lipman. En México se empezó a aplicar en escuelas particulares hasta principios de la década de los ochenta. Y particularmente en el estado de México, a partir de finales de la década de los noventa<sup>1</sup>, pero inició como un programa piloto, sólo para ciertas escuelas.

Afortunadamente y no demasiado tarde, en el año 2012 tuve la oportunidad de cursar el Diplomado de Filosofía para Niños, directamente con el Dr. Eugenio Echeverría<sup>2</sup>, quien desde 1982 da

1 Información consultada en <http://www.celafin.org/prospectiva.html>

2 Fundador del Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños, ubicado en San Cristóbal de las Casas, Chiapas,



cursos de Formación de facilitadores del Programa de Filosofía para Niños, en México y otros países.

El Diplomado de Filosofía para Niños consta de tres módulos y tiene un costo, por lo que me parecía hasta un tanto elitista. Sin embargo, lo he aplicado en escuelas públicas, en primaria y secundaria. Incluso en apoyo a un grupo de reclusas. Por eso es que planteo que Filosofía para Niños es un programa que puede aplicarse en diferentes medios sociales, económicos, escolares y culturales, para cualquier edad. Lo planteo como una oportunidad para tod@s porque así lo considero, como una valiosísima oportunidad de trabajar con el programa sin restricciones, con el fin de promover el desarrollo del pensamiento filosófico y de contribuir a mejorar el mundo en que vivimos.

### Aplicación del programa de filosofía para niños

Como parte del proceso de Formación en el Programa de Filosofía para Niños, es requisito indispensable realizar prácticas de Comunidades de Diálogo.

A continuación presentaré como he trabajado el programa de Filosofía para Niños.

En la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez” CT. 15DPR2069S, turno matutino, ubicada en Santiago Yancuitalpan, Huixquilucan, Estado de México; en los ciclos escolares 2012-2013, se aplicó la metodología del Programa de Filosofía para Niños combinada con la hermenéutica analógica<sup>3</sup>, con un grupo de la escuela, en modalidad

de taller extra-clase, los resultados fueron muy favorables, se observó un cambio en la forma de ser y de expresarse de los alumnos del grupo con el que se trabajó, mismos que se reflejaron en un incremento del promedio de aprovechamiento y sobre todo, se vio reflejado en la actitud y trabajo en el aula. Como era una metodología nueva para mí y para la escuela, empecé con pocos alumnos, los que quisieron inscribirse al taller, inicié con 16 alumnos, algunos se salieron y entraron otros, al finalizar el ciclo asistían 18 alumnos del grupo.

Además, al combinar Hermenéutica Analógica y Filosofía para Niños, se logró que los alumnos hicieran analogías, interpretaciones personales de cada tema, incluso que cuestionaran los textos.

Durante el ciclo escolar 2013-2014 volví a implementar el taller de Filosofía para Niños con los alumnos de mi grupo, inicialmente asistían 15, pero después se fueron incrementando más alumnos del grupo y de otros grupos, ya que había hermanos o familiares que al esperar a los de mi grupo, se interesaron y decidieron participar en el taller, llegando a ser hasta 36 participantes, no fue suficiente el espacio del salón, así que tuvimos que buscar espacios externos donde se pudiera desarrollar la Comunidad de Diálogo con todos los integrantes en círculo.

Algo muy interesante es que se generó un ambiente de confianza y participación de todos, aunque fueran pequeños, sus opiniones fueron muy bien argumentadas y recibidas con agrado y respeto por todo el grupo.

Durante el ciclo escolar 2013-2014, se trabajó en nivel secundaria, con un grupo de alumnos de escuela Oficial y un intercambio con una escuela particular. La participación fue muy in-

México. Colaborador, coautor, traductor y adaptador de las Novelas filosóficas de Mathew Lipman al contexto mexicano.

<sup>3</sup> REDIEEM, Red Pedagógica en Perspectiva Latinoamericana, Presencia que hace historia. CAPUB. México, 2014. Páginas 68-75.



interesante, con propuestas de acciones para mejorar el medio ambiente, para contribuir a tener un mundo mejor, desde lo que ellos como estudiantes pueden hacer, además de promoverlo con los adultos. Se escribieron cartas que fueron guardadas en una cápsula del tiempo que está programada para abrirse en el año 2038. Los alumnos expresaron su percepción del mundo actual y cómo les gustaría vivir, cómo sería el mundo ideal, después de haber participado en Comunidades de Diálogo donde se hizo referencia al tema.

En el año 2015 tuve la oportunidad de trabajar Filosofía para Niños en un reclusorio femenino, con un taller que titulé “Filosofarte”, le puse este nombre porque al ser adultas las reclusas, no se podía utilizar el nombre de Filosofía para Niños. En este taller se desarrollaron comunidades de diálogo y al terminar, se concluía con una actividad artística; se hicieron carteles, murales colectivos, poemas, cartas y se notó una participación amena, segura, motivada, analítica y propositiva de las reclusas participantes.

En el ciclo escolar 2015 – 2016, apliqué el programa con alumnos de Sexto grado de primaria, de manera regular durante el ciclo escolar,

como actividad complementaria a las clases, en el horario establecido. Los alumnos del grupo tuvieron cambios favorables de conducta y de pensamiento. De arrebatarse la palabra, interrumpir a quien hablaba en ese momento y no escuchar lo que decían los compañeros, pasaron a escucharse unos a otros, pedir la palabra y respetar los turnos para participar, ser concretos y directos en sus opiniones, con más sensibilidad por el trabajo grupal, y por el cuidado de los compañeros, con el sentido cuidante que se propone en Filosofía para Niños.

En el año 2016, he tenido la oportunidad de dirigir Comunidades de diálogo en diferentes contextos:

- En un Congreso infantil a nivel estatal, en Toluca, organizado por la Facultad de Comunicación de la Universidad Autónoma del Estado de México.
- En la semana cultural por el día del maestro en Toluca, organizada por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SNTE Sección XVII.
- En la Normal de Especialización de la Ciudad de México.
- En el II Encuentro Nacional de la Red de Maestros Peruanos que hacen investigación,







con un grupo de docentes, en Sullana, Piura, Perú.

- Con un grupo de maestros en la Escuela Primaria “Lic. Benito Juárez”

Cada Comunidad de Diálogo tiene un desarrollo muy particular, aun cuando se trate del mismo tema, cuando el texto que se utiliza como recurso detonante sea el mismo. Y es distinto porque los participantes son diferentes y se motiva a que se expresen, a que den sus opiniones, a que argumenten, con el objetivo principal de que piensen filosóficamente.

Es importante mencionar que en todas las sesiones acomodamos las sillas y/o mesas en forma circular, para que nos veamos entre todos, incluso hemos llegado a sentarnos en el suelo. Los alumnos participan de forma distinta a como se comportan en la clase tradicional, es notorio el gusto por cada tema que se aborda en las sesiones. Cada participante es importante, es parte del grupo, tiene voz, es escuchado y sus participaciones son importantes. Vierten sus opiniones sin temor a equivocarse, expresan lo que sienten y lo que piensan, aunque cabe mencionar que esto sucede en la mayoría de los participantes, pero



también hay quienes no logran comprometerse con la actividad, algunos no se integran totalmente al grupo, sus opiniones divagan y se encuentran fuera del contexto, por lo que es necesario recurrir nuevamente a las actividades preparatorias, sobre todo porque no tienen el antecedente de haber trabajado en Comunidad de Diálogo.

Los niños participan con entusiasmo. Los padres y madres de familia refieren que en casa los cuestionan, que platican más con ellos y que hasta con los familiares entablan diálogos que buscan profundizar con temas como el pensamiento, la libertad, la identidad, el respeto, la discriminación, el cuidado, las mascotas, la sexualidad, incluso cuestionan y comparan la teoría religiosa con la científica acerca de la creación del hombre, entre otros.

Algo muy interesante es que los alumnos, después de leer un texto, –seleccionado previamente– comprenden el tema y plantean preguntas, a veces sobre el tema, a veces filosóficas, que van más allá de la recuperación del texto y eso es lo que enriquece la actividad en la Comunidad de Diálogo. Es gratificante escuchar las opiniones de los niños, su sentir y su pensar con respecto al tema en cuestión.



La evolución que han presentado en su pensamiento permite hacer una comparación del antes y después de trabajar con Filosofía para Niños. Antes, hablaban sin esperar que se les diera la palabra, sin escuchar lo que dijeron los demás, participaban más por obtener una calificación que por ser escuchados, arrebataban la palabra, interrumpían, decían lo primero que se les ocurría sin haberlo analizado antes. Ahora, escuchan a los otros, esperan su turno para hablar y van construyendo mejor sus ideas, su pensamiento se ha vuelto más analítico, identifican palabras con doble significado, interpretan lo que ellos consideran que el autor o autora de un texto quiso decir.

En las clases cotidianas, cuando son parte del grupo, la mayoría de los asistentes al taller realizan las actividades del día, participan de manera ordinaria, aunque es notorio el desempeño de los alumnos que más participan en las actividades de Filosofía para Niños, en clases también se ve reflejada la capacidad de análisis que ya tienen.

Pero en una Comunidad de diálogo, los participantes están sin la presión de la calificación, porque la Comunidad de Diálogo no califica, no es su objetivo medir los conocimientos del niño, sino, fomentar la participación libre, analítica, reflexiva y sobre todo filosófica de todos y cada uno de los integrantes.

### Hallazgos

- La propuesta de Filosofía para Niños no es exclusiva de un grupo de determinada edad, se puede aplicar desde preescolar, primaria, secundaria y bachillerato hasta con adultos.
- No se limita a ambientes escolarizados
- Existen Novelas filosóficas y materiales destinados a cada edad, pero no son los únicos materiales que pueden utilizarse.
- Una comunidad de diálogo puede no desarrollarse de la forma esperada, dependerá de la habilidad de quien la dirige para lograr buenos resultados.

### Conclusiones

- Cuando se motiva a los alumnos a participar en una Comunidad de diálogo, lo hacen de forma espontánea y entusiasta, hay que saber poner límites para ser partícipes en una Comunidad de Diálogo, donde prevalece el saber escuchar y saber hablar y sobretodo **pensar críticamente**.
- Las personas han sido capaces de argumentar sus opiniones, de interpretar de forma individual y personal los temas tratados al interior de la comunidad de diálogo, lo que indica que su pensamiento es más crítico.
- En ambientes no escolarizados, también se puede aplicar Filosofía para Niños





- Cuando existe la intención y la disponibilidad, se puede implementar el programa de Filosofía para Niños.
- Hay que promover el cuidado de sí mismo, el cuidado del otro y el cuidado del medio ambiente para buscar un mundo mejor en donde vivir.
- En la medida que las personas se sientan bien consigo mismas, podrán ser mejores con los demás.
- Hay que promover el pensar, analizar y decidir.
- Hay que aprovechar los recursos electrónicos con la finalidad de ayudar en la búsqueda de información o como una herramienta, no como un medio enajenante.
- Hay que dar y darse la oportunidad de conocer y aplicar el Programa de Filosofía para Niños.

Para el ciclo escolar 2016-2017, en reunión de Consejo Técnico, se hizo la propuesta de capacitación en el programa de filosofía para Niños para todos los maestros de la escuela, siendo aceptada de muy buen agrado y con el compromiso de tomar la capacitación y aplicar la metodología del Programa con todos los alumnos de la escuela. Este proceso durará un ciclo escolar,

desde agosto de 2016 hasta julio de 2017. Existe la disponibilidad de trabajar los días sábados que sean necesarios. Y esta capacitación ya es motivo de otra investigación, con Estudio de Caso.

### Bibliografía

- Beuchot, M. (2000). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: ITACA-UNAM.
- Bornstein, J. C. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación*. España: EDICIONES DE LA TORRE.
- Echeverría, E. *Filosofía para Niños*. México: SM.
- Kohan, W. O. (2009). *Infancia y filosofía*. México: PROGRESO.
- Lipman, M. (2012). *Pixie*. España: CELAFIN.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. *La filosofía en el aula*. España: EDICIONES DE LA TORRE.
- Oho, T. J. *¿Qué es filosofía para niños?* España: UBA.
- Sharp, A. M. (2007). *Hospital de muñecos y Sian y Carlota*. México: Editorial Fray Bartolomé de las Casas, A.C.
- Vargas, R. y Rodríguez, T. (2014). *REDIEEM, Red pedagógica en perspectiva latinoamericana, presencia que hace historia*. México: CAPUB. ■



# FILOSOFÍA, EDUCACIÓN Y SOSTENIBILIDAD: UNA MIRADA ECOFEMINISTA

Georgina Aimé TAPIA GONZÁLEZ  
[georgina\_tapia@ucol.mx]

Universidad de Colima, México



**RESUMEN:** La presente ponencia se propone establecer un diálogo entre filosofía, educación ambiental y ecofeminismo. En el primer apartado, reflexiono sobre las principales aportaciones de la ética ecológica y la filosofía de la educación a la pedagogía ambiental. A mi juicio, estas disciplinas filosóficas han desarrollado marcos conceptuales y metodológicos necesarios para fundamentar una educación a la altura de la complejidad de la crisis ecológica actual: por una parte, la ampliación de los límites de la ética implica la redefinición del sentido de la educación ambiental al incorporar las dimensiones del cuidado, la empatía y la compasión; por otra, la comunidad dialógica, entendida como la didáctica del pensamiento riguroso desarrollada por la Filosofía para Niñas/os y Jóvenes, le ofrece una vía poco transitada para abordar las temáticas ambientales de forma innovadora. En el segundo apartado, argumento la relevancia de incorporar la filosofía ecofeminista a las consideraciones anteriores. La tesis que sostengo es que el ecofeminismo ofrece un nuevo paradigma, crítico al especismo, el androcentrismo y el etnocentrismo, para repensar la educación ambiental. Finalmente, en el tercer apartado, presento una narrativa sobre la experiencia de haber implementado la propuesta de una educación filosófica y ecofeminista en un bachillerato perteneciente a una zona rural con altos índices de desigualdad de género y marginación social.

**PALABRAS CLAVE:** filosofía, ética ecológica, educación ambiental, ecofeminismo

## Hacia un diálogo entre Filosofía y educación ambiental

La Educación ambiental está tan estrechamente vinculada con la biología y las ciencias naturales, que muchas veces se olvida su relación con la Filosofía, las humanidades y los estudios sociales. Sin embargo, un vistazo a la historia de esta disciplina devela su relación con la ética ecológica y la ecología social. A mi juicio, la crisis de crisis que caracteriza a nuestro mundo reclama el encuentro entre Filosofía, educación y sostenibilidad. Las alternativas planteadas por las diversas vertientes de la ética ecológica, así como las tendencias actuales en filosofía de la educación aportan elementos para una pedagogía capaz de afrontar la complejidad de una sociedad marcada por la violencia, la tecnolatría, el altericidio y la de mercantilización de la vida.

Desde las coordenadas del Sur, Leonardo Boff (2001) ha enfatizado la urgencia de lo que denomina un *ethos mundial*, entendido como: “un pacto ético fundado (...) en la sensibilidad humanitaria y en la inteligencia emocional expresadas por el cuidado, la responsabilidad social y ecológica, por la solidaridad generacional y por la compasión, actitudes éstas capaces de conmover a las personas y de moverlas a una nueva práctica histórico-social liberadora” (Boff, 2001, pp. 17-18). La ética ecológica reclama la extensión de las consideraciones morales más allá del ámbito humano con el propósito de incluir a todos los habitantes de la Tierra. A partir del reconocimiento de que todas las cosas se encuentran “inter-retro-conectadas” (p. 21) se devela la estructura ética fundamental: el cuidado.

En su origen etimológico, *ética*, nos recuerda Boff (2001), significa morada, casa, es *physis* y *Gaia*; de acuerdo con esto, nuestro *telos* consiste en “habitar bien” este planeta (p. 26). *Moral* se refiere a las costumbres y valores de las diferentes culturas. Una es individual, la otra, social, y ambas se encuentran interrelacionadas. El nuevo *ethos mundial* reclama un sujeto ampliado –de distinto género, edad, religión, cultura y especie– y un nuevo paradigma civilizatorio fundado en el *phatos* y no sólo en el *logos* (p.71). Para este pensador latinoamericano, el ser humano es esencialmente un ser de cuidado: “el cuidado funda la primera actitud ética fundamental, capaz de salvaguardar la Tierra como un sistema vivo y complejo, de proteger la vida, de garantizar los derechos de los seres humanos y de todas las criaturas, la convivencia en solidaridad, comprensión, compasión y amor” (p. 76).

La ética del cuidado constituye la base sobre la que se asientan las demás éticas: la *ética de la solidaridad*: categoría óptica y política central para hacer frente a la complejidad de nuestro mundo; la *ética de la responsabilidad*: el criterio para juzgar las acciones humanas debe considerar su impacto sobre el resto de los habitantes de la Tierra, porque la supervivencia de todos es valiosa; la *ética del diálogo*: un diálogo recíproco, en el que diferentes voces tengan cabida, incluso las de interlocutores no humanos; la *ética de la compasión y de la liberación*: comprometida con la justicia social y ambiental, crítica ante las estructuras sociales que producen pobres y excluidos/as, y afirmativa ante la agencia de estos sujetos para liberarse de su opresión; la *ética holística*: construida sobre lo común, basada en la reciprocidad y el aprendizaje del diálogo entre las diferencias (pp.75-87). Si bien, Boff alude a la desigualdad de género, no menciona la relevancia teórica de los estudios feministas para la ética del cuidado, aspecto que retomaré en el siguiente apartado.

En relación con lo expuesto hasta aquí surge el siguiente interrogante: ¿Cuál es la relevancia de la ética ecológica para la educación ambiental? Al expandir los límites de las consideraciones éticas más allá de las relaciones humanas y plantear una noción amplia de sujeto moral, el panorama de la educación ambiental es enriquecido en sus fundamentos: más allá del conservacionismo, se presentan temas de interés, como la urgencia de pensar un nuevo concepto de

ser humano –crítico ante el antropocentrismo, el etnocentrismo, el etarismo, el especismo– y un paradigma civilizatorio alternativo –capaz de cuestionar la tecnolatría, el consumismo, la desigualdad, la injusticia social, la destrucción de los habitantes no humanos de la Tierra–.

Por otra parte, al contar con bases éticas sólidas, la educación ambiental es capaz de afrontar de forma eficaz los problemas ambientales más acuciantes, ya que no sólo cuenta con los conocimientos propios de las ciencias de la vida, sino que incluye valores como la empatía, la compasión, la solidaridad y la reciprocidad, producto del diálogo con la filosofía moral. Más allá de la pretendida objetividad logocéntrica de la Modernidad dominante –que no es no la única–, la ética ecológica reivindica la subjetividad de la Naturaleza y los animales no humanos, junto a la ética del cuidado, como cimientos morales para la educación ambiental.

Ahora bien, además de la ética ecológica, otra rama de la Filosofía que puede aportar elementos interesantes a la educación ambiental es la filosofía de la educación. Si el objetivo que se persigue es promover el pensamiento crítico y la independencia de criterio en el estudiantado, resulta imprescindible incluir la dimensión filosófica. Desde el siglo V a. C. Sócrates puso en práctica un ideal educativo que sigue siendo vigente (Lipman, 1998; Lipman, Sharp y Oscan, 2002; García Moriyón, 2006). En palabras de Martha Nussbaum, para la pedagogía socrática: “la educación no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales, sino en el planteo de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, dotado de pensamiento crítico para un mundo complejo” (2010, p. 39). Esta filósofa es consciente de que, en el contexto del neoliberalismo, la escuela/empresa promueve una serie de “competencias” que permiten adaptarse a una sociedad en crisis, sin cuestionarla, ni proponer alternativas. El resultado de esta mala educación es gente irreflexiva, fácilmente influenciada e irrespetuosa con los seres humanos y no humanos.

De acuerdo con esta Nussbaum, si la escuela pretende formar ciudadanos/as para la democracia, debe contribuir a desarrollar la empatía, especialmente hacia “los otros” que han sido tradicionalmente tratados como inferiores; promover la cooperación, la reciprocidad, la inclusión –de grupos étnicos, religiones diver-

sas, personas con capacidades diferentes—, e incentivar el pensamiento (auto)crítico y la libre expresión (Nussbaum, 2010, p. 74). En relación con lo anterior, sostengo que la pedagogía socrática representa una vía poco transitada en la enseñanza de la educación ambiental. El diálogo filosófico, la exploración de significados, el cuestionamiento de lo dado y la búsqueda de nuevos horizontes de sentido pueden contribuir a la comprensión de problemáticas ambientales, así como a prácticas transformadoras. Más aún, en medio de la sinrazón de un modelo civilizatorio que atenta contra los fundamentos de la vida sobre la Tierra, una educación ambiental *filosófica* resignifica la razón humana, como una razón para el cuidado, la compasión, la justicia social y la reconciliación con el *mundo de la vida*.

La pedagogía socrática ha encontrado una potente expresión actual en la propuesta de Filosofía para Niños/as y Jóvenes de Mathew Lipman y Ann Sharp, quienes diseñaron materiales didácticos para el desarrollo del pensamiento complejo desde temprana edad. A través de la aplicación exitosa de la enseñanza filosófica, no sólo demostraron que las/os niñas/os son capaces de filosofar, sino que su participación reiterada en los diálogos filosóficos contribuye a desarrollar su capacidad de argumentar, autocorregirse, percibir alternativas, así como un conjunto de actitudes éticas como la escucha, el respeto y cuidado hacia el/la otro/a. En un inicio, el principal interés de Lipman era el desarrollo pensamiento lógico en las/os jóvenes, sin embargo, el encuentro con Sharp, le ayudó a ampliar sus horizontes hasta incluir a las/os niñas/os más pequeñas/os y hacerles partícipes en diálogos sobre distintas temáticas filosóficas. Es necesario destacar que la ética ecológica ocupa un lugar relevante en FpN y J. En el caso de Sharp, dicha temática se vincula con la teoría feminista; esta filósofa destaca que la búsqueda de la igualdad de género desde la infancia representa un elemento imprescindible para una sociedad sostenible (Splitter y Sharp, 1996).

Una de las mayores contribuciones de FpN y J a la educación es la comunidad de diálogo o comunidad de indagación filosófica. La pedagogía de la pregunta, desde Sócrates hasta nuestros días, ha puesto el énfasis “en la enseñanza para el pensamiento con preferencia a la enseñanza para el aprendizaje” (Splitter y Sharp, 1996 p. 80). Sin embargo, no cualquier conversación

puede considerarse una comunidad de diálogo. La principal característica de las preguntas filosóficas radica en la polémica que traen consigo (Splitter y Sharp, 1996). El diálogo filosófico tiene una dimensión cognitiva y otra ética que son inseparables, asimismo, muestra el proceso de pensamiento de una comunidad en acción. Cada miembro tiene el mismo valor, y si bien todas las opiniones son tratadas con respeto, lo más importante es la calidad de la argumentación. El cuidado de las/os y los otras/os acompaña al pensamiento crítico. Al/a docente le corresponde la tarea de facilitar el diálogo, vigilar el rigor de los razonamientos y promover conductas éticas, al mismo tiempo que ser un miembro más del grupo. Uno de sus principales desafíos es confiar en la comunidad, abandonar el papel de portador/a de la razón, embarcarse en una aventura compartida con el estudiantado, valorar positivamente los silencios y aprender a transitar del pensamiento monológico al multilógico (Splitter y Sharp, 1996). No obstante, los resultados de los diálogos filosóficos son inciertos: “El pensamiento reflexivo se enriquece y vivifica cuando quienes piensan abrazan lo problemático y lo que está (por el momento) más allá de su comprensión, y reconocen la tensión que esto produce” (Splitter y Sharp, 1996 p. 59).

Con lo expuesto hasta aquí resultan evidentes los beneficios de implementar comunidades de indagación filosófica como parte de la educación ambiental. La complejidad de los problemas ambientales puede ser mejor comprendida si se piensa en el contexto de una comunidad y no sólo desde el ámbito individual. Los valores cognoscitivos y morales que implica el diálogo filosófico son fundamentales para un mundo sostenible. Por mi parte, considero que el principal reto que estos diálogos plantean a la pedagogía ambiental es la inclusión de interlocutores no humanos: animales, plantas, ríos, lagos... y el aprendizaje de sus lenguajes. En tiempos del cambio climático, la extensión de la comunidad dialógica resulta irrecusable. ¿Podemos aprender a pensar a partir de otras lógicas más allá de nuestros esquemas antropocéntricos?

### Filosofía ecofeminista: un nuevo paradigma para la educación ambiental

El diálogo entre filosofía y educación ambiental se queda a la mitad del camino si deja de lado las aportaciones de la teoría feminista y los es-



tudios de género. No es casualidad que en las últimas décadas, algunas de las figuras más relevantes de la pedagogía ambiental, como M. Novo (2003), E. Leff (2004) y Y. Herrero (2015), entre otros/as, hayan destacado la importancia de incorporar las miradas de género a su campo de estudio. Lo anterior se fundamenta en la teoría y la praxis ecofeminista, que, aunque suele olvidarse con facilidad, tiene su origen en el ámbito filosófico. Con el concepto *filosofía ecofeminista* me refiero a las reflexiones éticas, ontológicas, epistemológicas, antropológicas y políticas sobre los vínculos entre feminismo y ecología (Warren, 2003; Shiva, 1995: Puleo, 2011).

“el feminismo ecológico puede y propone ofrecer un marco distintivo para reconcebir el feminismo y desarrollar la ética medioambiental, de tal modo que las conexiones entre la dominación de la mujer y la dominación de la naturaleza sean seriamente consideradas” (Warren, 2003, p. 63).

Esta filósofa argumenta que una característica distintiva de los diversos ecofeminismos es la capacidad de percibir interrelaciones entre diferentes formas de opresión. Es decir que la discriminación racial, étnica, etaria, de pertenencia social, así como la devastación de la naturaleza y el maltrato animal están conectados entre sí y con el sexismo. Lo anterior implica la ampliación de los horizontes del feminismo –occidental, urbano, antropocéntrico; y de la filosofía –androcéntrica, etnocéntrica y especista.

Por su parte, la filósofa Karen Warren (2003) muestra que al menos es posible identificar las siguientes ocho interrelaciones entre feminismo y medio ambiente señaladas por las pensadoras ecofeministas:

1) histórica y causal: en la cultura occidental ha existido un paralelismo entre la dominación de la Naturaleza y la de las mujeres y otros colectivos tradicionalmente desestimados.

2) conceptual: la lente a partir de la cual se ha enfocado el pensamiento hegemónico se fundamenta en estructuras conceptuales jerárquicas y patriarcales.

3) empírica: por un lado, la salud de las mujeres se ve afectada a causa de productos tóxicos; por otro, las consecuencias de la crisis am-

biental afectan de manera desigual a mujeres y hombres, a Norte y Sur, a comunidades urbanas y rurales.

4) epistemológica: a partir de marcos conceptuales ecofeministas se impugnan los dualismos opresivos naturaleza/cultura, hombre/mujer, humano/animal, entre otros, al mismo tiempo que se valoran positivamente formas alternativas de conocimiento.

5) simbólica: a través del arte, la literatura y las religiones se ha justificado la naturalización de las mujeres y la feminización de la naturaleza, así como su dominación, sin embargo, también es posible explorar e incluso crear símbolos, lenguajes y teologías que cuestionen los dualismos opresivos.

6) ética: la filosofía moral hegemónica se ha caracterizado por su “mirada arrogante y jerárquica” (p. 77) que minusvalora el cuidado, la compasión y la empatía, consideradas como virtudes “femeninas”; ante esto, la ética ecofeminista vindica una “mirada afectuosa” (p.77) para la cual todos los seres vivos tienen valor y dignidad; asimismo, otra característica de esta perspectiva es que recurre al uso de la narrativa como una expresión válida de la experiencia moral-

7) teoréticas: las conexiones anteriores han suscitado diversas respuestas por parte del feminismo ecologista: la ética feminista de la liberación animal, la ética del respeto y la ética del cuidado son algunas de los principales aportaciones teóricas.

8) política: las filosofías ecofeministas promueven el debate sobre temas que atañen a la salud, el desarrollo, la tecnología, el pacifismo, la calidad de vida de los animales no humanos, la ecología social y la lucha antimilitarista y antinuclear.

Como puede apreciarse en lo expuesto hasta aquí, un tema central dentro del ecofeminismo es la visibilización de las mujeres del Sur y las culturas indígenas ante la crisis ambiental. La filósofa Vandana Shiva ha mostrado que el “desarrollo a la occidental” deja en su camino no sólo devastación ecológica, sino también la pauperización de las ya de por sí difíciles condiciones de vida de las mujeres indígenas y campesinas. Junto a estas historias de desolación, la pensadora hindú narra algunos de los logros de las mujeres rurales en defensa de la Tierra, el territorio y los derechos de género.

Estas agentes socioambientales: “están creando una ideología feminista que trasciende el género, y una práctica política que abarca a todos los seres humanos; están desafiando el supuesto universalismo de la ideología patriarcal no con otra tendencia universalista sino con la diversidad; y están desafiando el concepto dominante de poder como violencia con el concepto alternativo de la no violencia como poder” (Shiva, 1988/2004, p. 24).

Algunas entre las más pequeñas, las invisibles, las sin voz se han convertido en protagonistas de los cambios de sus comunidades, ellas son precursoras de una nueva ética para la sostenibilidad.

Ahora bien, ¿cuál es la relevancia de la filosofía ecofeminista para la formación ambiental? Alicia Puleo (2005, 2011) ha destacado que el ecofeminismo cuestiona el enfoque androcéntrico de la educación ambiental, es decir, la descalificación de valores asociados al colectivo femenino, como el cuidado y la compasión, ante una supuesta formación “objetiva”, ajena a criterios morales. Esta pensadora sostiene que una de las mayores aportaciones de la filosofía ecofeminista a la educación para la sostenibilidad es el develamiento de los mecanismos que sostiene a los dualismos jerárquicos: hombre/mujer, espíritu/materia, razón/emoción, cultura/naturaleza, trascendencia/inmanencia, mente/cuerpo, civilizado/primitivo (Puleo, 2005, p. 203), los cuales se encuentran en las bases de las sociedades patriarcales y operan en la educación formal e informal. Asimismo, Puleo señala que la ética del cuidado reclama su universalización más allá de las marcas de género.

Universalizar la ética del cuidado postgenérica y ecológica es una asignatura pendiente de la educación ambiental. Cuando lo hayamos logrado, no sólo habremos conseguido un reparto equitativo de las tareas cotidianas indispensables para la vida humana y mejorado la calidad de ésta última en general, sino que habremos reconocido por fin, las estrechas relaciones internas del proceso de los sentimientos, el intelecto y la racionalidad práctica y habitaremos de forma más pacífica la Tierra (Puleo, 2008, p. 55)

En relación con lo anterior podríamos preguntarnos: ¿La educación ambiental fomenta la re-

flexión sobre la desigualdad de género en relación con la crisis ecológica, la pobreza y el acceso a los recursos? ¿Menciona las aportaciones de las ambientalistas, así como las luchas de las indígenas y campesinas del “Tercer mundo”? ¿Incentiva el diálogo de saberes, especialmente a los desarrollados por las mujeres y las culturas no occidentales? ¿Considera a los animales no humanos como sujetos dignos de consideración moral? ¿Promueve la universalización de la ética del cuidado?

Inspirada en el estudio de las pensadoras ecofeministas, María Novo (2003) delinea algunas de las características del nuevo paradigma que esta filosofía aporta a la educación ambiental: por una parte, plantea una profunda redefinición de la masculinidad a partir de los valores propuestos por el ecofeminismo, especialmente el cuidado –de sí mismos, de las mujeres, de los otros no humanos, de las personas mayores y/o enfermas–, por otra, aspira al fortalecimiento de las redes entre mujeres, con especial atención a aquéllas que enfrentan condiciones sociales adversas. Además, esta cosmovisión alternativa se basa en “una ética de la felicidad que se diferencia de la del éxito, históricamente más masculina, en la que se enfatiza el poder de lo grande, del triunfo basado en el producto” (Novo, 2003, Ética y calidad de vida, párr. 1). Ante las diversas hegemonías, esta educadora ambiental propone: enfocar el mundo desde los márgenes; integrar el razonamiento lógico con el afectivo y el artístico; facilitar el diálogo entre culturas; asumir los vínculos de la pretendida “objetividad” con las relaciones de poder; visibilizar las historias de sujetos y pueblos que muchas veces son ignoradas por la Historia; reconocer el valor de lo marginado, lo pequeño, las minorías, y procurar que sus voces sean escuchadas (Novo, 2003). El principal desafío que enfrenta la educación ambiental es el tránsito hacia esta visión del mundo alternativa.

### Experiencias de la educación filosófica y ecofeminista en las aulas: las/os jóvenes toman la palabra<sup>1</sup>

En lo que sigue presentaré una narración de las estrategias didácticas y las comunidades de diálogo diseñadas para promover una educación filo-

<sup>1</sup> Los testimonios de las/os jóvenes proceden de las comunidades de diálogo que fueron grabadas durante los talleres llevados a cabo los días 9 y 10 de septiembre y 7 y 8 de octubre de 2016. Este material permanece inédito.

sófica y ecofeminista en el nivel educativo medio superior. Las experiencias expuestas se derivan de dos talleres sobre “Género y medioambiente” llevados a cabo en un bachillerato ubicado en una zona con presencia de población indígena y altos niveles de marginación. El primer grupo con el que trabajé estaba conformado por 20 estudiantes, 18 mujeres y 2 varones, de quinto semestre; el segundo fue más numeroso, 34 estudiantes, 21 mujeres y 13 varones, de tercer semestre. Mi percepción como facilitadora de los talleres es que las/os jóvenes no están acostumbradas/as a dialogar en un contexto horizontal con el profesorado, sino a recibir información descontextualizada de sus necesidades. El *sin-sentido* de la rutina escolar se ha convertido en una hábito que dificulta el desarrollo del pensamiento crítico.

Otra característica que puede observar se refiere a la desigualdad de género. Encontré un gran contraste entre ambos grupos. En quinto semestre, donde quienes tomaron el taller eran en su mayoría mujeres, si bien participaban con timidez, se escuchaban unas a otras respetuosamente; en cambio, en el tercer semestre, los varones ocuparon los asientos centrales, mientras que sus compañeras fueron relegadas a la periferia, ellos participaban con seguridad y se apoyaban unos a otros, sin embargo, cuando alguna joven se atrevía a tomar la palabra, además de ignorarlas, promovían actitudes de burla y descalificación.

Por otra parte, me pareció muy significativo que en general no se identificaran como población indígena. En algunos casos, sus gestos fueron de total rechazo, lo que evidencia el estigma que sigue pesando sobre los pueblos originarios. Además de la discriminación por género y pertenencia étnica, las/os jóvenes mencionaron que en su comunidad había más perros que personas, y que estos sufrían maltrato. A lo anterior se suman problemas como el alcoholismo, la pobreza y el racionamiento del agua, según expresaron en los diálogos que mantuvimos.

### **¿Iguales en un mundo sustentable?**

A pesar de las diferencias entre las personas asistentes a los talleres, en ninguno fue fácil entablar un diálogo filosófico. En el primero, las jóvenes, que eran la mayoría, estuvieron atentas e interesadas, pero les resultaba muy difícil expresar sus ideas. En el segundo, en cambio, los

jóvenes tomaban la palabra con seguridad, pero tenían dificultad para escuchar a sus compañeras, quienes se expresaban con timidez. La dinámica seguida fue una exposición teórica sobre género y juventud seguida de las siguientes preguntas: ¿Consideras que mujeres y hombres deben ser iguales? ¿Qué significa “igualdad”? ¿En qué son iguales y en qué son diferentes las/os jóvenes de este bachillerato? ¿Puedes mencionar algunos ejemplos de desigualdad de género en tu comunidad? ¿Qué alternativas propones para erradicar la desigualdad de género en tu comunidad? ¿Consideras importante que las/os jóvenes reflexionen sobre estas problemáticas? ¿Por qué? ¿Cómo imaginas un mundo sin desigualdad de género?

En el discurso, las/os jóvenes están a favor de la igualdad. Según sus palabras: “Todos debemos tener los mismos derechos, las mujeres también tienen derecho a trabajar y no pueden ser rechazadas por su género” (mujer, 17 años), “El hombre y la mujer deben aprender a respetarse” (mujer 16 años), “Somos iguales porque somos personas” (varón, 17 años). Sin embargo, se les complicó definir el concepto de “igualdad”, para comprenderlo, presentaron algunos ejemplos sobre diferencias y semejanzas entre los géneros: “Lo que nos hace diferentes es el uniforme, el color de piel, la forma de pensar y la apariencia física, pero somos seres humanos, tenemos el mismo valor” (mujer, 17 años). Respecto a la desigualdad de género en su comunidad fueron recurrentes expresiones como las siguientes: “No hay respeto por las mujeres, hay embarazos no deseados, discriminación en el acceso a la salud y en los salarios” (mujer, 17 años), “los hombres tienen más trabajo, las mujeres realizan los quehaceres de la casa y no participan en la toma de decisiones” (mujer, 16 años).

Respecto a las alternativas para erradicar o disminuir la desigualdad de género, las/os jóvenes señalaron que era importante: “trabajar estos temas desde la infancia” (mujer, 16 años), “ofrecer talleres para ambos sexos e involucrar a los docentes para que fomenten la igualdad” (varón, 16 años), “identificar a los profesores que faltan al respeto y sancionarlos” (mujer, 17 años), “promover pláticas para subir la autoestima a las mujeres y bajar el machismo” (mujer, 17 años), “cuestionar la ideología que tienen los hombres sobre las mujeres como seres débiles

e impotentes” (mujer, 17 años). Por otra parte, estuvieron de acuerdo en la importancia de dialogar sobre estos temas para “plantear a las sociedades una nueva forma de pensar que incluya a hombres y mujeres por igual” (varón, 17 años). Para concluir el primer diálogo, las/os jóvenes describieron cómo imaginan un mundo sin desigualdad de género: “Un mundo más justo, con mejores seres humanos y más oportunidades tanto para hombres como para mujeres” (mujer, 17 años), “Todo sería diferente, las personas podrían opinar con libertad, habría igualdad en el acceso al trabajo” (mujer, 17 años), “Un lugar donde todos pudieran dar su opinión sin prejuicios y, sobre todo, que los valores que se fomentan fueran puestos en práctica” (varón, 17 años), “Las personas seríamos más felices” (mujer, 17 años).

El segundo diálogo tuvo como objetivo que las/os estudiantes pudieran establecer vínculos entre género y medioambiente. Los detonantes para la comunidad de indagación fueron una presentación teórica sobre ecofeminismo y un documental titulado “Mujeres y agua” (Maldonado, 2010, Youtube). En el taller al que asistieron más mujeres que varones, las jóvenes mostraron interés en la temática y expresaron que se sentían identificadas, porque en su comunidad se enfrenta una grave carencia de agua. Algunas de ellas incluso tenían que ir al río por agua para sus familias. En el taller con mayor presencia masculina se desató una polémica respecto al siguiente interrogante: ¿Existen diferencias entre los usos que damos al agua hombres y mujeres? Algunos de los jóvenes comenzaron a burlarse de las participaciones de sus compañeras.

Debido a que era un grupo numeroso, les propuse que se reunieran en equipos para discutir la pregunta. La mayoría de los varones, quienes ocupaban el centro del salón de clases, eligieron estar juntos, las mujeres se organizaron entre ellas e incorporaron a los que fueron rechazados por su orientación sexual y/o por su personalidad distante de la masculinidad hegemónica. Sólo el equipo de los varones se puso nombre, “los jefes”, en tanto que el resto prefirió identificarse a través de un número. Al igual que el grupo anterior, la mayoría de las/os jóvenes conocían el origen del agua que abastece a su comunidad. Asimismo, estaban conscientes de las principales problemáticas respecto al acceso al agua potable. Sin embargo, la polémica se suscitó

con la pregunta sobre si percibían diferencias de género en los usos del agua, “los jefes” dijeron que no, pues tanto los hombres como las mujeres utilizaban el vital líquido “para bañarse, lavar, limpiar, beber, regar las plantas”, no mencionaron la preparación de alimentos. En cambio, los demás equipos expresaron opiniones distintas: “las mujeres le damos más uso al agua, la utilizamos para lavar, fregar los trastes, hacer de comer y bañarnos” (mujer, 16 años), “cuando hay problemas de agua las mujeres somos las más afectadas porque realizamos la mayor parte de los quehaceres de la casa” (mujer, 16 años), “Sí existe diferencia porque cuando no hay agua la mujer, o ama de casa, sufre más y se le dificulta terminar sus labores domésticas, mientras que los hombres sólo la necesitan para el baño por la mañana y salir a su trabajo” (mujer, 16 años). “Los jefes” se levantaron y comenzaron a gritar sus desacuerdos, les pedí que se sentaran y en lugar de gritar argumentaran, pero sólo dijeron que estaban fastidiados de escuchar “cosas de viejas”. Una de sus compañeras les respondió: “ustedes no quieren escuchar, sólo hablar: no son ‘cosas de viejas’, sino cosas de todos” (mujer, 17 años). Así concluyó el segundo diálogo.

La siguiente actividad que llevamos a cabo fue la elaboración de un álbum de plantas medicinales. Les pedí que escribieran entre paréntesis de quién habían aprendido lo que sabían. Aunque abundó la mención a las madres y abuelas, no estuvieron ausentes los padres y los abuelos. Identifiqué a varias adolescentes que eran capaces de reconocer una gran diversidad de plantas medicinales. En cambio, de los jóvenes, sólo uno tenía conocimientos en herbolaria. Para este ejercicio quise probar un “diálogo” que incluyera a los saberes de su comunidad y a interlocutores no humanos: las plantas medicinales.

**¿Si los animales no humanos son seres sintientes deben ser sujetos de consideraciones morales? ¿Encuentras relación entre la violencia de género y la violencia ejercida hacia los animales no humanos?**

La última comunidad de indagación que llevamos a cabo abordó la crítica al especismo y a la masculinidad hegemónica. Para detonar el diálogo, presenté las principales razones de la etología y la ética animal contra la tauromaquia, posteriormente vimos un video sobre Christophe Thomas

y Fadjen, la historia de un hombre que rescató a un toro destinado al ruedo, y ha dedicado parte de su vida a desmantelar los mitos del arte de la tortura, a través del ejercicio de la empatía, la amistad, el cuidado y el amor. Frente a la figura del torero, que ensalza la temeridad, violencia, dominación, abuso y crueldad, Christophe Thomas plantea valores alternativos para una masculinidad ecofeminista.

Durante los dos talleres, los grupos estuvieron impactados con esta temática. En algunos casos ya conocían la realidad oculta tras la tauromaquia, en otros, la descubrieron con desagrado. Tanto las jóvenes como sus compañeros manifestaron su rechazo hacia estas prácticas. Incluso, ante mi sorpresa, “los jefes” estaban conmovidos. No hubo polémica, excepto un joven que se mostró indiferente, el resto coincidió en reprobar el maltrato animal. A continuación reproduzco algunas de sus palabras: “A mi abuelito le gustaba mucho ir a los toros, una vez me llevó, pero a mí se me hizo muy feo” (varón, 16 años), “Aquí los hombres toman mucho y luego se van a los toros, regresan a sus casas y les pegan a sus esposas y a sus hijos” (mujer, 16 años), “Esto no va a cambiar porque mucha gente lo apoya” (varón, 16 años), “Cosas como esta dependen mucho de la empatía, a mí no me gustan las corridas de toros, ni que maltraten a los perros” (mujer, 17 años), “Los borrachos patean a los perros” (varón, 16 años), “Aquí casi todos toman, mi papá era muy machista y también le gustaba ir a los toros, se murió por borracho” (mujer, 17 años).

Las participaciones de las/os jóvenes revelan una sensibilidad ética que trasciende las barreras especistas en su rechazo a las corridas de toros y al maltrato que sufren los perros; asimismo, develan el contexto de “los jefes”, así como del resto de sus compañeras/os. Si bien la pedagogía socrática no forma parte de la cultura escolar y estos diálogos constituyen una experiencia que difícilmente tendrá continuidad en sus vidas, mi valoración sobre nuestra vivencia pedagógica es positiva. Estos espacios nos permiten convertir las comunidades de indagación en puentes para transitar hacia el sentido y la esperanza, aún en medio de circunstancias adversas.

### Consideraciones finales

La ética ecológica, la filosofía de la educación y la filosofía ecofeminista aportan un marco teórico-metodológico fundamental para la educación

ambiental en un mundo en crisis. La ecoética, plantea la necesidad de integrar la dimensión del cuidado y la afectividad a la pedagogía ambiental. De acuerdo con esto, los conocimientos “objetivos” sobre las problemáticas ecológicas no bastan para potenciar un cambio de paradigma, sino es necesario también aprender a sentir las inter-retro-conexiones entre todos los habitantes de la Tierra. Promover la reflexión sobre la enseñanza del cuidado en la formación ambiental implica abandonar la tradición etnocéntrica de la ciencia hegemónica; la filosofía ecofeminista nos recuerda, además, la urgencia de universalizar el valor de cuidar a través del cuestionamiento de las desigualdades de género. Asimismo, contribuye a la visibilización de las mujeres y otros colectivos discriminados como portadores de saberes ambientales.

Por otra parte, la comunidad de indagación constituye un puente que permite traducir los planteamientos anteriores al contexto del estudiantado. Sin embargo, las escuelas se resisten a abrir espacios para el pensamiento filosófico, el profesorado no ha sido formado para pensar la complejidad, y el estudiantado pasa la mayor parte de su vida escolar sin reflexionar lo que aprende, ni sobre sí mismo/a, ni, menos aún, a concebir alternativas o a cuestionar la forma de habitar el mundo que le ha sido heredada.

A pesar de estas dificultades, mi experiencia en comunidades de indagación filosófica sobre género, medio ambiente y ética animal con jóvenes ha sido alentadora. Aunque no fue fácil, y hubo silencios prolongados, las/os estudiantes reflexionaron sobre temas que forman parte de sus vivencias cotidianas: la desigualdad de género, el alcoholismo, la violencia, la escasez de agua potable, el maltrato animal y los saberes ambientales de su pueblo. Durante los pocos días que duraron los talleres, el aula de usos múltiples de su bachillerato se convirtió en un ágora en donde pudieron experimentar el valor de un diálogo horizontal en la búsqueda conjunta de sentido.

### Bibliografía

- Boff, Leonardo. (2001). *Ética planetaria desde el gran Sur*. Madrid: Trotta.
- García Moriyón, Félix. (2006). *Pregunto, dialogo, aprendo. Cómo hacer filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Herrero, Yayo. (Junio de 2015). *Apuntes introductorios sobre el ecofeminismo*. Centro de Do-



- cumentación Hegoa. Boletín de Recursos de Información No. 43. [Fecha de consulta de octubre de 2016] Disponible en: [http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/334/Boletin\\_nº43.pdf?1437989000](http://publicaciones.hegoa.ehu.es/assets/pdfs/334/Boletin_nº43.pdf?1437989000)
- Leff, Enrique (2004). "Ecofeminismo: el género del ambiente". En *Revista Latinoamericana Polis*, 9. Disponible en línea: <https://polis.revues.org/7248>
- Lipman, M. (1998), *Pensamiento complejo y educación*. 2a edición. Trad. de Virginia Ferrer, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Lipman, M., Sharp, A. y Oscayan, F. (2002), *La filosofía en el aula*, 3a. edición, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Novo, María. (2003). La mujer como sujeto, ¿utopía o realidad? En *POLIS, Revista Latinoamericana*, Vol 2, Núm. 6: [Fecha de consulta: 17 de octubre de 2016] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500607>
- Nussbaum, M. (2010), *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Trad. de María Victoria Rodil, Buenos Aires/Madrid: Katz.
- Puleo, Alicia. (2005). "Los dualismos opresivos y la educación ambiental". En *Isegoría. revista de filosofía moral y política*. Núm. 32, 201-214.
- Puleo, Alicia. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Madrid: Cátedra.
- Shiva, Vandana. (1995). *Abrazar la vida. Mujer, ecología y supervivencia*. Madrid: Hora y horas.
- Splitter, L. y Sharp, A. (1996). *La otra educación*. Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- Warren, Karen. (2003) (ed.). *Filosofías ecofeministas*: Barcelona: Icaria. ■

# SOBRE EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA



Telésforo ZAMORANO SORIANO

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)

**RESUMEN:** Este artículo trata sobre porque es importante el pensamiento matemático en la educación básica, presenta algunas aproximaciones sobre su conceptualización y propone que se puede investigar sobre como los docentes lo interpretan y las posibilidad de desarrollarlo en la escuela, presenta unos ejemplos sobre el desarrollo del pensamiento lógico-matemático y las posibilidades de trabajarlo de manera ágil e innovadora en el aula con el propósito de mejorar las habilidades lógico-matemáticas de los alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** Pensamiento Matemático, enseñanza, aprendizaje.

## Introducción

El pensamiento Matemático está ligado con la habilidad de trabajar y pensar en términos de números y la capacidad de emplear el razonamiento lógico. Este tipo de pensamiento, es clave para fomentar la inteligencia matemática y es fundamental para el bienestar de los alumnos y su desarrollo, ya que va más allá de las habilidades numéricas, aporta importantes beneficios como la capacidad de entender conceptos y establecer relaciones basadas en la lógica de forma esquemática y técnica.

Yo puedo llamarme “un veterano” de la enseñanza, por más de treinta años me he dedicado a la docencia en todos los niveles educativos, desde preescolar hasta nivel superior.

Por eso puedo decir que el pensamiento matemático implica la capacidad de utilizar de manera casi natural el cálculo, las cuantificaciones, proposiciones o hipótesis. Todos nacemos con la capacidad de desarrollar este tipo de inteligencia lógico-matemática. Las diferencias en capacidades van a depender de la estimulación recibida a lo largo de la vida, por ejemplo un niño vendedor, que casi no hay en México porque la ley lo prohíbe, estimula de mejor manera sus habilidades

aritméticas de suma y multiplicación. Es importante saber que estas habilidades se pueden y deben entrenar, con una estimulación adecuada se consiguen importantes logros y beneficios, por ejemplo enseñar las tablas de multiplicar con una técnica de memorización o usando los dedos de las manos

## ¿Por qué es importante desarrollar el pensamiento Lógico-Matemático?

En las últimas décadas, los nuevos planteamientos de la educación matemática, han originado cambios en las concepciones acerca de la misma. En este cambio de concepción se reconoce que el conocimiento matemático representa las experiencias de personas que interactúan en entornos, culturas y períodos históricos particulares y que, además, es en la escuela donde tiene lugar gran parte de la formación matemática, por ello surge el concepto de Matemática educativa como una rama de la matemática en general que se ocupa del estudio de los fenómenos educativos que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje de saberes matemáticos, y que hoy en día se reconoce como una disciplina social, pero distanciada de la pedagogía, la psicología,

la antropología, la sociología o la economía, que a veces se consideran como “ciencias aplicadas a la educación”. (Michel,2006,p.8).

En los planes y programas de educación para matemáticas en secundaria del 2006 no se hace ninguna mención, ni se aborda el concepto de pensamiento matemático, sin embargo en los planes y programas de educación básica de 2011 desde el preescolar se propone un campo de pensamiento matemático y en el programa de educación secundaria se hacen diversas referencias al mismo, señalando que “El pensamiento matemático es aquella capacidad que nos permite comprender las relaciones que se dan en el mundo circundante y la que nos posibilita cuantificarlas y formalizarlas para entenderlas mejor y poder comunicarlas” (Yampufé Requejo,2009,parrafo3).

Sin embargo al revisar esos planes y programas del 2011 surge el cuestionamiento de ¿Cómo se concibe el pensamiento, y el pensamiento matemático en particular desde la Matemática Educativa?

Uno creería que todos los maestros de matemáticas, por ser una ciencia exacta, tendrían la misma respuesta, sin embargo, les cuento una anécdota, al inicio del año se invitó a los docentes de matemáticas de una zona particular a un curso taller sobre la resolución de problemas, en dicho taller se cuestionó a unos 20 docentes que en el plan 2011 se hablaba de desarrollar el pensamiento matemático en los alumnos de educación secundaria, y se les preguntó que entendían por pensamiento matemático, todos ellos dieron diferentes opiniones acerca de que era el pensamiento matemático para ellos, la conductora del taller entonces les cuestiono que desde hace más de 4 años trabajaban con ese plan y programa y que le sorprendía que no supieran explicar que es el pensamiento matemático, mostrando con ello la falta de comprensión por los docentes de esta zona escolar del concepto de pensamiento matemático y muestra una justificación del planteamiento del problema de esta investigación, por ello me parece importante conceptualizar que es el pensamiento matemático para comprender y poder entender entonces el sentido de la matemática en la escuela secundaria desde el punto de vista de los docentes, de la SEP y desde la matemática educativa.

Esta forma de pensamiento matemático implica el uso y manejo de procesos cognitivos

tales como: razonar, demostrar, argumentar, interpretar, identificar, relacionar, graficar, calcular, inferir, efectuar algoritmos y modelar en general y, al igual que cualquier otra forma de desarrollo de pensamiento, es susceptible de aprendizaje. A condición que se sepa, primero explicar, lo que se quiere y por otro lado entender lo que se pide.

Por ejemplo cuando a un grupo de adultos, que terminaron la educación básica, se les pide que den el resultado de la siguiente operación o que dibujen la siguiente figura geométrica, la mayoría comete errores en la interpretación.

- Diga cuanto es la mitad de dos más dos.
- Dibuje un cuadrado con tres líneas.

Y no porque no sepan matemáticas, sino porque lo hacen de prisa o porque como dice la Doctora Sático:

“El desconcierto presupone que en algún lugar está la respuesta. Cuando un mago hace salir una paloma del sombrero, nos desconcierta porque resulta extraño, inusual, pero sabemos que hay un truco, aunque no sepamos cuál”(De Puig & Sático,2015,p.11).

En estos ejemplos se presenta igual un desconcierto porque se cree que la matemática tiene trucos, que los matemáticos son magos con muchas palomas en su sombrero, pero sólo se trata, dirían hoy, de comprensión lectora y reglas matemáticas muy antiguas.

El fenómeno educativo, como objeto de investigación científica, es parte de una compleja red de interpretaciones del mundo. De la concepción que uno adopte será la actitud, el método, la enseñanza, las ideas que uno tenga y transmita. El método de investigación, de trabajo, de análisis, etc. es consecuencia directa de la concepción del mundo que uno tenga, de ahí que resulta importante revisar cómo es que los docentes entienden los conceptos de pensamiento y pensamiento matemático y su relación con la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

El pensamiento matemático es fundamental para comprender conceptos abstractos, razonamiento y comprensión de relaciones. Todas estas habilidades van más allá de las matemáticas, este tipo de pensamiento contribuye a un mejor desarrollo en muchos aspectos y ayuda a la consecución de las metas y logros personales,

y con ello al éxito personal, ya que “La inteligencia lógico matemática contribuye a:

- Desarrollo del pensamiento y de la inteligencia en general.
- Capacidad de solucionar problemas en diferentes ámbitos de la vida, ya que se formulan hipótesis y establecen predicciones.
- Fomenta la capacidad de razonar, sobre las metas y la forma de planificar para conseguirlo.
- Permite establecer relaciones entre diferentes conceptos y llegar a una comprensión más completa.
- Proporciona orden y sentido a las acciones y/o decisiones que se toman en lo general”(Ceballo, Núñez, & Rodríguez, 2012)

Por estas y otras razones es que emprendí la tarea de desarrollar un trabajo de investigación que pretende conocer y comprender cuál ha sido y cuál es la concepción que se tiene del pensamiento matemático, por los docentes de educación secundaria, cuál es su conceptualización para estudiarlo, desarrollarlo y fundamentarlo con el objetivo de reflexionar sobre la enseñanza de las matemáticas.

En este sentido se propone realizar una revisión de las concepciones de los docentes, para entender la evolución del concepto, no como una suma o acumulación de elementos, sino como un desarrollo crítico, con vueltas y revueltas, avances y retrocesos, pero también con un espíritu abierto a las diversas interpretaciones y a los contextos político-sociales en que se desarrollaron.

Esta investigación tiene el propósito de conocer como conceptualizan los profesores de la escuela secundaria el pensamiento matemático en el marco de una unidad epistemológica de la filosofía y las matemáticas educativas.

Sobre este tema se ha desarrollado investigación para el nivel de pre-escolar y los primeros años de la educación primaria, como el de Bosch Saldaña<sup>1</sup>, el de Claudia Cecilia Arias<sup>2</sup> en prees-

<sup>1</sup> Apuntes teóricos sobre el pensamiento matemático y multiplicativo en los primeros niveles

María Asunción Bosch Saldaña Universidad de Almería, mabosch@ual.es

<sup>2</sup> APERTURA AL PENSAMIENTO LÓGICO MATEMÁTICO EN EL NIVEL PREESCOLAR. CLAUDIA CECILIA ARIAS CARDENAS UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA FACULTAD DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES SEDE MANIZALES. 2013

colar o a nivel medio superior el de Cantoral y Montiel<sup>3</sup>, pero en el nivel de secundaria no conozco, hasta ahora, referentes específicos.

También será importante investigar porque (Requejo, 2009) dice que este aprendizaje puede ser un proceso difícil o fácil, depende del uso que se haga de ciertas herramientas cognitivas y que es importante establecer que el pensamiento matemático se construye siguiendo una correspondencia entre el pensamiento sensorial, el pensamiento racional y el pensamiento lógico.

También sería importante analizar porque en el plan de estudios 2011 y en el Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Matemáticas se plantea que:

“El campo Pensamiento matemático articula y organiza el tránsito de la aritmética y la geometría y de la interpretación de información procesos de medición, al lenguaje algebraico; del razonamiento intuitivo al deductivo.... esta visión curricular del pensamiento matemático busca despertar el interés de los alumnos, desde la escuela y a edades tempranas, hasta las carreras ingenieriles, fenómeno que contribuye a la producción de conocimientos que requieren las nuevas condiciones de intercambio y competencia a nivel mundial”. (SEP, 2011, p.49)

Así que para la SEP el desarrollo del pensamiento matemático es el elemento fundamental para que los alumnos se interesen por las matemáticas y mantengan ese interés hasta las carreras de ingeniería, de ahí el papel y la importancia que le asignan en el preescolar como un campo de estudio y durante toda la educación básica.

Se dice además en el programa de estudio de matemáticas que existen varios tipos de pensamiento matemático, que entre otras cosas, implica el sentido y significado que tiene para los docentes la enseñanza de las matemáticas:

“Otro punto a señalar, relacionado con el manejo de temas y contenidos, es que aun dentro de un mismo eje es posible reconocer el tipo de pensamiento matemático que demanda el problema a resolver, ya que de esto dependerá el

<sup>3</sup> DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO: EL CASO DE LA VISUALIZACIÓN DE FUNCIONES. Ricardo Cantoral y Gisela Montiel. CinvestavIPN, México rcantor@mail.cinvestav.mx, gmontiel@mail.cinvestav.mx

significado que adquieran las herramientas matemáticas construidas”. (SEPB,2011.p.75)

Dice que hay diferentes tipos de pensamiento matemático, el cual depende del tipo de problema a resolver, lo que da un significado diferente a las herramientas matemáticas, sin embargo en mi experiencia con otros docentes de matemáticas, estos no son conscientes de los diferentes tipos de pensamiento matemático y lo asocian sólo a la rama de la matemática que tratan como pensamiento aritmético, o pensamiento algebraico, etc. Por ello es menester investigar lo que los docentes entienden por pensamiento matemático y como se relaciona con los diferentes conceptos teóricos del pensamiento matemático.

Una pregunta eje entonces en este trabajo es ¿Cómo conciben el pensamiento matemático los docentes de la escuela secundaria? El análisis a las respuestas a esta interrogante tiene que pasar por entender que la enseñanza de las matemáticas depende de la concepción que tienen los profesores de la misma, y sin embargo esta no es una cuestión nueva, existe desde los orígenes mismos de la matemática, esta es una cuestión filosófica y de método. Por ello en esta investigación se trata de revisar como la concepción del pensamiento matemático ha evolucionado y cuál es su situación actual, para vincularla con el uso que los profesores hacen en el proceso de la enseñanza de las matemáticas, en particular en el nivel de educación secundaria.

Para ello se tratara de investigar las concepciones del pensamiento y el pensamiento Matemático desde distintas posturas, lo cual permitirá percibir las aportaciones y limitaciones del dis-

curso de las Matemáticas, en esta investigación no se pretende revisar los modelos, métodos o técnicas de enseñanza de las matemáticas, sino comprender la conceptualización del pensamiento matemático y por tanto, lógicamente, la manera como se transmiten, usan y enseñan las matemáticas en la escuela secundaria.

No es un estudio historiográfico de las Matemáticas, en cambio se abordaran las concepciones ontológicas, epistemológicas, los entramados categórico-conceptuales y los métodos de explicación de las diversas corrientes teóricas para que el profesor, el lector de este trabajo, tenga los referentes históricos del desarrollo del pensamiento matemático y su influencia, en particular, en la enseñanza-aprendizaje de la misma.

### Bibliografía

- Ceballo, M., Núñez, J., & Rodríguez, M. (Octubre de 2012). ¿Se Puede Mejorar la Enseñanza de las Matemáticas en Cualquiera de sus Niveles? *Pensamiento Matemático*, II(2).
- De Puig, I., & Sático, A. (2015). *Jugar a pensar: Recurso para aprender en educación infantil (4-5 años)*. México: EUMO-OCTAEDRO.
- Requejo, C. A. (08 de 05 de 2009). *Desarrollo Magisterial*. Recuperado el 12 de 12 de 2015, de <http://carlosyampufe.blogspot.com/2009/05/apuntes-acerca-del-pensamiento.html>
- SEPa. (2011). *Plan de Estudios 2011*. México: SEP.
- SEPB. (2011). *Programa de Estudios 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica Secundaria Matemáticas*. México: SEP. ■



# SISTEMATIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DEL CENTRO PASTORAL Y DE SERVICIOS SAN MARCELINO CHAMPAGNAT (2013-2016)

Daira Susana CAICEDO ZAMORA

Magístra en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; Trabajadora Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios; Coordinadora de Calidad de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, UNIMINUTO. Miembro del Grupo de Estudios de Narrativas Cantadas de UNIMINUTO; Docente de educación formal y no formal; participa actualmente en la construcción de un proyecto universitario en el Sur de Bolívar "Campus de Innovación Educativa para la Reconciliación del Magdalena Medio, CIER-MM, propuesta liderada por UNIMINUTO y el Programa de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio; sus investigaciones se han centrado especialmente en el ámbito educativo, entre las que se destaca: Relación educación y sociedad un abordaje desde las epistemologías del sur; Construcción del saber y re significación de las relaciones de poder al interior del aula: una mirada propositiva desde el Trabajo Social. Se destaca la publicación resultado de investigación "Prácticas destacadas en Educación Media". Editorial Magisterio.



"Aquí se vive un espíritu de familia. Tú sales y saludas, te paras en cualquier parte y , platicas con la gente, pues eso a la gente le agrada mucho. Hablamos de sus; alegrías, sus tristezas y sus expectativas sobre la vida. Entonces, eso va fomentando confianza, va creando lo que somos: una familia.

ANA MARÍA GONZÁLEZ

## Introducción

La Sistematización de las prácticas educativas del Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat es un aporte al entendimiento de la educación social en Colombia teniendo como referente la proyección que esta institución tiene hacia la búsqueda del fortalecimiento de las dimensiones humanas y sociales de los niños, niñas y jóvenes de la localidad de Usme en Bogotá. En este sentido, el presente texto se consolida en el medio de enunciación de subjetividades de las personas que a través de sus actividades cotidianas son portadoras y constructoras de cultura de vida, de paz y espiritualidad. Por esta razón, presento este ejercicio de investi-

gación fundamentado en la Sistematización de Experiencias como un acto creativo, capaz de comprender y proyectar las narraciones de los agentes de cambio y transformación en contextos marginales a través del reconocimiento de las prácticas educativas.

## Búsquedas y propósitos de la Sistematización

El propósito de analizar las apuestas y las proyecciones de la educación colombiana en el campo social, económico, cultural y político conlleva a reflexionar la totalidad de las formas que la constituyen, asumiendo la importancia de reconocer los agentes y escenarios en donde se desenvuel-

ve la acción educativa. De esta manera es pertinente comprender la incidencia de los distintos tipos de educación, entre ellos la dimensión informal, constituyéndose en una posibilidad para enriquecer los procesos educativos, y así, reconocer los saberes conformados dentro de las comunidades a partir de su experiencia. Analizar los aspectos organizativos de las instituciones educativas, las relaciones sociales al interior de las prácticas educativas y las diferencias entre los procesos formales, informales o no formales, conlleva a la constante reflexión de la realidad y subjetividad de los actores involucrados, como también, de la proyección social que cumple la educación en las distintas comunidades. Para ello, es pertinente generar intercambios valerosos de experiencias pedagógicas y educativas de un tipo de educación a otra y a todos los sectores donde actúan y recaen directa o indirectamente. Lo anterior señala dos aspectos de suma importancia en las dinámicas educativas, el primero indica establecer nexos entre los conocimientos adquiridos en las instituciones y su correspondiente aplicabilidad en la cotidianidad de los sujetos; y el segundo, la consideración de incorporar la subjetividad como fundamento de cualquier actividad humana o social.

De ahí la pertinencia de sistematizar procesos que ha venido acompañando UNIMINUTO desde el accionar de las Prácticas Profesionales en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, entre los cuales se encuentra el trabajo desarrollado con el Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat. Para el ejercicio de la Sistematización, el reconocimiento de la subjetividad se constituye en un proceso de vital importancia, aclarando que para dinamizar aquella búsqueda, solo se puede desarrollar indagando las representaciones y narraciones de los sujetos sobre el sentido que configuran en los hechos cotidianos de educar y educarse en escenarios comunitarios, para este caso, la iniciativa surge en sistematizar las prácticas educativas en el Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat. Al respecto, la Sistematización de las prácticas educativas busca visibilizar y potenciar los distintos actores que hacen parte de la experiencia como lo son los niños, niñas, jóvenes, talleristas y funcionarios del Centro Pastoral.

De esta manera, la búsqueda por sistematizar las prácticas educativas constituye el puente

para comprender la educación informal, núcleo de formación del Centro Pastoral, con la proyección que tiene en los escenarios de formación humana y social de los niños, niñas y jóvenes de la localidad de Usme. En este sentido las prácticas educativas se constituyen en el pilar de la acción investigativa, la cual permitirá dar cuenta de las acciones sociales, alcances y perspectivas que se construyen a partir de las experiencias, discursos y prácticas vividas en el Centro Pastoral. Para ello, el alcance de dicho propósito, se orientó a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo la Sistematización de las prácticas educativas del Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat, evidencia la proyección de esta institución en la dimensión humana y social de las niñas, niños, jóvenes y talleristas? Para ello, es pertinente apropiarse el ejercicio hermenéutico para comprender las narrativas de los protagonistas de la experiencia, enfatizando en las fortalezas, tensiones, cambios y transformaciones que han ocurrido durante los últimos tres años. Cabe resaltar que la delimitación temporal estipulada se debe a que el grupo de trabajo de la Práctica Profesional *Educación Popular y Diálogo Intercultural* inicia su trabajo pedagógico e investigativo desde el 2013.

En este sentido, la Sistematización reconoce la importancia de visibilizar experiencias que desde el plano social y comunitario se vienen desarrollando pero que por muchos motivos no son visibles en el mundo académico. Por ello, desde el grupo de trabajo de la Práctica Profesional se mantuvo continuamente la expectativa de recuperar y dar a conocer las prácticas educativas y sus correspondientes proyecciones en la vida de los niños, niñas y jóvenes del sector de Alfonso López de la localidad de Usme. El reconocimiento de la labor desarrollada en el Centro Pastoral por más de veinte años en el sector, demuestra el ejemplo vivo de un grupo de personas que continuamente fortalecen las identidades individuales y colectivas de los niños, niñas y jóvenes que han hecho parte de este proceso desde un fuerte componente educativo basado en ideales cristianos.

Es así que el grupo de trabajo de la Práctica Profesional *Educación Popular y Diálogo Intercultural* destaca el rol del Centro Pastoral, no solo por generar proceso de educación informal en el barrio Casaloma, sino por establecer una opción de vida en la niñez y en la juventud del sector,

ya que las problemáticas que aquejan a este barrio son notables por los altos índices de violencia. Es así que generar procesos educativos que trascienden el espacio institucional hacia una educación para la vida, evidencia la intención de restablecer el tejido social de la comunidad, otorgando un sentido de pertenencia en donde sobresalen subjetividades de cambio y transformación de las personas que han hecho parte de la experiencia del Centro Pastoral.

A partir de este panorama es que se inserta el proyecto de la Práctica Profesional, resaltando que para generar procesos de investigación social en cualquier escenario comunitario, es pertinente dar a conocer las apuestas ético-políticas, metodológicas y estratégicas desde las cuales se ubica el ejercicio investigativo, dando cuenta así, el compromiso y la responsabilidad de quienes participan en este proceso.

### **Momentos de la Sistematización**

El primer momento o fase de la investigación, inició con el acercamiento documental (apuestas teóricas) y el diagnóstico previo de la institución a partir de encuentros programados con los líderes y lideresas de la experiencia. El resultado fue la definición del objeto, objetivo y eje de la Sistematización, los cuales constituyen el eje articulador de todo el proceso, a saber:

#### **a) Objetivo de la Sistematización**

Conocer las expectativas, fortalezas, deficiencias, críticas, reflexiones y proyecciones evidenciadas en las prácticas educativas del Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat a partir de las narraciones de los niños, niñas, jóvenes, talleristas y profesionales.

#### **b) Objeto de la Sistematización**

El objeto de la Sistematización es el reconocimiento de las prácticas educativas en los distintos espacios de intervención educativa del Centro Pastoral entre los años 2013 y 2016.

#### **c) Eje de la Sistematización**

El eje central de la Sistematización es el análisis y la comprensión de las prácticas educativas del Centro Pastoral y su correspondiente relación con las dimensiones humanas y sociales.

En el segundo momento, se elaboró la planificación del proceso completo de la Sistematiza-

ción a partir del esclarecimiento de las categorías de análisis que guiaron el entendimiento, la interpretación y el análisis de las prácticas educativas del Centro Pastoral configuradas como el resultado de la revisión teórica de los conceptos de Sistematización de Experiencias y Prácticas Educativas, como también, del enfoque metodológico. Es así que para comprender la proyección de las prácticas educativas del Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat sobre la dimensión humana y social de la comunidad, se tuvieron en cuenta las siguientes categorías de análisis:

- 1) Las prácticas educativas poseen una intencionalidad humana y social definida.
- 2). Las prácticas educativas poseen una relación con la vida misma.
- 3) Las prácticas educativas designan sentidos dialógicos interactivos
- 4). Las prácticas educativas construyen identidades y subjetividades.

### **Las prácticas educativas poseen una intencionalidad humana y social definida**

El objetivo principal del Centro Pastoral es “Promover el crecimiento espiritual cristiano, la vivencia de experiencias de fe a nivel individual, familiar y comunitario, desde un carisma compartido, y el fortalecimiento de procesos de desarrollo y transformación social, a través de la consolidación de una propuesta Pastoral y Pedagógico - social que responda a las necesidades de la población del barrio y a su contexto”. El objetivo da cuenta de una serie de acciones que cotidianamente los integrantes del Centro Pastoral llevan a cabo a través de talleres, espacios de encuentro y actividades comunitarias, encontrando una fuerte presencia de la doctrina social de la iglesia, en tanto que se trabaja lo humano, lo espiritual, lo académico, lo social, lo psicológico, entre otros aspectos. Aunque la búsqueda de promover valores cristianos se constituye en una de las bases de las prácticas educativas, también se aprecia que las distintas personas que llegan al Centro Pastoral, dejan una huella desde sus saberes y afectos, enriqueciendo las búsquedas del Centro Pastoral hacia el fortalecimiento de las niñas, niños, jóvenes, madres, desde perspectivas sociales, culturales, deportivas y económicas.

En este punto podría pensarse que cada tallerista, voluntario, practicante, entre otros agen-

tes, genera una serie de estrategias y acciones que de manera explícita o implícita van de acuerdo a los objetivos del Centro Pastoral, así, la misma búsqueda de generar *procesos de desarrollo y transformación social*, convoca a los distintos agentes a desarrollar un trabajo comprometido con las vidas de las niñas, niños y jóvenes del Centro Pastoral. Teniendo en cuenta esto desde la práctica se establece que la intencionalidad humana y social del Centro Pastoral incorpora cuatro pilares:

El primero, construir el reino de Dios, dar a conocer a Jesús es uno de nuestras búsquedas. El segundo, fortalecer los derechos de los niños y las niñas y los derechos humanos. En tercer lugar, hablar de una construcción comunitaria, y lo último, educar para la vida, que los chicos sepan que somos un apoyo para que puedan salir adelante (Marcela Ramírez, grupo focal, 10 de noviembre de 2015).

Estos cuatro objetivos se han materializado gracias al reconocimiento del Centro Pastoral en el sector. La gente confía mucho en este espacio y, por supuesto, en el acompañamiento que se hace. Se menciona la importancia del espacio físico porque muchos de los niños y de las familias se sienten seguros en el Centro Pastoral ya que existen otros espacios del barrio donde corren gran peligro; pero al ser el Centro Pastoral un espacio que promueve otro tipo de valores, los vecinos se han encargado de protegerlo de alguna u otra manera. De igual manera, es un espacio:

Que incluye a toda la población, tenemos la oportunidad de compartir no solamente con católicos, sino con personas de otros credos. Aquí viene quien quiera venir, sea cual sea su ideología, sus opiniones, su raza, su color. Hay un grupo de mujeres, niños, jóvenes, adultos mayores, para todos hay espacios aquí en el Centro. También, organizamos eventos macro que convocan a la gente y les ayudan mucho, esto evidencia el renombre del Centro. Por ejemplo, la novena finalizando el año convoca a muchas personas. Hay una novena para todas las edades y se puede ver la asistencia de todas las familias. Pero también algo significativo es que se vienen los animadores, los niños de catorce años, quince, dieciséis que viven aquí. Ellos

colaboran y realizan actividades para los niños nuevos (Hermana Ana María González, grupo focal, 13 de marzo de 2015).

Lo anterior evidencia la recepción del Centro Pastoral en el sector, dando cuenta de esta manera que los mismos niños y jóvenes son los multiplicadores de los valores recibidos en el Centro Pastoral hacia sus familias y los demás niños del barrio. También el impacto en el barrio puede apreciarse con las misiones de semana santa, las cuales están orientadas a dialogar con las familias para dar elementos desde los valores cristianos a que se fortalezcan y traten de construir alternativas frente a las distintas experiencias de dolor que repercuten profundamente en las vidas y en las acciones de las personas. Además, es un oportunidad para mostrarles otros horizontes de vida, pues al no tener proyecciones claras, algunos de los integrantes de las familias entran “en la delincuencia y en la drogadicción” (Hermana Ana María González, grupo focal, 13 de marzo de 2015), evidenciando claramente la proyección humana y social del Centro Pastoral.

### **Las prácticas educativas se relacionan con la vida misma**

El fortalecimiento de la dimensión humana y social en el Centro Pastoral, genera espacios de encuentro con la vida misma, en la medida que la búsqueda de los talleristas por incorporar en la existencia de las niñas, niños y jóvenes nuevas formas de relacionarse consigo mismos y con los otros, consolidan ejercicios de convivencia, respeto, solidaridad y reciprocidad entre todos los miembros del Centro Pastoral. Por ello, las prácticas educativas vivenciadas en los distintos espacios de encuentro que proporciona el Centro Pastoral, denotan la relación de la apuesta social y espiritual ya que los talleres y equipos de trabajo parten de las necesidades de la comunidad, y frente a estas, proporcionan una serie de estrategias para que de alguna manera se minimicen los riesgos y el constante grado de vulnerabilidad en el que se encuentran las niñas, niños y jóvenes.

Aunque es muy difícil cambiar las condiciones materiales de los pequeños, como también, modificar radicalmente algunas de las relaciones sociales presentes en el sector, en donde la violencia constituye un factor determinante, se desarrollan dinámicas de empoderamiento de la

vida espiritual y social para que los niños afronten con fortaleza las distintas coyunturas en las que se desenvuelven, como también, tengan la posibilidad de ser agentes de cambio y transformación en los espacios más cercanos: la familia, el colegio, el Centro Pastoral, entre otros. Identificar los problemas que viven los niños con el propósito de buscar alternativas de solución desde los distintos equipos, evidencia el fuerte compromiso del Centro Pastoral con la vida, y desde esta, sembrar semillas de fe y esperanza por la *construcción de un mundo diferente*. Desde esta premisa es que las prácticas educativas reflexionan y actúan sobre la vida misma, perfilando una serie de valores que puedan ser aplicados no solo en los espacios ofrecidos por el Centro Pastoral, si no que hagan parte constitutiva de la existencia de las niñas, niños y jóvenes que asisten a este espacio.

### **Las prácticas educativas designan sentidos dialógicos interactivos**

El reconocimiento social del Centro Pastoral por parte de los niños, jóvenes, talleristas y acudientes, solo es posible a través de la interacción dialógica entre todos los participantes, posicionando de esta forma el papel preponderante del lenguaje en la formación de lo personal, como también, en la consolidación de lo colectivo. En el lenguaje, el individuo establece relaciones de inmersión en la comunidad ya que es a través de éste que las personas generan intercambios reales y vivos (Taylor, 2006), dinámicas que confrontan y fortalecen el plano de lo humano y de lo social, en donde las personas cada día con su presencia materializan por medio de sus acciones cotidianas, las proyecciones del Centro Pastoral.

El lenguaje cobra relevancia en esta relación porque proporciona en el Centro Pastoral espacios de encuentro intersubjetivos entre interlocutores significativos, es decir, las personas relevantes que aportan continuamente a nuestro proyecto de vida como los padres, amigos, profesores, entre otros. Los sentidos y significados definidos por el lenguaje, establecen la capacidad de las personas que hace parte del Centro Pastoral, por dar cuenta de la importancia de las acciones colectivas y manifestar diversas comprensiones de la institución desde apreciaciones como: “un lugar de encuentro”, “un espacio para compartir”, “un refugio”, “la cancha

de micro que me alegría”, etc., como también, apropiar desde esta perspectiva, la importancia de las relaciones dialógicas de los interlocutores en escenarios comunicativos. De igual manera, a través del lenguaje se canalizan los elementos de mayor impacto hacia la configuración del yo y de la comunidad, atribuyendo la importancia de la alteridad en el ámbito de lo significativo.

En este sentido, el lenguaje define los lineamientos para que se presente el diálogo de manera interactiva y dinámica, dando así, intercambios y construcciones conjuntas que evidencian los temores, apuestas, aspiraciones en cada proyecto de vida, y sobre todo, la posibilidad de *soñar por un mejor mañana*.

Son los procesos dialógicos los que dotan sentidos individuales y colectivos a las prácticas cotidianas del Centro Pastoral, configurados a partir de las acciones educativas, artísticas y de salud. Aquellos permiten configurar lenguajes comunes en donde se evidencia el reconocimiento de los niños y jóvenes hacia las actividades propuestas por el Centro Pastoral, encontrando en ellos lazos afectivos tejidos en las relaciones del día a día. En el diálogo se encuentran fuertes inclinaciones afectivas, experimentadas por todo aquel que pasa por el Centro Pastoral. Es así que el componente interactivo posibilita dibujar urdimbres intersubjetivas en los distintos espacios de encuentro, sintiendo la imperiosa necesidad de recibir y dejar una huella.

### **Las prácticas educativas construyen identidades y subjetividades**

La posibilidad de generar procesos de aprendizaje que partan de la experiencia, permiten ubicar elementos de comprensión de la realidad desde otras perspectivas ya que las exigencias del día a día, en ocasiones, conlleva a pasar inadvertido una serie de aspectos claves de nuestras prácticas educativas. Uno de estos elementos es la constitución de identidades y subjetividades en torno al Centro Pastoral. Es decir, escuchar de los niños y jóvenes que el Centro Pastoral les *ayuda a hacer las tareas y que la cabaña hace parte de la vida de ellos*, significa dar cuenta del reconocimiento de las actividades desarrolladas a diario; pero también, sentirse parte de un lugar que los acoge, los cuida y los orienta, posibilita fortalecer una serie de valores claves para la vida de los niños y jóvenes, ya que asumen una identidad particular al decir “que soy del centro



pastoral”, “hago parte de la cabaña”, aspectos distintivos de otros niños y jóvenes del sector, como de las instituciones de educación formal a las que pertenecen.

Esta reflexión conduce a establecer que la formación del yo social de los niños y los jóvenes, no se da manera lineal, sino que es un ir y venir de los recuerdos en el Centro Pastoral, un movimiento en espiral, el cual cobra fuerza en los espacios cotidianos. El trasegar del yo individual hacia la presencia del otro, del colectivo, de la comunidad, del Centro Pastoral, proporciona grandes elementos en la formación integral de los niños y jóvenes, en la medida que la construcción de la identidad no se presenta por medio de un acto solipsista, sino que aparece en relación a un grupo, es decir:

La Identidad personal sólo se constituye en el “nosotros”, en la comunidad que provee nuestros horizontes de sentido y, además, como la aceptación personal no es una especie de voluntarismo, el individuo tiene que negociar su identidad con su entorno, con su historia y con su destino. El individuo participa en su autodefinición, pero no es autosuficiente, necesita el reconocimiento de los otros significativos y libres como condición de su identidad lograda... (Forero, 2008, p. 208).

Las dinámicas educativas del Centro Pastoral trascienden hacia escenarios que permiten evidenciar la construcción de identidades individuales y colectivas, en la medida que las apuestas de la institución contribuyen al fortalecimiento del sujeto desde habilidades como el autocuidado, el autoconocimiento, el autorespeto, y desde estos, orientan un ser humano que sea capaz de potenciar aspectos positivos para su crecimiento personal, social y espiritual. La empatía con aspectos que enriquecen los proyectos de vida de los niños y de los jóvenes, es una de las búsquedas constantes de los talleristas y voluntarios, como también, reflexionar permanentemente sobre condiciones nocivas presentes en el contexto que en la mayoría de las veces obstaculiza los anteriores elementos. En uno de los grupos focales se señalaba que parte del trabajo de la coordinación y de las hermanas, frente a las problemáticas sociales del sector, era “salvar a los niños de ciertas cosas por medio de la concientización de la importancia de sus vidas” (Marcela

Ramírez, grupo focal, 1 de diciembre de 2015). En este contexto, salvar se constituye en el acto de proporcionar herramientas sociales y espirituales para afrontar las distintas coyunturas como maltratos, abusos, diferentes formas de violencia, situaciones que experimentan o están expuestos constantemente los niños y jóvenes del Centro Pastoral.

Partir de aquellas situaciones significa pensar en contexto, reflexionar sobre las condiciones emocionales y materiales, para que desde estas, las identidades de ser niño, niña y joven, se constituyan en el *pie de lucha* para cambiar y transformar algunas vicisitudes del medio, inicialmente desde el plano individual, y posteriormente, articularse a proyectos cada vez más grandes, como el proceso comunitario y social del Centro Pastoral. Sobre este punto, una de las comprensiones sobre el trabajo desarrollado en este espacio da cuenta que:

Cada persona que integra el Centro Pastoral, no puede trabajar aislada de los demás, somos un conjunto. A veces no tenemos en cuenta eso, pero de igual manera la realidad nos obliga a unirnos. Es ahí, en donde las condiciones nos conducen a formar unidad. Entonces, la construcción de identidad también va a eso, o sea, que todos tengamos en cuenta que está haciendo cada uno, que está haciendo el otro, porque tenemos que ir en pro de un proyecto que en este caso es nuestra razón de ser, los niños y las niñas (John Camacho, grupo focal, 1 de diciembre de 2015).

### Consideraciones finales

Llegar a la comprensión de las prácticas educativas del Centro Pastoral y de Servicios San Marcelino Champagnat condujo a reconocer el trabajo y el esfuerzo de un grupo de personas que a diario construyen nuevos sentidos y significados de vida en los niños, las niñas, los jóvenes y los adultos que hacen parte de esta experiencia desarrollada en lo más profundo de los cerros sureños de Bogotá. Esta misma profundidad la podemos ver en cómo las prácticas educativas han incidido en la vida individual y colectiva de la población. Aunque no toda la población participa activamente en los espacios, programas y actividades del Centro Pastoral, los residentes del barrio reconocen este lugar como un escenario

diferente en donde se promueven valores que muy seguramente no se van a encontrar en otro lado, por eso, pese a las dificultades que se viven en el sector como hurtos, homicidios y continuas agresiones físicas y verbales, el Centro Pastoral y el grupo de personas que hacen parte del él, tienen la protección y el apoyo de la comunidad.

Por otra parte, cabe de nuevo resaltar que el trabajo colaborativo con la comunidad no se ha desarrollado exclusivamente por parte del sector religioso, también el aporte laico ha sido determinante en la concreción de los objetivos planteados por parte del Centro Pastoral. En este sentido, la institución tiene la fortuna de contar con la presencia de practicantes de varias universidades, voluntarios permanentes y personas de la comunidad muy cercanas al Centro Pastoral. Una de estas personas ha sido Rosita quien se ha mantenido desde la creación del Centro Pastoral en el barrio ya que,

Desde que llegaron los hermanos, ella fue la primera orientadora de las familias, que a luz propia las reunió para que hicieran parte del Centro. Los recuerdos que se tienen es que el trabajo fue muy duro porque el barrio no es como lo conocemos hoy en día, pues había muchos ranchitos y solo había campo. Entonces ella ha sido como una persona clave porque conoce bien la comunidad y, sobre todo, ha acompañado de muchas maneras los procesos del Centro. Muchas personas han dado a este espacio su aporte, mostrando la credibilidad de la gente en el Centro (Hermana Ana María González, grupo focal, 13 de marzo de 2015).

Las narraciones obtenidas durante las entrevistas y los grupos focales, daban cuenta de algunas anécdotas en relación a los cambios físicos del Centro Pastoral ya que al inicio solo se contó con el terreno, posteriormente se construyó una casa de madera “bautizada” por la comunidad como *la cabaña*. Fue así que gracias al resultado del esfuerzo, de la dedicación y del sueño de un grupo de personas que siempre han apoyado el Centro Pastoral, hoy está presente en la antigua casa de madera, una construcción de concreto de tres niveles y en el ala derecha de este espacio, una cancha y tres salones grandes. Tal es el recuerdo vivo del inicio de este espacio que muchos de los niños aún se refieren al Centro Pastoral como *la cabaña*.

Son notables las historias que habitan en cada rincón del Centro Pastoral, recreadas continuamente por los integrantes que han vivido todo este proceso y que a través de su “granito de arena” han permitido consolidar lo que hoy es este espacio. Por ejemplo, la Hermana Ana María González en una de sus narraciones reconoce el papel determinante de personas e instituciones que han pasado por el Centro Pastoral:

Manuel Henaó fue una pieza clave aquí, porque tenía muy claro lo que es la comunidad, también porque su estudio se relacionaba directamente con el trabajo de la gente. Él acompañó a muchas familias y las orientó muy bien. De igual manera, la conexión que hay con las universidades a mí me parece muy importante. Por ejemplo, el Minuto de Dios es una de las primeras universidades que han hecho una gran apuesta de su trabajo con el Centro, y que han dado cimientos, para entender lo que realizamos cada día. La colaboración de la Universidad Javeriana y de la Iberoamericana en el campo de la salud ha sido muy grande ya que al servicio de psicología, por ejemplo, acuden muchas personas por las múltiples situaciones que viven como el desplazamiento y las vulneraciones que viven a diario. Los grupos de voluntarios entre semana y los días sábados, y los movimientos maristas de la tarde, hace de este espacio un lugar en donde muchas manos trabajan juntas. Y por supuesto, no podemos olvidar a Marcela quien a través de su presencia y permanencia por varios años, ha comprendido muchas situaciones de la comunidad. Antes era la coordinadora del grupo de mamás que vienen los miércoles. Pero después paso a ser la coordinadora general estando a cargo de todos los grupos del Centro Pastoral. Nuestro apoyo como hermanas es lograr la conexión con la gente ya que como vivimos aquí, entonces, así sea de noche, estamos atendiendo y visitando las familias que lo requieren (Hermana Ana María González, comunicación personal, 7 de julio de 2015).

Es así que el trabajo en equipo y la búsqueda de sueños y proyectos comunes han perdurado por varios años. Hoy se cuenta con el completo apoyo de la población residente del barrio, aunque en ocasiones algunas familias reducen la labor del Centro Pastoral únicamente al acompañamiento de tareas, no desconocen que el

trabajo realizado busca el mejoramiento de la calidad humana y social de la población. Por tal motivo, las familias confían plenamente porque ven un buen proceso en la formación física, intelectual y espiritual de los niños. De igual manera las narraciones de los talleristas permitieron dar cuenta de las apuestas de vida y esperanza al reconocer la importancia de cada niño y joven que hace parte del Centro Pastoral, como también de la búsqueda por mejorar continuamente sus prácticas educativas. De ahí la necesidad de fortalecer cada vez más las actividades y los programas de aprendizaje a través del juego y la lúdica para que los niños encuentren otro tipo de espacios que sean de formación y disfruten estar en ellos, “porque cada vez que juegan se sienten felices. La liberación a través del juego es un privilegio para ellos porque permiten que ellos mismos sean y compartan con los otros” (Hermana Ana María González, grupo focal, 13 de marzo de 2015).

El análisis de las prácticas educativas desde la Sistematización de experiencias constituyó la oportunidad de conocer, profundizar y proyectar las acciones del Centro Pastoral, primeramente, hacia la generación de conciencia del trabajo tan importante que realizan a diario las Hermanas, los talleristas, los voluntarios, entre otros, en la formación humana y social de los niños y jóvenes; como también, en la necesidad de socializar este tipo de experiencias en otros espacios comunitarios, sociales y académicos. El trabajo realizado a partir de la Sistematización fue muy bien recibido por la comunidad, como lo señaló Marcela Ramírez de la siguiente manera:

Pienso que el trabajo desarrollado ha sido positivo en el Centro Pastoral ya que ustedes han hecho cosas que nosotros no hemos desarrollado, y que por eso, las actividades muestran otras facetas de los chicos. Pero bueno, rico que ustedes compartan con nosotros sus saberes, que este espacio les haya servido a su proyecto, pero que también los haya sensibilizado. Me agrada esto porque años anteriores no lo habíamos hecho así. Los encuentros que han tenido con los niños, me ha puesto a pensar muchas cosas que hay por hacer y construir. Esperamos que esta realidad que existe en estas lejanas tierras, en estas montañas como dice la hermana les sirva, y que a nosotros también no sirva este proyecto para fortalecernos y para hacer muchas cosas

que tenemos que mejorar (Marcela Ramírez, grupo focal, 1 de diciembre de 2015).

De igual manera la Sistematización posibilitó la reflexión de las prácticas educativas orientadas al fortalecimiento de las experiencias y a la configuración de subjetividades que valoren y enriquezcan con sus experiencias el trabajo desarrollado a cabo.

La Sistematización de las prácticas educativas articuló y direccionó elementos teóricos y prácticos hacia la configuración de la reconstrucción histórica y el desarrollo de categorías de análisis sustentadas en la narración de los participantes, cumpliendo con uno de los objetivos de la Educación Popular en otorgarle sentido al mundo para comprenderlo y transformarlo. Es así que la Sistematización brindó la oportunidad de reflexionar y reconocer las prácticas educativas a partir de las subjetividades que han consolidado y mantenido las proyecciones del Centro Pastoral con el propósito de que cada vez más tengan un mayor impacto en la vida de los niños, las niñas y los jóvenes de la comunidad.

### Referencias bibliográficas

- Acosta, V. (2004). *Las Prácticas Educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona: Editorial Ars Medica.
- Bickel, A. (2006). *La Sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias*. En: La Piragua, revista Latinoamericana de educación y política. N° 23. Panamá: CEAAL
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado. Más allá de la revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cendales, L. y Torres, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. En: La Piragua N°. 23. Panamá: CEAAL
- Cendales, Lola (2004). *La metodología de la sistematización una construcción colectiva*. En: Revista Aportes N°. 57. Bogotá: Dimensión educativa.
- Comunidad de Hermanos Maristas Provincia Norandina. (2014). *Maristas 125 años Educando en Colombia*. En: Calendario Boletín Informativo. Bogotá D.C: Comunidad de Hermanos Maristas.
- Forero, M. (2008). *Epifanías de la identidad: la comprensión multiculturalista de Charles Taylor*. Bogotá, D.C: Pontificia Universidad Javeriana

- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José: Alforja.
- Martinic, S. (1999). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. En: La Piragua N°. 16. México: CEAAL.
- Torres, A. (2004). *Sistematización de experiencias de organización popular*. En: Aportes N°. 57. Bogotá, Dimensión Educativa.
- Torres, A. y Mendoza, N. (2013). *La sistematización de experiencias en educación popular*. En: Entretejidos de la educación popular en Colombia. Bogotá D.C: Ediciones Desde Abajo.
- Torres, R. (1985). *Sobre educación popular: entrevista a Paulo Freire*. En: Educación popular: un encuentro con Paulo Freire. México D.F: CREFAL ■

# EDUCACIÓN POPULAR Y DIÁLOGO INTERCULTURAL: APUESTAS ÉTICAS, POLÍTICAS Y EDUCATIVAS EN/DESDE AMÉRICA LATINA

Julián CÁRDENAS

Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Filosofía Latinoamericana y Doctorando en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Docente e investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO-. Bogotá, Colombia.



**RESUMEN:** La siguiente ponencia presenta el Diálogo Intercultural desde el enfoque propuesto por Raúl Fornet Betancourt como alternativa contra-hegemónica en América Latina. Posteriormente se aborda la Educación Popular a partir de algunas reflexiones teóricas, orientadas a la consolidación de este proyecto en el continente desde perspectivas éticas, políticas y educativas. Por último, el documento establece ejes articuladores entre la Educación Popular y el Diálogo Intercultural, con el objetivo de posicionar apuestas que permitan la reflexión sobre distintos proyectos sociales, políticos, culturales y educativos en Latinoamérica.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Popular, Diálogo Intercultural, Diversidad, Diferencia.

**ABSTRACT:** The following paper presents the Intercultural Dialogue from Raúl Fornet Betancourt proposed as an alternative counter-hegemonic approach in Latin America. Later Popular Education addresses from some theoretical considerations, aimed at the consolidation of this project on the continent from ethical, political and educational perspectives. Finally, the document states articulators axes Popular Education and Intercultural Dialogue, with the aim of positioning bets that allow reflection on various social, political, cultural and educational projects in Latin America.

**KEYWORDS:** Popular Education, Intercultural Dialogue, Diversity, Difference.

## Introducción

La Educación Popular y el Diálogo Intercultural buscan poner en práctica proyectos de acción y reflexión en los campos educativos, filosóficos y sociales a través de propuestas orientadas al establecimiento de alternativas frente a las relaciones de dominación, subordinación, marginalización y explotación en América Latina. En

este sentido, el rol de la educación posibilita la transformación de la realidad, ya que el vínculo y la relación entre distintos sujetos y colectivos que promueven la Educación Popular y el Diálogo Intercultural, buscan potenciar la diversidad y la diferencia, generando nuevas relaciones de los sujetos entre sí y el entorno. Freire señala que *nadie educa a nadie, nadie se educa solo sino en*



*comuni3n con otros y mediados por el mundo*, en donde el di3logo es una com3n uni3n, una relaci3n horizontal que posibilita llegar al reconocimiento de los otros, un encuentro con *el otro y lo otro*, y a la vez con el mundo, y as3, superar las posturas de individuaci3n fragmentadas, consumistas y ego3stas.

De esta manera, los distintos proyectos de la Educaci3n Popular est3n orientados a la generaci3n de propuestas te3rico-pr3cticas que fortalezcan la dimensi3n participativa de los sujetos en su contexto a partir de posturas cr3ticas. De ah3 la pertinencia de propiciar escenarios de discusi3n que contribuyan y fortalezcan la Educaci3n Popular desde el Di3logo Intercultural y viceversa, es decir, estos dos elementos act3an de manera rec3proca y complementaria para la concreci3n de sus objetivos. Para que la Educaci3n Popular ampl3e sus horizontes en relaci3n a la articulaci3n con disciplinas como la historia, la filosof3a, la sociolog3a, la psicolog3a, la antropolog3a, entre otras ciencias sociales y humanas, es pertinente establecer *territorios te3ricos* comunes entre los distintos campos de conocimiento; como tambi3n, la posibilidad de abordar desde la Educaci3n Popular las sabidur3as ancestrales, saberes populares y formas epist3micas que conllevan a la acci3n comunitaria de poblaciones campesinas, urbanas, ind3genas, afro, raizales, etc, pueden establecerse dichas relaciones desde el Di3logo Intercultural.

De igual manera, para llevar a cabo los distintos proyectos del Di3logo Intercultural, la Educaci3n Popular se constituye en la forma 3tica y pol3tica que puede materializar dichos prop3sitos en escenarios concretos, en la medida que es aquella forma de educaci3n la que pretende desde la apropiaci3n de pedagog3as cr3ticas, generar en el campo educativo formas de acci3n que promuevan el respeto a la diferencia y la diversidad, con el prop3sito de ofrecer salidas a las distintas formas de exclusi3n econ3mica, social, cultural y epist3mica.

### **El Di3logo Intercultural como alternativa contra- hegem3nica en Am3rica Latina**

La b3squeda de proyectos alternativos desde la Educaci3n Popular, requiere que el Di3logo Intercultural vaya m3s all3 del respeto y la tolerancia por el "otro" y lo "otro", en el sentido de que aquella forma de di3logo se constituye en una exigencia 3tica y pol3tica, en donde uno de los

principales objetivos es que cada ser humano se apropie de sus condiciones existenciales y asuma una responsabilidad frente a su cultura y a las dem3s.

En este punto cabe mencionar los aportes de Ra3l Fonet-Betancourt, en la medida que este autor brinda una serie de elementos para implementar el Di3logo Intercultural en la filosof3a, sin embargo, es pertinente enunciar que adem3s de posicionar en este campo aquella discursividad, solo es posible en la medida que haya una apertura del Di3logo Intercultural hacia todas las dimensiones del ser humano.

El posicionamiento del Di3logo Intercultural en la apertura epist3mica de Am3rica Latina debe contener supuestos que superen las concepciones monoculturales de la filosof3a y de los dem3s planos en que se desenvuelve el ser humano, y a su vez, la interculturalidad se debe asumir como el m3dium y el impacto en el que hacer filos3fico articulado y relacionado a la pluralidad de tradiciones filos3ficas. Para Fonet Betancourt, los supuestos filos3ficos que sustentan el Di3logo Intercultural parten primeramente en se3alar que el ser humano para realizar plenamente su situaci3n cultural tiene que asumir una posici3n de singularidad, en la medida que reconocer al ser humano como universal singular permite plantear o replantear "la cuesti3n del sentido en su universo cultural de origen" (Fonet-Betancourt, 1998, p.219).

Un segundo momento en dinamizar el Di3logo Intercultural, busca establecer que la anterior reflexi3n subjetiva que realiza el ser humano como universal singular, no se manifiesta sin una situaci3n cultural, es decir, una relaci3n con el otro, ya que 3sta es una condici3n intr3nseca de la cultura, y que a su vez, posibilita que el ser humano establezca una zona de comunicaci3n con la exterioridad del otro, "obligando con ello a que cada ser humano revise su concepci3n de identidad cultural de origen" (Fonet- Betancourt, 1998, p.214), y as3, establecer un di3logo intracultural e intercultural.

Para que esa reflexi3n subjetiva no se convierta en un simple ejercicio ciudadano o se absolutice en una colonizaci3n civilizadora, aparece un tercer elemento que constituye otro elemento central del Di3logo Intercultural, en donde la libertad es el pilar para que se mantenga el "proceso de singularizaci3n y de universalizaci3n [y] a la vez, la que cuestiona las din3micas de

estabilización en las culturas, haciendo valer en ellas proyectos subjetivamente diferenciados cuya realización no solo podría reclamar una nueva constelación u ordenamiento del mundo cultural en cuestión” (Fornet-Betancourt, 1998, p.214). Además, otro supuesto que complementa la libertad es el de la racionalidad, en la medida que “si el ser humano es libre, está obligado a ser racional, es decir, a dar razón, ante sí mismo y el otro, de las razones que tiene para su modo de comprender, de vivir, de actuar, de querer, etc”, (Fornet-Betancourt, 1998, p.216) con la proyección de hacer comunicable y generar un diálogo que dé cuenta de las dinámicas internas al interior de cualquier universo cultural. En esta medida la relación entre racionalidad y libertad, establece en el ser humano una responsabilidad frente a su cultura.

Los elementos señalados por Fornet-Betancourt (1998) –reflexión subjetiva que reconoce al ser humano como universal singular; la situación cultural y; la libertad y la racionalidad- definen la propuesta del Diálogo Intercultural hacia distintas perspectivas o campos de acción que dinamizan una comprensión amplia y abierta de la diversidad en Latinoamérica. Estas perspectivas para Fornet-Betancourt (1998) son las siguientes: rehacer la historia de las ideas en América latina desde la interculturalidad; fomentar el estudio y la aplicación de las filosofías contextuales; a nivel institucional, fortalecer la crítica en las instituciones educativas y culturales; relativizar el peso de la cultura del texto escrito en la práctica de la filosofía en América latina; el aprendizaje de lenguas de los pueblos autóctonos; el desarrollo sistemático del intercambio y el diálogo con el “pensamiento latino” y; el diálogo con las formas de filosofar, pasadas y presentes de África, Asia, Oceanía y la Europa “reducida” por los excesos de su propia modernidad capitalista. Así, este enfoque busca interrumpir las dinámicas homogéneas y uniformes del actual modelo y evidenciar cómo la interculturalidad “no es solo una “idea” sino una fuerza de realidad alternativa” (Fornet-Betancourt, 2008, p.38).

### **Educación Popular: Perspectivas éticas, políticas y educativas**

La Educación Popular es una corriente pedagógica nacida en América Latina como respuesta a las tendencias educativas actuales y hegemónicas, en defensa del mundo popular. Existen

múltiples definiciones para este concepto, entre las cuales se encuentran: proceso colectivo en el que los sujetos populares se convierten en protagonistas del proyecto liberador; práctica social que apoya la construcción de movimientos populares; modalidad de educación que procura que los sujetos tomen conciencia de la realidad y se fomente la participación activa y una práctica social con intencionalidad política (Torres, 2011). Para Leis la Educación Popular es entendida como:

Proceso sistemático e intencionado de comprensión de la vida para transformarla conscientemente con base en la capacidad de organizarse en el marco de los necesarios cambios de sociedades y democracias. Es un conjunto de acciones articuladas sistemática y procesualmente, con el fin de comprender colectivamente la vida, para transformarla asociativamente. La EP es una propuesta política, ética y pedagógica que propone una metodología transformadora, que es válida no sólo para los hechos educativos sino para el proceso integral de transformación (2005, p.5)

Aunque al interior de esta propuesta educativa se pueden ubicar una diversidad de comprensiones, Alfonso Torres señala varios elementos constitutivos en su núcleo común, encontrando los siguientes aspectos: lectura crítica del orden social; intencionalidad política emancipadora y transformadora; contribución a la formación de sujetos históricos para protagonizar el cambio social; convicción que desde la educación es posible lograr el cambio social a través de metodologías educativas activas y participativas. La Educación Popular se comprende desde diferentes y variadas perspectivas, no obstante, sus principios están anclados a la búsqueda del cambio de las transformaciones materiales, simbólicas y epistémicas de las poblaciones que han estado al margen de los procesos económicos, políticos, sociales y culturales de los Estados nacionales en el continente. Por ello, la Educación Popular busca “crear condiciones subjetivas para un cambio decisivo en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder” (Torres, 2011, p. 28), es decir, está guiada por una intencionalidad política de cambio dirigida a los sectores populares.

### Educación Popular y su horizonte ético-político

El horizonte ético-político de la Educación Popular parte en reconocer que “las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad” (Torres, 2011, p.31), por lo tanto, *ningún acto educativo es neutral*. El educador no puede llegar al campo de aprendizaje olvidando su formación cultural, social, sus ideales y perspectivas de la vida, tal como si fuera una obra de teatro en la que una vez en el escenario se personifica a un sujeto que tiene una vida independiente a la de quien lo protagoniza. Por ello, el papel del educador no se reduce al ejercicio de reproducir una serie de conocimientos desvinculados de la parte personal, ya que en el acto educativo, se ubican una serie de instancias entre las cuales se encuentran los proyectos de vida, los afectos, las emociones, entre otros, como también, la búsqueda del educador por reconocer estos aspectos en los educandos. Para la Educación Popular el punto de partida son los sujetos, de manera que éstos no pueden generar relaciones instrumentales entre ellos en las dimensiones del ser, el saber y el poder, ya que al no reconocer las experiencias, posiciones e historias de vida, como parte constitutiva del acto educativo, se niega el horizonte político de emancipación, transformación y liberación de la Educación Popular. Si en la relación educativa no está presente la esperanza, el amor y la visión del compromiso ético-político, el acto educativo de la Educación Popular carece de sentido.

De esta manera, la idea de lo educativo va más allá de las dinámicas institucionales convencionales, pues comprende diferentes escenarios y prácticas que inciden en la formación de los sujetos para la vida. La Educación Popular reconoce tanto las realidades como la diversidad de los saberes sociales, culturales e históricos y los integra dentro de la formación de los sujetos populares, logrando que éstos fortalezcan los conocimientos y sentires sobre su contexto, con el propósito de impulsar proyectos ético-políticos liberadores a partir del reconocimiento de los centros de poder, y así mismo, su posición y la capacidad de decisión e incidencia en el ámbito político comunitario, dirigiéndose a la búsqueda de una democracia justa, que

trascienda del plano exclusivamente normativo al participativo.

### Educación Popular y su horizonte educativo

La articulación entre el horizonte ético-político y el horizonte educativo en la Educación Popular, parte del potenciamiento de dinámicas emancipadoras en el mismo acto de educar y educarse, de tal manera que no se genere la reproducción de formas autoritarias en la relación entre los sujetos. Por tal motivo, la importancia de crear en el aula un ambiente democrático para superar dicho autoritarismo, radica en que el educador tenga en cuenta que los estudiantes no son simples máquinas que guardan información sin ninguna relación con sus contextos. Por el contrario, el educador debe incorporar prácticas educativas, en donde el educando pueda crear un conocimiento auténticamente propio y que no responda a la reproducción de supuestas verdades inamovibles.

Es a través de esta innovación educativa, en donde puede escucharse la voz auténtica de los educandos, demostrándole al mundo y a ellos mismos, que el único conocimiento realmente útil y aplicable, es el relacionado con la existencia misma, con la realidad propia del contexto o la posición desde la que se piensa el educando. A partir de lo anterior, el educador no cumple una función de reproductor de subjetividades alienadas, por el contrario, pasa a ser más un aprendiz junto a los educandos, cuidándose de no perder su lugar como educador y orientador en el proceso de formación de conocimientos auténticos que permitirán generar aprendizajes significativos en el ejercicio educativo. Llegar a ello significa reconocer la diversidad de los sujetos que confluyen en el acto educativo, atribuyendo sentido a las acciones y vínculos sociales, razón por la cual se establece que la construcción de conocimiento es colectiva y multidireccional, ya que los sujetos tejen redes de conocimiento en donde el diálogo es el elemento metodológico clave para consolidar dichos propósitos. La dialogicidad implica encontrarse y trabajar con el otro, y a la vez con el mundo.

### Puntos de encuentro entre el Diálogo Intercultural y la Educación Popular

Los anteriores referentes presentados, dan cuenta de la imperiosa necesidad de establecer ejes articuladores entre la Educación Popular y

el Diálogo Intercultural, con el propósito de dar a conocer y fortalecer las distintas experiencias desarrolladas en América Latina en estos campos. Por ello, es en la dimensión política y educativa en donde el papel de la diferencia y la diversidad otorgan sobre los sujetos culturales espacios de participación y de reflexión sobre el reconocimiento mutuo y colectivo. Así, una educación que potencie estos aspectos comprende elementos para incidir en la esfera pública a través de la formación de convicciones y capacidades para que los sujetos se empoderen sobre su realidad. En este sentido:

La construcción de significados y sentidos en la esfera pública es asunto vital para contrarrestar la penetración ideológico cultural neoliberal y fortalecer la resistencia social y cultural hacia estos significados y sentidos, trabajar por la autonomía desde la diversidad y la posibilidad de actuar en común, como producto de procesos educativos organizativos, es decir, desde procesos de Educación Popular e Interculturalidad... El diálogo y negociación entre diferentes sistemas de creencias, significados y sentidos coloca a la interculturalidad como una línea estratégica de acción (Álvarez, 2008, p.15).

Una de las problemáticas enunciadas en cuanto a la penetración del neoliberalismo, se manifiestan alrededor del impacto de las condiciones económicas y políticas en las sociedades actuales, las cuales han generado distintos tipos de fragmentación, lo que implica la exclusión o subordinación de ciertos sectores poblacionales. Es en este punto, en donde se evidencia la necesidad de renovar y constituir prácticas que faciliten y mejoren la convivencia entre distintas culturas, siendo indispensable que se den cambios en las estructuras organizacionales de la sociedad (es decir, del ámbito económico, social, cultural, interpersonal, etc.). Esto conlleva a plantear la necesidad de generar nuevas formas de relación que mejoren las condiciones existenciales de los explotados, marginados, oprimidos y excluidos, para que se garantice de una u otra forma sus derechos. De ahí la importancia de establecer desde perspectivas teóricas y prácticas, escenarios de estudio y análisis de los diferentes grupos poblacionales del continente, con el propósito de ofrecer alternativas y soluciones a las distintas

problemáticas, y así, dar algunos elementos para transformación de la realidad.

Por esta razón, el Diálogo Intercultural, part del reconocimiento de la diversidad cultural, no solo para enunciar las diferencias, sino partir de ellas y ubicarlas al interior de escenarios dialógicos que contribuyan al fortalecimiento de cada grupo humano, y por consiguiente, de la humanidad. Es así que la importancia de la interculturalidad en la Educación Popular, consiste en establecer procesos conscientes de “diálogo entre culturas o de rasgos culturales en una misma cultura caracterizados por la invención de la unidad en la diversidad” (Souza, 2006, p.51), tal que, se podría percibir como la herramienta posiblemente más eficaz para el proceso de transformación, apoyándose en una relación que se establezca mediante “el diálogo crítico entre las culturas y de las culturas” (Souza, 2006, p.51). Por ello, hacer posible la convivencia de diferentes culturas dentro de un mismo espacio, no es una tarea que se de forma espontánea, se fundamenta en la construcción consiente de dicho espacio, lo cual implica: “decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural visando fines comunes (...) que demanda una cierta práctica educativa coherente con esos objetivos (...) una nueva ética en el respeto a las diferencia” (Souza, 2006, p.52), y sobre todo, espacios de encuentro orientados por la educación.

Para que los distintos grupos puedan luchar por sus derechos es necesario que haya unidad, específicamente, la unidad debe ser con la diversidad, en donde la movilización y organización de aquellos grupos, presenten nuevas formas de vivir en sociedad, formas diversas de vivir la realidad, proclamando una nueva y distinta ética, es decir, que se configuren acciones en donde la lucha política y democrática transformadora modifique las perspectivas de los actuales modelos, y así, se proclamen nuevas estructuras y formas para la convivencia humana.

De igual manera, otro punto de encuentro entre la Educación Popular y el Diálogo Intercultural, puede encontrarse en la reflexión misma sobre “lo popular”. Pensar “lo popular” en espacios académicos y cotidianos de Latinoamérica ofrece diversas perspectivas de análisis sobre las cuales pueden tomarse como punto de referencia algunos ejemplos desde los pueblos, comunidades, movimientos y organizaciones sociales

en el continente. Pensar latinoamericanamente lo popular posibilita una condición de posibilidad para reflexionar sobre las distintas realidades del continente, como a su vez, evidenciar una ruptura con el modelo homogéneo y excluyente al que históricamente ha estado sujeta la población de la región. A partir del posicionamiento de lo popular en América Latina, ha resurgido un sentir hacía lo autóctono y tradicional en la medida que los saberes propios y la relación con la naturaleza desde la perspectiva indígena, afro, campesina, urbana desde el trabajo de base, sirve de referente para buscar alternativas que se oponen a los condicionamientos inhumanos que enfrenta hoy el mundo. Por tal razón lo indígena se posiciona, de la misma forma que lo afro, lo campesino y expresiones urbanas comunitarias, hacia la validación de los saberes tradicionales como los medicinales, sistemas de organización social, cultural y jurídica, entre otros, provenientes de las comunidades de América Latina.

Aparentemente esta posición sonaría anacrónica por el momento actual en el que estamos presentes, en donde los adelantos tecnológicos y científicos suplen todas las necesidades de la vida moderna, no obstante, por citar algunos ejemplos, no es gratuito que algunos sectores de la población latinoamericana recurra, además de tratamientos medicinales científicos ofrecidos por los sistemas de salud, a otros, como la medicina tradicional basada en plantas aromáticas y frutos medicinales, tratamientos heredados por los conocimientos ancestrales.

Otro ejemplo, desde el campo de las ciencias agrícolas se ratifica en las distintas propuestas de “soberanía alimentaria” practicada por parte del campesinado, como también, alternativas generadas por grupos de personas de las ciudades preocupadas por la crisis alimentaria en las naciones de América Latina, proponiendo modelos de agricultura urbana. Son innumerables los ejemplos que se podrían mencionar, los cuales sirven de base para evidenciar las distintas experiencias en la producción de conocimiento propio desde la perspectiva popular en las sociedades latinoamericanas, en donde más allá de integrarlos al servicio del capital, éstos deberían ser articulados a favor de las comunidades, y así, proponer nuevos modelos de desarrollo fuera de la lógica neoliberal.

Para encontrar en lo popular elementos que generen un diálogo directo con la sociedad

acorde a las necesidades de todos y todas, es pertinente adentrarse y generar toda una introspección en todas las áreas del pensamiento al interior de los países de América Latina para potenciar, conocer y promover todo el acumulado de saberes y conocimientos que aún se mantienen fuera de la academia, pero que debidamente proyectados desde la Educación Popular y el Diálogo Intercultural, promuevan un modelo de desarrollo contextualizado a la realidad latinoamericana fuera de los alcances de las posturas neoliberales, y así, depositar en el pensamiento popular referentes epistemológicos para la transformación de las sociedades.

Es pertinente tener en cuenta que todas estas acciones encuentran un fundamento en el pensamiento popular, otro punto de encuentro entre el Diálogo Intercultural y la Educación Popular, ya que las múltiples dimensiones en donde se materializa, posiciona “lo indígena, lo afro, lo campesino, lo urbano con orientaciones comunitarias” en la realidad latinoamericana con el propósito de reconocer la diversidad cultural a partir de otras lecturas que van más allá de una simple inclusión de estos grupos en la sociedad mayoritaria, sino establecer una relación directa con aquellos desde sus saberes y conocimientos.

Para finalizar, la relación entre la Educación Popular y el Diálogo Intercultural puede continuar contribuyendo a la ampliación de la construcción de la epistemología del sur, entendida como “la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales”. (Santos, 2009, p.12).

### Bibliografía

- Álvarez, J. (2004). *Un diálogo: Educación Popular e Interculturalidad Experiencias, desafíos y prospectiva*. México D.F: LA PIRAGUA, revista LATINOAMERICANA DE EDUCACION Y POLITICA. N° 17.
- Bernal, M. Jiménez, C. (2011). *Educación Popular en derechos humanos y construcción de paz*. Bogotá: Corporación PODION.
- Fornet, R. (2007). *La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana*. En publicación: Revista SOLAR, año 3, no 3. Lima: SOLAR editor.



- (1998). *Transformación Intercultural de la Filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*. Madrid: Palimpsesto. Trotta.
- Leis, R. Sistematización de experiencias: el encuentro de la palabra y el acto. México D.F: La piragua, revista latinoamericana de educación y política. N° 23.
- MCLAREN, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México D.F: Siglo XXI.
- JARA, O. (2006). *Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano. Una aproximación histórica*. México D.F: La piragua, revista latinoamericana de educación y política. N° 23,.
- SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México D.F: Siglo XXI: CLACSO.
- TORRES, A. (2011). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial el Búho. ■

# CONSTRUYENDO UNA POLÍTICA DE SUBJETIVIDAD A TRAVÉS DEL RECONOCIMIENTO DEL OTRO

Norma MONTOYA PÉREZ

Instituto superior de ciencias de la educación del estado de México



## Introducción

La relación entre política y subjetividad, parece estar ausente, si se considera a la política como un elemento que conforma a la macropolítica, y a la subjetividad como un elemento que define la posición de los sujetos dentro de un ámbito social; por lo que encontrar puntos de encuentro entre lo macro y lo micro, así como procesos de diálogo pudiera parecer complicado. Sin embargo, lo que se pretende en este artículo, es establecer que la macropolítica si bien apunta a cuestiones de orden superior, está conformada por un conjunto de situaciones muy particulares, que aluden a lo subjetivo y a partir de él, se puede propiciar el espacio necesario para el diálogo.

Dentro del campo de posibilidades que brinda el reconocimiento de las subjetividades y de la resistencia de éstas a no acatar linealmente lo institucionalizado, es donde se inscribe el presente documento.

Partimos de la tesis de que a pesar de que la intención de la cultura política es normalizar las prácticas y los saberes pedagógicos, existe dentro de la micropolítica la posibilidad a través del reconocimiento de la subjetividad -que alude a la propia historia de los sujetos- de transformar lo ya dado, reconociendo el devenir de la vida cotidiana.

Este proceso de normalización y de mantenimiento de un tipo de cultura política, tiene que ver con todo un contexto que orienta y determina las prácticas pedagógicas, y que además son orientadas por una serie de situaciones como una revolución tecnológica sin precedentes, un sector informacional, como base del sistema económico, insertos en un modo de producción capitalista, fundamentado en el proceso de pro-

ducción en base al desarrollo científico y tecnológico. Que da por resultado una economía global asimétrica, que debe ser perpetuada a través de la educación.

Aunado a ello, este tipo de economía asimétrica busca perpetuarse, a través de una lógica utilitarista, basada en la racionalidad con arreglo a fines, por lo que, “Los gobiernos se encuentran presionados a reducir el gasto público en general, siendo el gasto en educación uno de los más afectados” (De Puelles, 2006: 92).

Afectando la relación entre política educativa y subjetividad, dado que la política educativa se construye con el objetivo de dar dirección al ámbito educativo, excluyendo a los sujetos. Mientras que, si hablamos de la subjetividad, ésta tiene que ver con todos aquellos procesos de construcción del propio sujeto y del reconocimiento de su invaluable participación en la construcción de una política educativa que reconozca a los individuos como personas y no como parte de la estadística.

Afectando el plano de las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo, ya que se espera del sistema educativo la formación de una mano de obra sumamente cualificada, o lo que es lo mismo, la atención preferente a la educación secundaria superior y a la formación universitaria, en detrimento de la educación básica (De Puelles, 2006: 92); de tal forma que cuando se piensa sólo en la producción de mano de obra, lo que se le hace a los sujetos es deshumanizarlos, otorgándoles un número que puede ser empleado para llenar estadísticas.

El plano mismo del currículo se ha visto alcanzado también por la globalización, ya que las exigencias del mercado laboral estarían induciendo

a poner todo el énfasis sobre un currículum en que las ciencias y las matemáticas ocupen el máximo lugar, en perjuicio de las demás áreas del conocimiento y de la información general (De Puelles, 2006: 92); dónde se encuentra entonces la educación integral que se supone considera todos los aspectos que conforman a una persona. ¿Dónde se encuentra el reconocimiento a la condición de subjetividad de los sujetos?, ¿qué elementos deberían estar presentes en la cultura política para reconocer dicha condición, de tal forma que la educación sirva a los sujetos?

### La condición subjetiva del sujeto

¿Cómo podemos entender la subjetividad política?, cuando reconocemos a los sujetos como miembros de un grupo social, a través de la promoción de prácticas cotidianas de equidad, de autorreflexividad, aunado al reconocimiento del otro.

La categoría de sujeto construida a partir de un tipo de racionalidad científica, y que permea los discursos del sistema educativo, ha sido presentada como un individuo “racional abstracto separado del otro, del mundo de sus propias mediaciones, deviene en sujeto vacío, sin historia, sin concreciones” (Alvarado, Ospina, 2008: 23), deviene un sujeto que puede ser nombrado a partir de un número, dejando de lado su humanidad. Dicha consideración de sujeto, sirve justamente para perpetuar una cultura política que sirve al sistema que mantiene un sistema asimétrico.

Lo que se pretende al enunciar la subjetividad, es justo el reconocimiento de lo humano, impregnando dicen Renau y Strada “todas y cada una de sus actividades, mientras les otorga su propia particularidad y significado” (Renau y Strada, 2008:5) y es justamente la subjetividad propia de cada sujeto, la forma en cómo significa su propia vida social y política, por lo que introducir el análisis de la subjetividad debería ser considerado al plantear una política educativa, dado que dicha subjetividad, constituye un elemento primordial para entender la vida cotidiana y el devenir colectivo (Renau y Strada, 2008).

Pero la subjetividad en relación con la política, nos remite al análisis de la forma en que se construye un sujeto social, que puede ser considerado como el resultado de su propio contexto histórico-social.

Existe también dicen Renau y Strada un sujeto del discurso, que es aquel que ejerce su responsabilidad discursiva (2008), siendo él responsable de todo aquello que él expresa, de sus actos reconociéndose como un Yo que se hace consciente de lo que expresa, lo que siente y lo que hace.

Esto nos orienta a pensar que si el sujeto es resultado de su contexto, pero que también el sujeto que se responsabiliza de sus actos y de los significados que expresa a partir del uso del lenguaje, entonces, el sujeto sea cual fuere, ya sea social o bien discursivo, es un sujeto que se construye a partir de las relaciones que establece con los otros. Por lo que el lenguaje construido socialmente es el elemento que da forma y sentido a la subjetividad de los sujetos.

En donde la subjetividad tiene que ver con los pensamientos, con la toma de conciencia y la responsabilidad que ello supone, “que los pensamientos y el habla tienen capacidad de generar otros pensamientos y otros discursos” (Renau y Strada, 2008:8), mismos que van a ser escuchados y analizados por los otros, de tal forma que un sentido construido en lo individual, puede ser significativo para otra persona, generando un sentimiento del nosotros.

Esa serie de discursos enriquecidos y/o transformados en la relación social, es lo que caracteriza a la subjetividad de la política, dado que la política aún cuando pretenda ser la orientación o la guía de las acciones de los sujetos, esta guía se ve enriquecida o coartada por las relaciones que se establezcan entre los actores sociales.

### Subjetividad y política

La política educativa suele presentar como formas de reconocimiento del desempeño que ha alcanzado, datos estadísticos, reduciendo a las personas a un número, a un dato, tratando de racionalizar el alcance de los objetivos muestra las cifras sobre los datos objetivos que conforman a la realidad, de tal forma que podemos a partir de esos datos, evaluar los logros o los fracasos de la política.

De tal forma que “las experiencias políticas se han encarnado en modelos de economía planificada y en regímenes autoritarios, como paradigmas que definen al ser humano, concreto, como una consecuencia, una terminal o un resultado cuantificable y controlable de los condicionamientos económicos e ideológicos” (Renau y

Strada, 2008:9), quedando sepultados los afectos, los vínculos afectivos, las enfermedades, por un orden que enarbola la teoría del mérito y la competitividad y sobre todo la individualización del sujeto mismo.

Sin embargo, más allá de los datos objetivos de la realidad (índice de pobreza, crecimiento económico, nivel de pobreza, alcance de los objetivos, entre otros), existe una visión de las personas (sus miedos, sus sensaciones, su sufrimiento) por lo que “La subjetividad indica cuáles son las expectativas de la ciudadanía acerca de lo que puede y debe producir el orden democrático” (Lechner, 2002: 25).

Un orden democrático que realmente sirva a los sujetos, tiene que ser capaz de reconocerlos como tal, con sus deseos y angustias, con sus logros y sus sueños, es decir, con todo aquello que constituye a las personas, porque un régimen democrático no se puede construir desde arriba.

Un régimen democrático que sirva a los sujetos tiene que comenzar con una verdadera “formación”, o dicho en términos oficiales, debe ser un régimen construido a partir de una formación integral.

Por lo que la consideración de la subjetividad debería estar presente no sólo en el discurso, sino en la práctica cotidiana.

### El efecto de la subjetividad política

Un elemento que es imprescindible de reconocer, es que vivimos en una sociedad fragmentada, individualizada en la que la lógica de mercado es una forma legítima de organización y creación de subjetividades. Vivimos en una sociedad sin sentido que ha roto con su pasado, que ha dejado huecos los ideales de democracia e igualdad, para dar paso a una loca carrera cuyo objetivo es alcanzar mayores bienes materiales.

Este modo de producción capitalista, ha generado la pérdida de sentido y la ausencia de perspectivas a largo plazo. En este capitalismo lo que permea es una lógica de mercado que no se preocupa por el otro, dado que mantiene una lógica asocial en donde los sujetos son considerados como clientes del sistema, o simplemente como usuarios del sistema.

Por lo que el efecto del reconocimiento de la subjetividad de los sujetos implica el paso del individualismo al reconocimiento mismo de la historicidad de los sujetos, de la expresión del

reconocimiento del otro, como parte integral del sujeto mismo; es decir, los sujetos nos constituimos en nuestras relaciones históricas, en las relaciones interpersonales y en relación con los otros.

Aquí cabría hacer un paréntesis y preguntarnos ¿por qué a pesar del potencial que tienen los sujetos de construir miradas diferentes del mundo en que viven, se conforman con una realidad fragmentada, materializada e individualizada?

Al respecto, Zemelman menciona que “los factores encubridores del verdadero repliegamiento del sujeto sobre sí mismo y sobre sus relaciones primarias: la ignorancia, el miedo, la apatía y el aislamiento. Estos son los factores que bloquean, que atrapan al yo, que le impiden pensar y actuar, tener posturas claras y voluntad real de construcción con otros que configuran subjetividades pasivas, conformistas acrílicas...” (Alvarado, S. y Ospina, H. 2008:26)

Ante esto, podemos recuperar la idea de los retos que enfrentan los docentes, porque ellos se encuentran ante la posibilidad de romper el miedo o acrecentarlo, de eliminar la apatía, para construir un nuevo futuro en donde estemos involucrados todos.

Para poder construir una forma diferente de política, es necesario que se logre una recuperación de los sujetos en su complejidad, pasando entonces por los elementos que son capaces de conformar un nosotros.

Un primer elemento es la recuperación de su autonomía, que es la capacidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro, y sobre todo que sea capaz de reconocer al otro.

La socialización política tiene que ver también con elementos de justicia social y el reconocimiento a la equidad y la democracia como elementos invaluable y como elementos que deben estar presentes en la formación de ciudadanos.

Aunado a lo anterior, también se destaca dicha formación, con oportunidades de desarrollar sus propias subjetividades, a partir del reconocimiento del otro, reconociendo sus miedos y angustias, porque al final del día somos sujetos complejos.

En términos de Arnaut y Giorguli (2010) de lo que se trata es de construir un nuevo andamiaje que evite la “politización extrema”, es decir una politización que busca la reproducción de un sis-

tema que individualiza y cosifica a los sujetos, dicho andamiaje, debe promover el diálogo informado, construido con responsabilidad y con una amplia participación de todos.

### A manera de conclusión

La formación política en las escuelas, pareciera un elemento desatinado, porque ante los embates del racionalismo, lo verdaderamente importante es que los sujetos sean formados bajo la lógica del mercantilismo, por lo que todo aquello que proporcione elementos críticos está fuera de lugar.

Sin embargo, la formación política puede convertirse en la herramienta necesaria para transformar la realidad social, pero es una formación política que reconozca al sujeto en su completud, es decir, que reconozca al sujeto como un ser social capaz de aprender conocimientos del orden material, pero que a su vez sea capaz de construirse a sí mismo y en conjunción con los otros.

De tal forma que la formación política tiene que ver con los elementos de equidad, justicia social, democracia y sobre todo el uso del lenguaje.

Visto al sujeto como un ente complejo, los elementos que requiere para poder conformarse como un sujeto político capaz de reconocerse en su complejidad con los otros, pueden plantearse los siguientes argumentos:

- Los sujetos deben ser capaces de mostrarse como sujetos históricos, que conforman su historicidad en relación con los otros a través del uso del lenguaje.
- Los sujetos deben reconocerse como entes con sentimientos, y no sólo como elementos de conocimiento. Es decir, un elemento fundamental para poder imaginarse como miembros de un grupo, es empezando por mostrarse como personas emotivas capaces de sentirse miembros de un grupo social.
- Instituir tramas comunicativas que fortalezcan las relaciones así como la personalidad de los sujetos. A través de esas tramas se posibilita la creación de consensos sobre temas importantes y que afectan el bienestar del grupo social al que se pertenece.
- Establecer una forma de regulación ética, que enuncie la dirección que debe llevar la convivencia que se ha establecido al interior del grupo y que a su vez sea capaz de fortalecer la comunicación y la toma de acuerdos.
- Fortalecimiento de una formación política, que sea capaz de orientar desde la equidad, la democracia y la justicia la toma de conciencia de cada uno de los sujetos que conforman el grupo social.
- El fortalecimiento de su propia subjetividad, para que a través de ella se reconstruya una forma diferente de mirar el mundo y posibilite en términos de Zemelman una conformación de un futuro, es mirarnos como personas capaces de transformar la realidad, a partir de un círculo de influencia que es capaz de fortalecer el presente para transformar el futuro.

### Bibliografía

- Alvarado, S.; Ospina, H.; Botero, P. y Muñoz, G. "Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes", en: *Revista Argentina de Sociología*. Año 6. No. 11 (2008). Pp 19-43.
- Arnaut, A. y Giorguli, S. (2010). *Los grandes problemas de México*. México, El Colegio de México. Tomo VII
- De Puelles (2006) *Problemas actuales de política educativa* Madrid, Morata Editores
- Lechner, Norbert (2002) *Las sombras del mañana*. Santiago de Chile, Ediciones LOM.
- Renau, D. y Strada, O. (2008) *Política y subjetividad. Una relación olvidada*. Barcelona, Fundación Rafael Campalans. ■



# DEL RECONOCIMIENTO DEL OTRO A LA POSIBILIDAD DIALÓGICA COMO UNA FORMA DE COMPARTIR EL MUNDO

Yolanda GARCÍA PAVÓN  
[lasmeninas1@hotmail.com]

Instituto Superior de Ciencias de la Educación Del Estado de México- División Chalco



## Introducción

Hablar del reconocimiento del otro, implica saberse con el otro distinto diferente a mí, pero con necesidad de ser reconocido, o bien de ser ambos reconocidos en su justa dimensión de ser aceptado por el otro. Es por ello que en la presente ponencia se exponen por un lado la importancia del reconocimiento del otro en tanto éste merece ser tomado en cuenta, en la medida que tiene sentido ser y estar con otro dentro del significado de saberse tomado en cuenta, por el otro, de tal suerte que surgen algunas consideraciones, dignas de ser tomadas en cuenta para que dicho reconocimiento se establezca a partir de las relaciones que se establecen de manera significativa con otro igual pero diferente a mí. Por ello se presenta el primer apartado “El reconocimiento del otro; como una forma de cuidado”, dando lugar central al reconocimiento por el otro y dejando una apertura al cuidado que se debe tener por el otro, de manera que “El cuidado por el otro; un espacio para el diálogo como manifestación de encuentro”, en donde se expone como elemento central por un lado el cuidado por el otro en su dimensión justa de ser reconocido y desde luego aceptado en el cuidado que hay que tener por el otro en su posibilidad como humano sin dejar de lado la interacción que se establece entre dos personas pero desde luego como un cuidado que posibilite el encuentro a partir del establecimiento del uso del diálogo, como un ser y estar con el otro en una dimensión de cuidado,

en el reconocimiento y encuentro con el otro, con quien se comparte el mundo.

## El reconocimiento del otro: como una forma de cuidado.

Hablar del reconocimiento del otro, nos lleva a pensar sobre la posibilidad mínima de aceptar al otro en lo que es<sup>1</sup>, creyendo que está resuelto dicho reconocimiento, en el reconocer, radica esa manera de saber que está ahí, que es diferente, mantener la integridad como personas humanas, en donde se requiere del reconocimiento<sup>2</sup> de los otros a través del respeto al derecho, a la dignidad de responsabilidad moral, de tal manera que no podemos dejar de lado que es necesario “un cuestionamiento del Mismo que no puede hacerse en la espontaneidad egoísta del Mismo, ésta se efectúa por el otro. A este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del otro, se llama ética” (Levinas, 1987: 67), de este modo sólo nos sentimos cuestionados por el otro, por su presencia, de modo que la dimensión ética

1 Seguramente aceptar al otro en lo que es, nos lleva a pensar sin poner cortapisas, a nada de lo que es el otro, lo cual me remite a ver nuestra incapacidad para que esto se haga posible en la medida de la capacidad de tolerancia y reconocimiento que tengamos en relación al otro, situación que está por demás difícil, aunque no imposible en al menos alguna dimensión y o faceta, y esto es un buen inicio.

2 El término “reconocimiento”, en cambio, proviene de la filosofía hegeliana y, en concreto, de la fenomenología de la conciencia. En esta tradición, el reconocimiento designa una relación recíproca ideal entre sujetos, en la que cada uno ve al otro como su igual y también como separado de sí.

puede ser vista como un cuestionamiento desde los otros, en ello lo que merece ser reflexionado el cómo nosotros los maestros cuestionamos a los otros desde nuestra presencia, y si nos damos cuenta de ello, entonces también tenemos que reconocer la presencia del otro en mí mismo desde su cuestionamiento a mi persona que no pasa inadvertida sino que se impone, sobre los otros en la medida de la autoridad que se representa. Valdría la pena detenernos a pensar sobre lo antes expuesto, pues si bien el cuestionamiento desde los otros es una dimensión ética, la situación es el cómo nos cuestionan los otros con su presencia de tal modo que nos encontraríamos con los otros, justo en esta dimensión ética en el reconocimiento<sup>3</sup> del otro, desde el lugar que ocupa en el mundo el cual de algún modo compartimos. Sin embargo al sentirme cuestionado, también se constituye la estructura básica de mi subjetividad. En consecuencia en la ética no se refleja la relación sujeto-objeto. Pues ella sólo es posible en la relación humana, ya que ella se constituye de subjetividades. Lo que implica tanto la justicia como la relación cara-a-cara. Entonces sostener una relación ética, es afirmar nuestra capacidad de libertad, donde podemos crear nuestra propia subjetividad, que es la que nos constituye en nuestra estructura ética, que no es sino la estructura de nuestra subjetividad. Se estima que esta relación es constitutiva de la subjetividad: uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él. Aquí la importancia radica en la relación que se establece del reconocimiento por el otro, y la construcción de las subjetividades en esa relación, lo que implica pensar sobre si existe ese reconocimiento en el acto de ser cuestionado por la presencia del otro, que desde luego no podemos soslayar ni darlo por olvido sino de tener un mejor acercamiento de reconocimiento<sup>4</sup> por el otro, si esto

3 “La teoría del reconocimiento está protagonizando en la actualidad un renacimiento, pues los filósofos neohegelianos, como Charles Taylor y Axel Honneth, están convirtiéndola en el eje de las filosofías sociales normativas que se proponen vindicar “la política de la diferencia”(Honneth, 2007:85).

4 “En el paradigma del reconocimiento, en cambio, la solución de la injusticia es el cambio cultural o simbólico. Esto podría suponer la reevaluación ascendente de las identidades no respetadas y los productos culturales de los grupos difamados; el reconocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural, o la transformación de la totalidad de los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, de manera que cambiara la identidad social

es así entonces la sociedad no tendría el problema de imponerse sobre otro sino en construir en conjunto su propia libertad entendida como parte del reconocimiento<sup>5</sup> del otro.

Sin embargo para Buber no considera al reconocimiento sino más bien en un encuentro con el otro, pues,

“consiste en su preocupación por basar la experiencia del encuentro, por eso para Buber la presencia del otro no es la presencia de un objeto, que mi mirada determina y donde mi pensamiento hace juicios predicativos. En este sentido el método de conocimiento de Buber, no son operaciones intelectuales expresadas en reglas que cualquiera puede seguir. Su método inicia en un acto vital, que es adentrarse en la totalidad del otro” (Buber, 1977: 21).

Lo expuesto por Buber me lleva al cuestionamiento sobre las formas del como vemos a los otros como objetos porque se les quita el reconocimiento del saber pensar haciendo juicios predictivos de ello, haciéndose manifiesto en el aula entre otros espacios eliminando la posibilidad de encuentro.

Y si no recreamos la posibilidad del reconocimiento del otro en todas sus manifestaciones y menos aún recuperamos la posibilidad de encuentro, lo que nos queda es la ausencia, el desprecio, y la aniquilación de lo humano. “Según Buber, la autenticidad de cada hombre reside en su inserción en la relación Yo-Tu, hasta el punto de que cada uno de los hombres pueda ser Tu en su autenticidad. Por eso la vida verdadera se halla en el encuentro de los sujetos, y en el que no se interpone entre el Yo y el Tu ningún sistema de ideas” (Buber, 1977: 20)<sup>6</sup>, lo que se

de todos. (Aunque estos remedios también difieren mucho unos de otros, englobo también el grupo bajo el término genérico “reconocimiento”(Honneth, 2007: 87).

5 En consecuencia, desde el punto de vista filosófico, los términos “redistribución” y “reconocimiento” hacen una extraña pareja. Es probable que cada uno sea rechazado por los defensores del otro. Muchos teóricos liberales de la justicia distributiva sostienen que la teoría del reconocimiento conlleva una carga comunitaria inaceptable, mientras que algunos filósofos del reconocimiento estiman que la teoría distributiva es individualizadora y consumista” (Honneth, 2007: 85).

6. Según el autor mientras Kant y Hursel se mueven en el conocimiento objetivo, y buscan en el sujeto trascendental el fundamento de la objetividad; Buber se mueve en la experiencia intersubjetiva y trata de analizar lo que trasciende a la objetividad. Siguiendo a Buber, el autor habla del a priori de la relación. “La relación es algo dado al hombre; es al aire en que nace y vive, la relación es algo esencial

impone es el encuentro con el otro, y para ello es necesario el diálogo con el otro en todos sus horizontes en donde la apertura del yo y tú sea a nivel equitativo en donde persista el diálogo y el cuidado por el otro.

### **El cuidado por el otro; un espacio para el diálogo; como manifestación de encuentro**

“Uno de los elementos principales en la construcción de la cultura es la educación. Por ello desde el interés por la construcción de una cultura para la paz debe tomar un papel protagonista el nivel educativo...pues la UNESCO ofrece un papel a la educación en la formación para una cultura de la Paz” (Comins, 2009: 17).

El papel de la educación es formar, sin embargo en particular, la formación del cuidado en México no se tiene como un programa específico que contenga este particular concepto pero fundamental en la educación de los seres humanos, esto me lleva a preguntar ¿si la educación es quien debe responsabilizarse de los programas que necesita la sociedad, como se fortalece a los docentes con respecto a contenidos para que aborden la formación del cuidado?

El cuidado por el otro tiene que ver desde las diversas formas de manifestación y necesidad de existencia del otro, con la finalidad de otorgar cuidado al otro, al diferente y semejante a mí, al distinto, al que está ahí en un lugar lejos y cerca de mí al que está frente a mí, al que está ausente y presente pero que sé que está. Y que además merece cuidado por nuestra parte y que sin olvidar que somos sujetos de necesidades como el cuidado por el otro incluido yo mismo. Si no tenemos la suficiente capacidad de reconocimiento y aceptación por el otro, en qué medida puedo desplegar el cuidado por el otro, y porque no de mí mismo, si es necesario reconocer que para ello necesito no sólo ser sensible al contexto y al otro así como así mismo, además de saberme limitado para poder ofrecer el cuidado por el otro.

Cuando el otro necesita de mi cuidado? Y cómo proporcionárselo si yo mismo carezco de ello?

al hombre” ( Buber, 1977: 23). Incluso el autor afirma que la relación inicial y natural empieza en el Yo-Tu en el seno materno” por esta razón el niño posee un “instinto de relación cósmica. “ Es el instinto de hacer de cada cosa un Tu” (Buber, 1977: 23).

“Soñamos con una sociedad mundializada, la gran casa común, la tierra en la que los valores estructurales se construirán en el cuidado de las personas, sobre todo en aquellas que son culturalmente diferentes, aquellas en las que la naturaleza o la historia han tratado mal, cuidado con los desposeídos y excluidos, los niños los viejos los moribundos; el cuidado con las plantas los animales los paisajes queridos y especialmente el cuidado con nuestra gran generosa madre la Tierra. Soñamos con la aceptación del cuidado como ethos fundamental de lo humano y como com-pasión imprescindible para todos los seres de la creación.”(Boff, 2002: 45).

Como lograr que los sueños se logren en la realidad cuando como seres humanos tenemos que constituirnos no sólo en la educación para ser mejores sino en la lucha constante de los medio de comunicación en donde se muestra una incapacidad para el cuidado por el otro. Para ello las evidencias son miles pues:

“Hay un descuido y una indiferencia por la vida inocente de los niños utilizados como combustible en la producción para el mercado mundial. Los datos del UNICEF referidos a 1998, son aterradores. En América Latina, tres de cada cinco niños trabajan. En África, uno de cada tres. Y en Asia uno de cada dos. Son pequeños esclavos a quienes se niega la infancia, la inocencia y la posibilidad de soñar, sin sorprendernos que posteriormente sean asesinados por las grandes metrópolis de América Latina y de Asia”(Comins, 2009: 19).

Y nosotros como negamos la infancia en las aulas desde las formas de trato imposición y descuido, habría que pensarnos en nuestros espacios laborales para sabernos, de que somos capaces, pues muchas veces se actúa sin saberse que se actúa en prejuicio del otro el niño que tenemos enfrente, aunque ésta no es la discusión central me permito incluir este espacio en donde se recrean formas de ser y de estar con los otros, los alumnos.

Hay descuido y una indiferencia manifiesta por el destino de los pobres y marginados de la humanidad, castigados por el hombre.

“Hay una gran descuido por los desempleados y jubilados, la indiferencia sobre todo ante los

millones y millones de excluidos del proceso de producción considerados prescindibles y sin valor económico. Hay un descuido y un abandono de los sueños de generosidad, ahogados por la hegemonía del neoliberalismo, con el individualismo y la exaltitud de la propiedad privada. Se menos precia la tradición la solidaridad, se quita valor a los ideales de libertad y de dignidad para todos los seres humanos”(Boff, 2007: 18.19).

Como se ilustra es una gran lucha que tenemos como un estado permanente en la cual muchas veces no nos interpela, puede ser que pase a nuestro lado pero no la queremos ver, o simplemente está formando parte de lo natural y esto ya es un peligro en sí mismo para la humanidad.

“Otros piensan que necesitamos más educación más formación y más información. Evidentemente, es importante socializar los conocimientos, aumentar la masa crítica de la humanidad y democratizar los procesos de toma de poder por parte de los ciudadanos. Más importante que saber, es no perder nunca la capacidad de aprender cada vez más. Más que poder, necesitamos sabiduría, pues sólo esta hará que el poder conserve su carácter instrumental convirtiéndolo en medio de potenciación de la vida y de la salvaguardia del planeta.”(Boff, 2007;22).

Que necesitamos entonces en vista de saber que estamos rodeados de contradicciones vitales y que tal parece que es difícil abordar formas para subsanar y enmendar circunstancias del no cuidado<sup>7</sup> por el otro.

“Hay que construir un nuevo ethos que permita una nueva convivencia entre los seres humanos y los demás seres de la comunidad.....ethos( modelar la casa humana ) adquirirá cuerpo en morales, concretas (valores, actitudes, comportamientos prácticos), dependiendo de

7 “ El sentido de cogitare –cogitatus es el mismo que el de cura: cogitar, pensar, poner atención mostrar interés manifestar un interés de desvelo y preocupación El cuidado sólo surge cuando la existencia de alguien tiene importancia para mí, me dispongo a participar de su destino, de sus búsquedas, de sus sufrimientos y de sus éxitos, en definitiva, de su vida. “Cuidado” significa entonces, desvelo, solicitud, diligencia, celo, atención, delicadeza. Estamos en una actitud fundamental, un modo de ser, mediante el cual la persona sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud.” (Boff, 2007; 73)

las diversas tradiciones culturales y espirituales.....¿Cuál es el ethos que necesitamos? ¿Qué es lo que se opone a la falta de cuidado a la indiferencia y al abandono?” (Boff, 2007: 27-28)

Pues si cuidar<sup>8</sup> es una actitud, entonces se requiere de un constante cambio de una constante recuperación de lo humano de una constante lucha por lograr espacios de diálogo que nos permita establecer y restablecer formas de recuperarnos en la comunidad humana como el acompañarnos, el responsabilizarnos y preocuparnos y de tener un compromiso afectivo con el otro, y por esta casa que es la tierra y en todos sus espacios que nos ofrecen.

La actitud es una fuente, genera muchos actos que expresan la disposición de fondo. Heidegger (1889-1976) en el ser y el tiempo, en su totalidad estructural original, el cuidado es existencialmente a priori de toda la posición y la conducta fáctica del ser ahí es decir se halla siempre en ella, esto significa que el cuidado se encuentra en la raíz primera del ser humano, antes de que haga nada. Y todo cuanto haga irá siempre acompañado de cuidado e impregnado de cuidado. Significa que el cuidado es un modo de ser esencial, siempre presente e irreductible a otra realidad anterior, es una dimensión frontal, originaria, ontológica, imposible de desvirtuar totalmente.“El cuidado forma parte de la naturaleza y de la constitución del ser humano. El cuidado como modo de ser revela la forma concreta cómo es el ser humano.”(Boff, 2007:30).

Y lo que revela es en primer instancia la necesidad del cuidado que se tiene, así mismo como el reconocimiento de la necesidad de cuidado del otro, de manera que ambos el yo y el tú somos entidades de necesidad de cuidado en sí mismo y de parte del otro hacia mi persona. “El ser humano es un ser de cuidado; más aún, su esencia

8 “ Heidegger 1889-1976), mostró que realidades Sólo a partir de la dimensión del cuidado emergen como realizaciones de lo humano. El cuidado es una estructura ontológica que está siempre en la base de todo lo que el ser humano emprende, proyecta y hace; el cuidado suministra preliminarmente el suelo en el que se mueve toda interpretación del ser humano. Por estructura ontológica Heidegger entiende aquello que entra en la definición esencial del ser humano y configura su actividad. Cuando da a entender que el cuidado es en el que se mueve toda interpretación del ser humano, está afirmando que el cuidado es el fundamento de cualquier interpretación del ser humano. Si no nos basamos en el cuidado no lograremos comprender al ser humano”(Boff, 2007;72).

se encuentra en el cuidado. Poner cuidado en todo lo que proyecta y hace: he aquí la característica singular del ser humano” (Boff, 2007: 32). Si bien el cuidado es el que nos caracteriza, entonces que es lo que nos ha pasado como humanidad que parece que se necesita pero se carece de dar cuidado así mismo y al otro, esto más bien se presenta como una paradoja vital.

“Urge un nuevo ethos de cuidado, de sinergia, de re-ligación de benevolencia, de paz perenne para con la tierra, para con la vida, para con la sociedad y para con el destino de las personas, especialmente de las grandes mayorías empobrecidas y condenadas de la tierra” (Boff, 2007:35).

Sin embargo y debido a las circunstancias que ahora padecemos en ese sentido de empobrecimiento de dignidad humana, de benevolencia y de cuidado por el otro, que nos espera como humanidad, si logramos superar nuestras carencias de representación humana ante el cuidado y la necesidad de seguir en el mundo al cuidado no solo de mi mismo sino del otro y de la tierra que nos pertenece ó bien a la que le pertenecemos.

“El cuidado es un modo de ser es una virtud entre otras, es un modo de ser; a saber, la forma en que la persona se estructura y realiza ante el mundo y con los otros,.... “es un modo de ser en el mundo, que funda sus relaciones que se establecen con todas las cosas las dos maneras de ser en el mundo es el trabajo y el cuidado. Aquí emerge el proceso de construcción de la realidad humana.” (Boff, 2007: 75).

Para que esto se dé se necesita de una mejor convivencia de una mejor intervención de un encuentro con el otro, de una mejor interacción a llegar a una comunión.

“Cuidar de las cosas implica tener intimidad con ellas, sentir las dentro, acogerlas, darles sosiego y reposo. Cuidar es entrar en sintonía con las cosas, auscultar su ritmo y estar en armonía con ellas.....Ese modo de ser en el mundo, en forma de cuidado, permite al ser humano vivir la experiencia fundamental del valor, de aquello que tiene importancia y cuenta definitivamente .No del valor utilitarista, sólo para su uso sino del valor intrínseco de las cosas. A partir de ese

valor sustantivo, surge la dimensión de alteridad, de respeto, de sacralidad, de reciprocidad y de complementariedad” (Boff, 2007: 78).

Pues cuidar exige modos<sup>9</sup> de mayor compromiso, en donde se asume la capacidad que tenemos de ser y estar en el mundo así como compartirlo con los otros, de tal suerte que siempre está la facultad de seguir en el mismo mundo pero de manera simétrica.

“La actitud de sentir con cuidado debe transformarse en cultura y exige un proceso pedagógico, más allá de la escuela formal que penetre instituciones y haga surgir un nuevo estado de conciencia y de conexión con la tierra y con todo lo que existe en ella” (Boff, 2007: 95).

Pero esta propuesta implica el concepto de alteridad, si entendemos por tal ello a aquel sufre de la miseria humana, alteridad como vida, no como concepto. El concepto no nos permite ver al otro, porque la abstracción borra sus huellas. De modo que el mismo Feuerbach dice:

“sucede, no obstante, que pensar, hablar y actuar de forma puramente humana no pertenece más que a las generaciones futuras” (Feuerbach, 1976: 11). Que considerar al ser no sólo como pensante, sino también como realmente existente, este ser es el de los sentidos, del sentimiento y del amor (Feuerbach, 1976: 71).

De modo que la alteridad es pensada como la existencia concreta, donde funcionan los sentidos, los sentimientos y el amor.

Y finalmente la recuperación de espacios donde se haga uso del diálogo como una posibilidad no solo de dar un lugar al otro sino su voz misma como parte del cuidado que debemos tenernos unos a los otros. Una idea comúnmente admitida genera diálogo, cuando, de hecho, es el diálogo el que genera la reflexión. Muy a menudo cuando las personas se ponen a dialogar, están obligadas a reflexionar, a concentrarse a tener

<sup>9</sup> El modo de ser cuidado, surgen resistencias y aparece la confusión, pero todo ello se supera por medio de una paciencia perseverante. En lugar de agresividad, hay convivencia amorosa. En vez de dominación, hay compañía afectuosa, al lado de y junto con el otro” (Boff, 2007:78).“ En donde la recuperación del modo de ser cuidado” El ser humano necesita volver sobre sí mismo y descubrir su modo de ser cuidado. El sentimiento nos une a las cosas y hace que nos impliquemos con las personas” (Boff, 2007: 81).



en cuenta alternativas, a escuchar con esmero, a prestar cuidadosa atención según Gadamer en donde la única posibilidad de apertura al horizonte del otro es por medio del diálogo<sup>10</sup>, pues;

“Cuando interiorizamos el diálogo, no sólo reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar a los otros que participan en el diálogo, sino que también respondemos en nuestro interior a esas opiniones. Más todavía recogemos del diálogo que se puede oír las formas en que las personas extraen inferencias, identifican presuposiciones, se exigen mutuamente razones y se implican entre ellos en interacciones críticas intelectuales. En un diálogo se critica y ataca el razonamiento superficial; no se permite que pase sin ser puesto en cuestión. Se desarrollan las actitudes críticas de las personas que participan en el diálogo frente a lo que dicen los demás. Pero esas actitudes críticas se vuelven a continuación contra nuestras propias reflexiones” (Gadamer, 1994: 78).

Pues cuando interiorizamos el diálogo es una forma de llevar al otro en mí mostrándose en mí

<sup>10</sup>La capacidad para el diálogo es un atributo natural del ser humano, Aristóteles definió al hombre como el ser dotado de lenguaje, y el lenguaje se da sólo en el diálogo.

como una forma de reconocimiento de mí hacia el otro, pues llevo en mí su voz, ya que en cada frase en cada palabra cada uno nos mostramos en lo que somos en el interior y en el exterior, haciendo una apertura no solo del diálogo sino del reconocimiento del otro en mí, desde su voz, sus razonamientos, sus actitudes sus reflexiones del mundo en donde existe la posibilidad del cuidado, del intercambio, del reconocimiento de la otredad y de posibilidad de encuentro.

### Bibliografía

- Boff, L.(2002), *Ética de lo humano compasión por la tierra*, Barcelona, Trotta
- Buber, M. (1977). *Diálogo y otros escritos*, Barcelona, Rocafor.
- Comins, M. (2009), *Filosofía del cuidar*, Barcelona Icaria.
- Feuerbach, (1976),
- Fraser, N. (2008), *Revista de trabajo* año 4 N° 6 agosto dic.
- Gadamer, J.(1994), *Verdad y Método II*, Salamanca, Sígueme
- Honneth. A. (2007). *Reificación un estudio en la teoría del reconocimiento*, Buenos Aires, Katz
- Levinas, M. (1987), *Totalidad e infinito*, Barcelona, Trotta
- Sánchez, J. (2003) *Condenados al diálogo*, UIA, Puebla. ■

# LAS TIC COMO HERRAMIENTA O COMO MEDIO EN LA EDUCACIÓN

José Miguel NAVA VITE

Docente Investigador de ISCEEM Chalco Introducción



## Introducción

En la actualidad las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), son presentadas como impulsoras del cambio e innovación, como herramientas digitales que promueven el aprendizaje óptimo y autónomo, postulando que docentes y alumnos son quienes se encargan de organizar y seleccionar la información con propósitos académico-escolares; esta generalización escapa a la realidad, porque no todas las escuelas tienen acceso a estas tecnologías, existen comunidades indígenas, rurales y semiurbanas donde el servicio de luz no existe, donde llegan ordenadores, pero se encuentran empaquetados, ésta es una realidad donde las TIC no son un elemento necesario en la educación.

Existen escuelas donde computadoras e internet están funcionando, aun así surgen obstáculos que impiden el desarrollo pertinente de las TIC: ausencia de infraestructura, ordenadores obsoletos, ausencia de conocimiento por parte de los docentes, la red de internet es insuficiente; apareciendo el desinterés entre docentes y directivos en éstas.

Aun así, las TIC son un fundamento de la política educativa para acabar con el rezago educativo, llegar a la calidad educativa, evitar la reprobación y el abandono escolar, buscar el 100% de eficiencia terminal, a pesar de los resultados; se afirma en los medios masivos de comunicación que dotar de ordenadores, es condición suficiente para el éxito escolar y en la vida de sus alumnos, este pensamiento lineal y uso instrumental de la tecnología, es ignorado por las autoridades educativas que se aferran a esta postura.

Por ello la idea central de este trabajo es aclarar qué sucede con las TIC, para ello toma-

mos el consejo que hace Sánchez quien considera que para tener una mayor inteligibilidad sobre las cosas a tratar, es importante verlas desde alguna teoría, porque ésta puede iluminarnos como una lámpara que proyecta su haz de luz que nos guía en la oscuridad y nos permite percibir posibilidades que antes estaban cerradas, es decir estamos intentando realizar una lectura creadora (2004,p.68), potenciada desde la siguiente pregunta: *¿por qué si se tiene en gran estima a las TIC y se asegura son la panacea de todos los problemas educativos, qué sucede con estas herramientas virtuales, por qué no han dado el resultado esperado?* De donde surgen posibilidades como conjeturas, que intentan promover el pensamiento crítico.

## La simplicidad de las TIC en el aula

Reconocemos que la tecnología ha modificado los estilos de vida en ámbitos, como el comercial, laboral, cultural y el educativo, por ello los alumnos han dejado de visitar las bibliotecas, la información se encuentra a tan solo un *clic*, promoviendo en la escuela una serie de competencias tecnológicas; el problema está en que sin que se acepte “en todos los niveles educativos, se promueve la formación de alumnos *consumidores* o *usuarios* del conocimiento. En el mejor de los casos, tenemos alumnos que saben usar conocimientos o saben dónde buscar respuesta. En el mejor de los casos. La mayoría de las escuelas buscan tener estudiantes disciplinados, que sigan órdenes e instrucciones, que den respuestas memorísticas o repetitivas. Además, les enseñamos en las clases como si el conocimiento sobre cada materia fuera algo establecido y determinado, ya hecho y sin lugar para dudas. (González; 2015:18)

Esto promueve sujetos consumidores de información y lleva a un uso restringido de las TIC, lo cual implica que se mantengan a nivel de herramientas, percibidas como instrumentos mecánicos para realizar ciertos trabajos y que fueron diseñadas exclusivamente para *facilitar la realización de tareas mecánicas*, postura que introduce a las TIC al *paradigma de la simplicidad*.

Este paradigma impone una relación lógica extremadamente fuerte, con nociones y principios clave no-cuestionados, imponiendo una forma de pensar causa-consecuencia y un discurso que acepta solo la certeza, que asume el aumento de ordenadores como camino directo al engrandecimiento de la eficiencia educativa, ésta es una relación causística ausente de contexto con un discurso educativo lleno de presencias, pero sin ausencias.

Para Morin este paradigma impone un orden en el universo y al mismo tiempo niega y excluye al desorden, porque el orden es posible reducirlo a una ley, así la simplicidad acepta lo uno y lo múltiple, pero sin estar relacionados, este paradigma se basa en la *disyunción*, separando lo uno y *reduciendo*, unificando lo diverso. (2008:89)

Este paradigma impone un orden preestablecido y férreo a toda actividad, pero también a todo saber especializado, fundamenta este último en una línea recta entre una causa y una consecuencia, apareciendo en la escuela y en las TIC, lo que se conoce como pensamiento lineal, el cual lleva directamente a la certeza impuesta como un principio básico.

Las TIC dentro de este paradigma, trae consigo algunos problemas, en primer, lugar el sujeto que se acerca a estas tecnologías, llega con la idea de *reducir* la información que encuentra al hacer resúmenes para entregar como trabajos escolares, esto lo lleva a la *disyunción* de la misma, es decir, no reconoce las relaciones complejas de la información, porque la traduce a la relación *causa-consecuencia* buscando solo certezas, sin preguntarse sobre lo encontrado, sometiendo a las TIC al uso instrumental y reducido.

Un segundo problema, es ver las TIC como *contenidos* que deben dominarse para contestar algún examen; esta visión no es extraña en la escuela, porque existen programas ya establecidos con esta intención; es importante aprender los saberes que estos programas demandan, el problema es la reducción sobre las TIC que limita su potencialidad.

Un tercer problema es el uso de las TIC en el aula, un espacio donde son vistas sólo como estrategia didáctica, simplificado su complejidad a solo procedimientos para eliminar el aburrimiento de los alumnos, viendo algunos videos, películas o fotos; usando el cañón para presentar diapositivas llenas de información, que los alumnos copian, subrayan y resumen; se percibe fácilmente el uso *reducido* y *lineal* de las TIC, convirtiéndolas de *innovadoras* a solo *novedosas*.

Estamos conscientes que pueden existir muchos más problemas, pero no vamos a agotarlos todos, si no ver como el paradigma de la simplicidad se encuentra presente, en cómo se percibe el uso de las TIC en la escuela; por estas razones, consideramos la necesidad de un cambio de paradigma.

### Cambio de paradigma

La configuración tecno-educativa de la TIC ya no es suficiente porque es lineal y cerrado, se requiere otra que abra perspectivas para favorecer el aprendizaje gradual, la integración de hábitos y la formación tecnológica; para ello es necesario cuestionar el paradigma dominante y acercarnos a otro con una relación amplia y constructiva entre educación y tecnología, se propone la complejidad que no ignora al sujeto ni a su entorno, asumiendo la realidad como “un tejido en conjunto de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados” (Morín;2008:32), aceptando la interacción entre certezas e incertidumbres, entre entropía y neguentropía, entre lo general y lo particular, lo cual potencia su comprensión y perspectiva.

Este pensamiento nos acerca a contradicciones dialécticas, que implica el descubrimiento de una *capa profunda de la realidad*, la cual es muy difícil de comprender desde la lógica del pensamiento lineal (Morín;2008:98-99), porque para llegar a esta capa, se requiere interconectar e interactuar el orden con el desorden, lo cual sólo es posible desde el *pensamiento rizomático*.

Así la relación educación-TIC, puede ser ubicada entre dos paradigmas, uno de ellos “clásico, positivista, explicativo, analítico, comparativo sino experimental, siempre utiliza la medición de los datos mientras que otro paradigma, comprensivo, intersubjetivo, se propondrá una inteligencia distinta, holística, interactiva, dinámica de la complejidad específica de los fenómenos educativos” (Ardoino;2005:96), por ello la com-

plejidad más profunda se logra integrando lo complejo con lo simple.

Las TIC son una realidad compleja y su comprensión requiere una visión crítica, con intenciones tecno-socio-educativas, es decir abrirlas desde procesos *auto-eco-organizados* que permitan difusión, almacenamiento y gestión de la información, con la intención de apoyar el aprendizaje y la construcción del conocimiento y ser entendidas complejamente como *herramientas-medio*; entonces es posible “la migración a un entorno de aprendizaje centrado en el estudiante al permitirle retomar el control y la responsabilidad de su propio entrenamiento y desarrollo a través de un aprendizaje activo, colaborativo, creativo e integrado, utilizando las herramientas de evaluación necesarias para monitorear su propio aprendizaje” (Vilchis;2015:5), lo cual nos acerca a lo que llamamos *desarrollo educativo*.

### Desarrollo educativo

Este *desarrollo* puede ser entendido de una manera simple, como la evolución o progreso de la educación, expresado cuantitativamente en excelentes promedios, una tasa baja o casi nula de reprobación, llegar al 0% del abandono escolar, alcanzar todos los aprendizajes esperados, lograr el 100% de eficiencia terminal y contar con una planta sólo con docentes idóneos, donde las TIC como herramientas, dan cuenta de esto a través de una base de datos que confirman lo dicho, en este sentido el desarrollo educativo “es la cumbre en todo proyecto educativo, ya que es cuando se hace realidad lo planeado desde la visión institucional hasta el hacer didáctico”. (ANUIES;2003:80)

El desarrollo educativo dentro del pensamiento causístico, es el punto final que conecta el hacer didáctico con la visión institucional, donde el sujeto no es tomado en cuenta y el sentido de las palabras evolución y progreso tienen una connotación simple y lineal, los cambios son para mejorar siempre y cuando puedan ser medidos y matematizados, aquí las TIC juegan un papel de *fábrica de evidencias*.

Profundizando el desarrollo educativo y qué lugar ocupan las TIC en éste, proponemos algunos principios para complejizar tal relación; el *principio sistémico* propone la relación de las partes con el todo y viceversa, donde el *todo* es *más que la suma de sus partes*, dando lugar a fenómenos cualitativamente innovadores, prove-

nientes de la unidad *todo-partes*, que nos lleva a una nueva unidad sistémica (Morín;2003:37-38), la cual no está determinada con anterioridad.

Este *principio* considera la relación educación-TIC como *sistémica*, porque la suma de muchas computadoras no lleva a una excelente educación y una educación de calidad no es producto sólo de las tecnologías, la relación planteada es cualitativamente diferente e innovadora, pues constituye la relación TIC-educación como una *unidad sistémica* que es novedosa, no determinada, que requiere ser construida por sus actores.

El *principio retroactivo* rompe con la causalidad lineal, en donde la causa no sólo actúa sobre el efecto, sino que el efecto retroactúa sobre la causa (Morín;2003:38-39); por ello en la relación educación-TIC, cualquiera que sea la causa y el efecto, existe una relación *retroactiva*, donde hay una interacción dinámica entre ambas, reconociendo que las TIC influyen en educación y ésta influye en las primeras, por ello de ser vistas como *herramientas*, avanzan a un *medio* que es su esencia de su retroactividad con la educación.

El *principio dialógico* es una asociación compleja, porque busca complementar lo que parece antagónico, hablamos de instancias que requieren estar conjuntadas, esta forma de coexistir permite su desarrollo y su funcionamiento como sistema, buscando superar la visión unidimensional (Morín;2003:40-41) y abrirse a una perspectiva multidimensional.

Desde el *principio dialógico* la relación educación-TIC es una asociación compleja, por la complementariedad que existe entre ambas, además por el contexto en el cual vivimos requieren estar conjuntadas, tal hecho lograría su desarrollo y funcionamiento como un *sistema abierto*, es decir, ya no son dos elementos es la constitución de uno solo.

Acepar la relación educación-TIC invita al desarrollo educativo como una tarea compleja, ya que por los principios comentados, requieren una diversidad de situaciones para lograrlo y que influyen en esa relación, por ello las TIC se proponen como dinámicas, ser los *medios* que potencien la interacción compleja con la educación, procesos que realicen los sujetos que los lleven más allá de lo que son.

Dentro del desarrollo educativo, es pertinente considerar a las TIC como *herramienta* y como *medio*, ya que ambas actividades son realizadas

por los sujetos; como herramienta se puede dirigir a prácticas instrumentales centrándose en el *saber qué* y en el *saber cómo*, en cambio como *medio* se fomenta una formación integral de los sujetos tomando en cuenta a estos mismos y para ello requiere dirigirse al análisis desde el *saber por qué* y el *saber para qué*, reconocer esto y saberse parte del mismo, es en verdad hablar del desarrollo educativo sin reducirlo.

### Las TIC como medio

Considera al desarrollo educativo como una tarea compleja y preguntarnos *¿para qué y por qué se propone a las TIC como un medio?* Es importante recordar que estas tecnologías “no son la panacea para los problemas educativos sino una ventana de oportunidad para innovar en la gestión del conocimiento, en las estrategias de enseñanza, en las configuraciones institucionales, en los roles de los profesores y los alumnos” (Lugo;2009:52), aceptando las TIC como oportunidad, gestión y acercamiento entre los sujetos.

Hablar de *medio* es colocar las TIC *entre* sujetos y sujetos, *entre* sujetos y aprendizaje, entre sujetos y conocimientos; este *entre* significa potenciar entre estos ampliamente su formación, sus experiencias, su realidad; en otras palabras, comprender la información compartida, apropiarse de ésta para interpretarla; reconocerse como seres pensantes capaces de distinguir las situaciones a las que se enfrentan, reconocer los mundos objetivo y subjetivo, permitiendo construir una identidad con la sociedad de manera reflexiva, en ese sentido las TIC como *medio* potencian la *interacción dialógica*.

No podemos percibir solo como herramienta a las TIC, porque nos llevaría a situarnos en una “inteligencia ciega, que es aquella que destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos sus objetos de sus ambientes, donde ha reinado durante mucho tiempo los métodos empíricos y la lógica” (Morín;2008:27) racionalista como única forma de poder conocer; ahora el desafío consiste en acercarnos a ellas como *medio*, para que impulsen cambios estructurales y sean catalizadores de cambios radicales, que impacten la cultura, los sujetos y la educación. (Pelgrum y Law;2004:155)

Aceptar las TIC como *herramienta* y como *medio*, es reconocer que en educación son una fuente inagotable de posibilidades, participando en la constitución de una educación *sustentable*,

es decir una educación para toda la vida, la cual “no se base sólo en la acumulación de información, sino en la construcción de conocimientos, la identificación de problemas, la búsqueda de soluciones, el compromiso social de interrelación con el contexto del que se desarrolla”. (Moreno; 2015:14)

Cuestionar las TIC como *herramienta* es acercarnos a una perspectiva crítica sobre las mismas y reconocer la necesidad de una *educación sustentable* como camino a una *comunidad digital*, entendida como aquel grupo de personas vinculadas entre sí, con la intención de interactuar y relacionarse epistémica y críticamente a través de espacios virtuales y en un ciberespacio; la importancia de esta comunidad es potenciar una adecuada *alfabetización digital*, para docentes y alumnos, logrando con ello el desarrollo de habilidades analíticas e ir más allá, hacia las habilidades reflexivas y críticas, que les permitan a los sujetos educativos tener una ruptura con las lógicas tradicionales.

La aparición de la *comunidad y alfabetización digital*, son condiciones para que el trabajo áulico pueda innovarse, porque mirar a las TIC como *medio*, es transformar el aula en un *laboratorio virtual*, un espacio donde tenga la posibilidad el estudiante de desarrollar su confianza en el manejo de técnicas, aparatos y entornos experimentales, abrirse a la oportunidad de practicar constantemente, así como reflexionar las condiciones y respuestas a los problemas presentados, un lugar donde la retroalimentación esté presente y sea adecuada que les permita a ambos sujetos reforzar y reconstruir sus conocimientos. (Vilchis;2015:6)

Finalmente, la utilidad de las TIC como *herramienta* o como *medio*, va a depender del propósito que se desea cubrir, así como las metas, intenciones y objetivos que se tengan; se puede decir que las posibilidades más amplias e interesantes están en “su capacidad para expandir las oportunidades de educación formal sin importar el momento y en lugar. (Vilchis;2015:5)

### Conclusiones

Colocar la relación TIC-educación dentro del paradigma de simplicidad, nos acerca a procesos y herramientas didácticas para cumplir con objetivos establecidos; los docentes se convierten en *ejecutores*, apareciendo un círculo vicioso por la ausencia de la teoría, desarticulación del conocimiento y el cierre de opciones; con ello se



asume la no transformación de la cultura escolar, mirando a las TIC sin una posibilidad pedagógica e innovadora, pues están ausentes de ellas los docentes y los alumnos.

Aunque sea como *herramienta*, las TIC necesitan de la intensión del sujeto, para “plantear y diseñar la manera óptima del uso de las TIC; la herramienta no soluciona nada por sí misma, debe haber una intencionalidad tanto de los maestros y de los estudiantes como de las autoridades y la sociedad para que los objetivos de la educación se cumplan y que la brecha educativa no se amplíe por la tecnología” (Vilchis;2015:8); esta intencionalidad al quedarse en el *pensamiento simple*, permite que una escuela equipada con la tecnología más actual, su uso sea reducido y por ello el desperdicio de posibilidades que generan estas tecnologías.

Por ello necesitamos un pensamiento rizomático, una complejidad explícita, que nos permita observar la gran cantidad de elementos y factores que influyen en el uso de las TIC, porque consideramos que “contribuyen de manera determinante al desarrollo educativo, ya que permiten a la comunidad académica (estudiantes, docentes, gestores e investigadores) acceder, comunicar, intercambiar información, resolver problemas” (Moreno;2015:15), convirtiéndose en un *medio* que enlace a estos actores y además disminuir la brecha que se ha abierto entre escuelas y TIC por el abuso y no uso adecuado de éstas.

### Fuentes de consulta

- ANUIES (2003) *La innovación en la educación superior*, bajado en septiembre, de <http://ceadug.ugto.mx/iglu/Iglu09/Modulo1/antes/InnovacionEduSupAnuies.pdf>
- Ardoino, Jacques (2005) *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- González, MariCarmen *et al* (2015) *Ambientes virtuales, redes sociales y nuevas prácticas en educación superior*, en Revista Didac, nueva época julio-diciembre, CDMX, Universidad Iberoamericana, pp. 17-24.
- Lugo, María (2009) *La gestión de las TIC en la educación: el desafío de la innovación y la calidad en América Latina*, Ponencia presentada en el Seminario Buenas Prácticas con TIC, Madrid, Universidad de Extremadura.
- Moreno, Mariana (2015) *El rol de las tecnologías de la educación y la comunicación en el desarrollo educativo*, en Revista Didac, nueva época julio-diciembre, CDMX, Universidad Iberoamericana, pp. 10-16.
- Morin, Edgar (2008) *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Morin, Edgar *et al* (2003) *El método (Estrategias para el conocimiento y la acción en un camino que se piensa)*, en *ídem*, Educar en la era planetaria, Barcelona, Gedisa, pp. 13-47.
- Pelgrum y Law (2004) *Les TIC et l'éducation dans le monde: tendances, enjeux et perspectives*, París, IPEE-UNESCO.
- Sánchez, Ricardo (2004) *La trama y urdimbre del oficio de investigador*, en *ídem*, Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas, México, UNAM-Plaza y Valdés, pp. 57-84.
- Vilchis, Abraham (2015) *Reflexiones en torno a los usos y las problemáticas de las TIC*, en Revista Didac, nueva época julio-diciembre, CDMX, Universidad Iberoamericana, pp. 4- ■

# LA EDUCACIÓN EN LA EDAD NEOLIBERAL O EL ORDEN BIOPOLÍTICO Y EL TERRORISMO COMO FILOSOFÍA

Pablo FLORES DEL ROSARIO  
ISCEEM



## Introducción

El fenómeno del terrorismo pertenece también al orden de la biopolítica. Dentro de este orden, todas las dimensiones de la vida son sometidas a su lógica. De este modo el terrorismo se hace doctrina, ideología, técnica de gobierno que cristalizan en formas de vida, a eso nos referimos cuando hablamos del terrorismo como filosofía.

Aunque el concepto de terrorismo es de factura reciente, apenas en la Revolución Francesa, en el periodo conocido como Reinado del Terror, ya desde este momento podemos identificar una característica que será parte de su conceptualización: su naturaleza aleatoria y no dialógica. Será esta característica la que se encarne en las múltiples dimensiones donde ocurre el terrorismo. Y será la que permita elaborar sus primeras racionalizaciones. Desde donde se ha construido un esquema para su explicación: el terrorismo viene de fuera, no es de occidente porque occidente dialoga, es del mundo no occidental que intenta mantener tradiciones, preferentemente religiosas. Películas, literatura, videos, noticias, todos hablan y explayan este esquema: son los otros países los que hacen prácticas terroristas, porque temen contaminarse con la ideología de occidente. Esta primera racionalización es altamente plausible y por eso mismo altamente sospechosa. Pero también es el primer sentido que ofreceremos sobre el terrorismo I.

Pero el terrorismo también hace acto de presencia en las dimensiones del mundo de vida occidental. Es en occidente, quien levanta acta de acusación contra el terrorismo, donde se generan sus formas más refinadas. Porque aquí es la vida la que será sometida a procesos que la dejarán sin protección alguna, sin vestimenta posible, ofreciendo sólo una vida desnuda, un cuerpo listo para ser sacrificado por el soberano, y esto ocurre de modo aleatorio y sin diálogo posible en cada vida. Este será el segundo sentido de terrorismo que desplegaré en el trabajo II.

Estos son dos de los sentido del terrorismo como filosofía, que se hace modo de vida, se naturaliza y despliega su propia racionalidad para justificarse, contra los cuales aparecen iniciales objeciones que hablan desde fuera de la lógica de la esfera de cristal y de la existencia sitiada.

## I. La lógica del terrorismo y su construcción como proyecto filosófico

**I.1.** París, 13 de noviembre 2015. De nuevo el terrorismo, el mismo esquema: hechos aleatorios, víctimas al azar, sin diálogo alguno. Tiempo de indignación y condena, y «es que ahora el crimen es masivo. No se trata de periodistas, judíos o policías: eres tú y yo en nuestro bar, nuestra sala de conciertos, lugares a los que vamos con nuestros niños», declara Sylvain,

hombre de unos 40 años. Ante el terrorismo el blanco somos todos, porque de lo que se trata es de generar el mayor daño simbólico, por eso en los seis ataques del viernes en París hubo 120 muertos. Indignación y condena, por las 120 personas que no tenían que morir.

Pero la indignación y la condena no son impedimento para pensar, y el terrorismo nos obliga a pensar, sobre todo porque en el orden global los diseños de vida no están desconectados. Justo por el estado de perplejidad que generan estos hechos es que debemos reunir el coraje de pensar, porque si no pensamos los hechos hoy, justo en el límite de la tensión que generan, dejaremos paso a la normalización, pero ahí el filo cortante de la verdad ya no tiene función (Zizek, 2015: 9). Sobre todo, pensar con toda su radicalidad, la radicalidad de los hechos mismos.

El terrorismo produce tal efecto porque ataca el orden normalizado de los cuerpos, que son resultado del control poblacional. Foucault muestra los modos de control de la población en relación a las necesidades de la producción. Su tesis parte de la construcción de la mirada médica y la espacialización de la enfermedad en el cuerpo, hasta construir el orden médico como instancia de la política estatal (Foucault, 2001: 40). Sin embargo no me parece un texto sobre la historia de la medicina, sino sobre la historia de la mirada política y de la construcción desde esta mirada del cuerpo sano en el espacio de la producción, junto a los respectivos saberes que lo fundan; lo que implicó construir otros espacios, y sus respectivos saberes, para los cuerpos que no sirven para producir.

La normalización de los cuerpos, a través de la disciplina y el castigo, tiene como fin distribuir espacios y cuerpos en esos espacios, pero “en esa humanidad central y centralizada, efecto e instrumento de relaciones de poder complejas, cuerpos y fuerzas sometidos por dispositivos de “encarcelamientos” múltiples, objetos para discursos que son ellos mismos elementos de esta estrategia, hay que oír el estruendo de la batalla” (Foucault, 2009: 359). Este estruendo es el que le permite pensar la inclusión de la vida natural en los mecanismos y cálculos del poder estatal. Este gesto es el origen de la biopolítica, indispensable para la producción, que “...no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción y mediante un ajuste de los fenómenos de po-

blación a los procesos económicos” (Foucault, 2011: 131). La misma biopolítica no puede acallar el estruendo de la batalla. Estruendo que al surgir será acallado por otro dispositivo que lo encausará en términos productivos.

Pero el estruendo radical es el que viene del terrorismo, porque rompe el tejido de esas complejas relaciones de poder, rompe la normalidad y hace ver la relación entre el cuerpo desnudo y el soberano, que en el tejido de la normalidad no se puede ver. En esta relación se devela el poder del soberano bajo la lógica de su ausencia, y eso produce dos efectos. El soberano reacciona multiplicando su presencia y eliminando cualquier punto de fuga de los cuerpos, se crea el estado de excepción que elimina libertades y derechos y se somete a la población al control totalitario. De este modo se crea la sociedad totalitaria con la plena aceptación de la población (Agamben, 2010), porque tiranía y terror a veces se vinculan (Walzer, 2008: 18). Este efecto es el que nos debe permitir ver que existe una estrecha relación entre sociedades democráticas y terrorismo, son dos caras de la misma moneda: la producción, la conservación de la esfera de cristal hecha para producir mejor (Slotedijk, 2010). El poder soberano lo revela, así según B. Obama: se trata de un “ataque no solo contra los franceses, sino contra toda la humanidad y contra los valores que compartimos” (La jornada, 2015).

Puede pensarse que uno de los valores que compartimos, es el valor de la vida y eso es algo que el terrorismo no respeta, y por esta vía separar democracia de terrorismo. Pero la vida tampoco se respeta en las sociedades democráticas, que describen Foucault y Agamben, porque matar una vida y matar sus proyectos es equivalente y estas sociedades matan proyectos de vida, al pensar que la única función de la vida es producción. Lo que el terrorismo hace es ocultar estas contradicciones y fortalecerlas en formas más refinadas.

**1.2.** No se puede negar lo impactantes que resultan los hechos provocados por el terrorismo, y proyectados en el cine, entre otros medios de comunicación. Si partimos de la tesis de que el medio es el mensaje (McLuhan, 2009) y la tomamos con seriedad, podríamos desprender algunas lecciones. Como el hecho elemental de que se construya un patrón cultural, que partiría de

la ciencia política (Walzer, 2008), que alimenta al cine y del cual se alimenta al mismo tiempo.

En el cine podemos ver el envío del mensaje en el medio que le da vida. El cine construye cuadros donde despliega un conjunto de hechos que atrapan nuestras emociones, después sólo queda la condena o aceptación de los hechos proyectados.

En el primer cuadro, *Collateral Damage* (2002), se nos hace percibir y sentir, se crea una empatía con fuertes vínculos, que existe un ciudadano modelo dedicado a salvar vidas aun exponiendo la propia, en una familia en orden, con tiempos para su consolidación, no falta el juego padre-hijo y una madre que mantiene el orden interno de la casa. Es como ver en movimiento la idea de Foucault (2001) (2009), de la distribución del espacio y de los cuerpos ahí. Todo nuestro cuerpo y sus emociones quedan atrapados en este primer cuadro porque se ha violentado una distribución que hemos internalizado y naturalizado.

En el segundo cuadro, se nota la llegada de camionetas oficiales, con personal de la CIA, generales adscritos a la embajada, ejecutivos, como el Secretario de Estado para A. Latina, y personal del Consulate General of Colombia. Frente a la embajada hay un café, donde la vida transcurre con normalidad, ahí está parte de aquella familia, madre e hijo, el esposo viene a encontrarse con ellos. En ese justo momento, porque nuestras emociones podrían racionalizarse de no ser así, ocurre la tragedia, inevitable por lo que se ve, pero ya condenada de antemano, porque ya estamos atrapados. La tragedia ocurre en el interior de la embajada, pero impacta la entrada donde perecen varias personas, incluida la esposa y el hijo, de la familia que capta el primer cuadro. Esta escena es impactante y corre a gran velocidad, no se espera que ocurra nada y la masacre ocurre en el instante no esperado, al menos no esperado en la dimensión de este acto. Ante la siguiente observación: “el objetivo iba en su caravana”, un agente de la CIA responde: “todos son objetivos. Es terrorismo”. Porque esta es una característica central del terrorismo: la naturaleza azarosa de sus víctimas, cualquiera puede ser víctima del terrorismo. O por lo menos alguna tendencia en filosofía política así lo define. Otra característica es que siempre se trata de personas normales, que no participan en ningún conflicto bélico, se trata de personas que son modelo, de sujetos y familias de cualquier

democracia occidental, pero no por ello dejan de ser las víctimas de un conflicto que no es suyo.

Curiosamente la película, *Red de mentiras* (*Body of lies*, 2008), tiene como prólogo una cita de W. H. Auden: “El público y yo sabemos lo que todos los niños aprenden. Aquellos a quienes se les maltrata maltratan a otros”. Es una forma interesante de presentar el primer cuadro. Un modo de justificarlo. Aparecen varias escenas, en la primera un clérigo Musulmán dice: “vengaremos la guerra estadounidense contra el mundo Musulmán... Los atacaremos en todos lados. Los atacaremos al azar en Europa y USA continuamente. Nosotros hemos sangrado. Y ahora sangrarán ellos”. Si relacionamos la cita de Auden con esta declaración, podemos construir la tesis de que la lógica del terrorismo se sustenta en la venganza. Pero esta tesis es errónea por parcial, no se fundamenta en la totalidad del fenómeno. Por su misma naturaleza errónea la tesis funciona porque permite fundar el antagonismo que le da vida: Occidente contra la cultura Musulmana. O se le hace funcionar al ocultar intereses inconfesados, esto es, al ocultar la totalidad de la que forma parte: saqueo de la cultura y riquezas naturales. Como consecuencia, todo lo que pueda ocurrir con la misma estructura del terrorismo, no lo es, porque no representa este antagonismo, no representa esta venganza ancestral. Pero los estados fundados en la administración de la vida, neoliberales, son terroristas en su estructura interna, perplejidad: ¿acaso el terrorismo no está fundado en la venganza?.

En el segundo cuadro aparecen jóvenes en una casa, por fuera está rodeada por la policía inglesa, dentro se preparan bombas. Ante la irrupción de la policía, la reacción de los jóvenes consiste en un gesto que parece determinado con siglo de anticipación, se suicidan. Este acto sacrificial tampoco se entiende, pero es el que justifica la existencia misma del terrorismo. Sin embargo tiene una lógica particular.

Tercer cuadro. Salto de Inglaterra a Irak. Ocurren eventos con cierta conexión. Pero lo central ocurre en el informe que un ejecutivo de la CIA rinde ante una comisión del senado americano. Su posición puede resumirse así: esta es una guerra del pasado frente al futuro; al enemigo no se le ve, no está, no es un ejército que otro ejército pueda combatir; el enemigo desprecia la tecnología, para perderse en el anonimato, el enemigo no quiere negociar, quiere establecer

el califato universal en la tierra, además “nuestro enemigo poco sofisticado se ha dado cuenta de la verdad poco sofisticada de que somos un blanco fácil”.

Pasado frente al futuro, sin ejército, esto permite ubicar el terrorismo en sociedades premodernas que se niegan a morir, y su reacción es ese formato de ataque anónimo con víctimas al azar, sociedades antes golpeadas por occidente y que ahora cobran su cuota de venganza. El enemigo no quiere negociar, esta es la característica del terrorismo, no hay diálogo, no hay consenso, no hay acuerdo posible. A partir de aquí se pueden inferir dos cosas. En primer lugar sostener este esquema de pensamiento, que define políticamente al terrorismo, implica fortalecer la creencia en la necesidad de combatirlo, por esta vía se hace necesaria la invasión a países pretendidamente terroristas para educarlos y democratizarlos. En segundo lugar, al democratizar estas sociedades, se podría dialogar y crear consensos con ellas, por este medio el peligro desaparece. No se logra ver que el combate al terrorismo forma parte de una misma lógica: el refinamiento de la administración de las vidas en ambos lados.

Sociedades controladas con el mito del terror, sociedades controladas y administradas en sus prácticas de terror. A las primeras se les educa para formar parte de una red de presión para mejorar la seguridad nacional, los hechos mismos las educan, se han dado cuenta de esa verdad poco sofisticada de que son un blanco fácil.

Curiosamente, el mismo cine se encarga de aclarar varias tesis que pone en juego en su intento de condena explicativa del terrorismo. Como la puesta en juego de ese deseo ancestral de acto sacrificial que los cuerpos de los terroristas parecen asumir como parte de su educación. No es así, el mismo cine lo revela, quizá para incorporar cierto equilibrio emocional en cierto equilibrio cognitivo de su explicación.

En el cuarto cuadro, *Red de mentiras* (2008), aparece un actor frente a un agente de campo de la CIA y explica: “me dijeron que necesitaban que me volviera un mártir. No quiero morir. Tengo un doctorado”. Ante esta afirmación el agente pregunta: “¿en química?”. El terrorista responde: “no, soy lingüista, hablo cinco idiomas”. Esto no parece interesar. Lo que resalta este cuadro es que el cuerpo del terrorista solo sirve si tiene un uso, no es químico, por lo tanto sólo podría

servir para ver quien lo mata y por esa vía seguir la pista a una célula importante de terroristas. No hay nada de acto sacrificial en los terroristas, parece que hubiera una presión más grande que los lleva al sacrificio, presiones externas que parecen internalizarse sin ofrecerles otra salida. “¿Qué sabe usted de nuestro dolor?”, dicho por el terrorista, parece resumir este conjunto de presiones externas. Nada sabemos del dolor de cada sujeto que termina haciendo el acto sacrificial, solo vemos este acto y terminamos por adjudicarlo como una característica del terrorismo.

**1.3.** Partimos de la tesis de que la ciencia política construye un patrón cultural que nos permite tener un marco para entender el terrorismo y de éste se alimenta el cine, que al mismo tiempo alimenta a aquél patrón cultural.

Para entenderlo partamos de algunos resultados provisionales de nuestro análisis. Hemos naturalizado la idea de distribución del espacio y de los cuerpos (Foucault, 2009), que cualquier amenaza contra esta distribución, que forma parte del biopoder, parece una amenaza a la naturaleza humana. Para cuidar este biopoder se trazan pares conceptuales que excluyen el peligro: guerra justa e injusta, amigo y enemigo (Walzer, 2008), (Schmitt, 1985).

Según Walzer, “El terrorismo es el asesinato aleatorio de personas inocentes impulsado por la esperanza de producir un temor generalizado” (Walzer, 2008: 9), que es algo que ponen en primer plano tanto fotos, literatura, y películas que hablan del tema, consistente en resaltar que las víctimas son siempre ciudadanos modelo, en una familia en orden, padre e hijo y una madre que mantiene el orden interno de la casa. Es como ver en movimiento la idea de Foucault (2001) (2009), de la distribución del espacio y de los cuerpos ahí. Entonces, “La aleatoriedad y la inocencia son los elementos cruciales de la definición” (Walzer, 2008: 10). Esta aleatoriedad no hace mención de las relaciones de poder que nos ponen en ese espacio de producción, esto se cancela ante la magnificencia de los hechos que el terrorismo produce.

Porque la producción organiza los cuerpos en determinados espacios, para producir, vivir, divertirse, etc., pero esos cuerpos rebasan el mismo sentido de producción, en tanto en sus múltiples encuentros entre sí y con las cosas de ese mundo, generan múltiples acontecimientos, ge-



neran sentidos (Deleuze, 2005) y es lo que permite ver lo que un cuerpo puede (Spinoza, 2011), que resulta más vital que reducir su poder a la producción. Pero todo esto queda silenciado, de esto nada se pregunta, porque el terrorismo parece generar esta violencia como un acto simbólico: se ataca un modo de organización de la vida y eso magnifica los hechos que el terrorismo produce. El acto simbólico máximo: la vida que se sacrifica para sacrificar más vidas, es la que permite por su mismo esfuerzo de simbolización, generar las dos respuestas simbólicas esperadas, la condena y el fortalecimiento del estado de excepción.

Para Walzer el término “inocencia” no es un concepto descriptivo, es término técnico, porque describe al grupo de no combatientes. No son combatientes, pero reciben efectos de un esfuerzo bélico, están implicados aunque sean inocentes (2008: 10). Ciertamente, pero para entenderlo habrá que jugar con la implicatura presente en esa implicación, esa implicatura es lo que subyace de modo inconsciente en el mundo y en el modo en que lo habitamos, pero se revela en lo que decimos y es lo que crea un compromiso, una posición ante el mundo. Suele decirse, “si lo dije, pero no lo implique” o “en efecto, lo dije porque lo implique”. En el primer caso estamos en el mundo sin compromiso alguno, en el segundo nos comprometemos lo dicho. Así que estar implicados, es estar o estar comprometidos con el mundo, que son dos modos de vivir la existencia. Por eso, no es lo mismo condenar el terrorismo por sacrificar víctimas inocentes, que implicar nuestra condena condenando las condiciones que lo hacen objetivamente posible. Mientras no veamos esta distinción en la implicación, estamos condenados a estar implicados y eso no convierte en objetivos de una guerra que no es nuestra, por eso “todos son objetivos. Es terrorismo”.

Por otra parte, la distinción guerra justa e injusta, permite condenar el que a los no combatientes, cualquier ciudadano, se les haga susceptibles de sufrir atentados. Moralmente es correcto. Pero no lo es, el que esto acalle la condena que debe hacerse contra las condiciones que los hacen posible, al mismo tiempo que no se proteste contra un Estado fundado en un orden biopolítico que atenta contra proyectos de vida, ante estos hechos vale también lo que decimos del terrorismo: “todos son objetivos. Es terrorismo”. Sólo que esto último no está perfilado en

la distinción guerra justa e injusta, porque esa distinción sólo permite proteger el orden interno, contra el desorden que viene de fuera. La distinción no permite pensar que terrorista es todo gobierno que tenga como meta la administración de la vida, y de este tipo son los gobiernos neoliberales.

El concepto de guerra justa, permite trasladarla a otros espacios, para que los espacios donde los cuerpos pueden funcionar productivamente sean algo seguro, nuestra esfera de cristal. Además, en la guerra justa se crean códigos de ética: existe un ejército, con uniforme y bandera, contra este ejército pelea otro y la población de ningún modo es objetivo bélico. Por eso es condenable el terrorismo, su guerra es injusta; es una guerra que no podemos, ni debemos, aceptar. Esto revela una lógica perversa, porque si es condenable hacia fuera, por matar inocentes de modo aleatorio, eso mismo permite ocultarse hacia dentro, al no aceptarse que el orden fundado en la biopolítica mata inocentes aleatoriamente al matar sus proyectos de vida.

Por estas razones, el terrorismo no se sostiene en la lógica de la venganza, no se trata de renovar la relación sangre y rabia (Burleigh, 2008), aunque haya componentes culturales, no al menos de modo absoluto, como parece sugerirse en la película, al citarse a Auden: “El público y yo sabemos lo que todos los niños aprenden. Aquellos a quienes se les maltrata maltratan a otros”. Porque la lógica del terrorismo está articulada a la lógica de las sociedades democráticas gobernadas por la biopolítica. En ambos casos se trata de la destrucción de los cuerpos, en uno al convertirnos en objetivo del terror, en el otro al convertirnos en medio para la producción, que es otra forma de terror. Ambos producen la necesidad del refinamiento de los medios de control del cuerpo. Ambos asumen su ubicación espacial, para su muerte física o para la muerte de sus proyectos.

Para Walzer “Los terroristas matan de manera aleatoria en el seno de un grupo concreto de personas. El mensaje que transmiten va dirigido al grupo: no los queremos aquí. No los aceptaremos ni haremos las paces” (2008: 17), en efecto, el enemigo no quiere negociar, esta es característica del terrorismo, no hay diálogo, no hay consenso, no hay acuerdo posible, aquí la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1987), topa con roca dura y se hace añicos. El terroris-

mo no quiere el diálogo como vía para la solución de los conflictos (Beck, 2002). Y no quiere el diálogo porque sus métodos parecen concentrarse en el acto sacrificial (Beck, 2002). Sin embargo, no hay nada de acto sacrificial en los terroristas, parece que hubiera una presión más grande que los lleva al sacrificio, presiones externas que parecen internalizarse sin otra salida. El terrorista o se autosacrifica o es sacrificado, no tiene salida, eso explica el gesto sacrificial, que de otro modo resulta incomprensible y fortalece la credibilidad de la distinción guerra justa-injusta. Mientras no pensemos esta distinción, tendremos que aceptar que los bombardeos contra ellos, son, en efecto, justos. Pero “no es tirando bombas como van a solucionar esta brutal coyuntura. Por desgracia el legado irracional de los Bush parece imponerse” (La Jornada, 16 nov. 2015).

Esta lógica, que articula la explicación del terrorismo, funciona igual en las sociedades articuladas por la política neoliberal. Por eso estas sociedades son terroristas. Solo que no matan físicamente, solo matan proyecto de vida que permiten la realización humana. Como espero hacer ver en lo que sigue.

## II. Nuevas formas de gubernamentalidad o el terrorismo como filosofía

**II.1.** El marco conceptual con el que vemos el terrorismo parece tener un pecado capital: trazar distinciones que permiten condenarlo sin condenar las condiciones objetivas que lo articulan a la nueva forma de gubernamentalidad occidental. En suma hemos pensado este fenómeno desligándolo de la totalidad que le da sentido.

Lo cierto es que vivimos estas nuevas formas de gubernamentalidad fundamentada en la tesis de la administración de la vida. Esta administración de la vida, presenta, a partir del siglo XVII, dos formas: lo que puede llamarse la *anatomo-política del cuerpo humano*, donde se piensa al cuerpo como una máquina a la que hay que hacer dócil y mejorar en sus aptitudes, y, la que a partir del siglo XVIII toma como centro al cuerpo como especie, donde se cuida la proliferación, salud y duración de la vida (Foucault, 2011: 129). Se trata de una biopolítica de la población, donde “las disciplina del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del

poder sobre la vida” (Foucault, 2011: 130). Poder sobre la vida, administración de la vida, ¿no es ésta la misma cara del terrorismo? En el mismo gesto biopolítico nos encontramos frente a los mismos conceptos que lo definen: asesinato aleatorio, producción de temor generalizado, ausencia de diálogo, gesto sacrificial.

**II.2.** Una imagen lo dice todo. La caricatura refleja la situación normal en muchos países cuyos marcos normativos para las relaciones laborales han sido flexibilizados. Esto es, han sacrificado la permanencia en el trabajo, la mejora salarial y someten a continúa evaluación a sus trabajadores. La caricatura tiene un letrero en una mano que dice “cambios”, mientras en la otra un reloj que emite un tic, tac. ¿Quiénes serán sacrificados en estos cambios? Esa pregunta es lo que le da sentido a la caricatura. Pero al mismo tiempo cobija las mismas sensaciones que tenemos ante el terrorismo: no sabemos quién será “asesinado” al asesinarle sus proyectos de vida, todos tenemos miedo de serlo, el temor es generalizado y no hay con quien dialogar para evitar la tragedia. Recordemos que asesinar un cuerpo es similar a asesinar proyectos de vida donde se instala existencialmente todo cuerpo. Vivir en la incertidumbre, porque los cálculos sobre la vida determinan que es el mejor modo para la producción, es vivir cobijados en la lógica del terror.

**II.3.** Lo mismo ocurre con los sujetos de los sistemas educativos que han aceptado seguir los lineamientos de la OCDE y del Banco Mundial. Estos organismos tienen una exigencia puntual: privatizar la educación, para hacerla rentable o por lo menos hacer que se gaste menos en su operación. Como ocurre en México.

Responder a esas exigencias, hace vivir en el terror a profesores y estudiantes. Para el caso de los profesores, en primer lugar se construye un marco conceptual que define lo que es una buena práctica educativa, desde este lugar se elaboran sus procesos de evaluación. El pecado capital, como en la definición de terrorismo, es que se definen las prácticas educativas al margen de la totalidad que le da sentido. Un efecto es que se eliminan proyectos de vida, cobijados en proyectos pedagógicos de muchos profesores. En segundo lugar se hace un proceso de selección al azar, como el terrorismo que selecciona vícti-

mas al azar, que provoca el temor generalizado, donde no cabe diálogo alguno porque el azar ha decidido. Impotencia, coraje, sacrificio de proyectos pedagógicos, que son proyectos de vida, que son vida, porque si queremos ser profesores hay que asumir la única buena práctica educativa que la evaluación previamente ha definido. Mejor dicho, que los organismos anotados nos han construido. La nuda vida se ofrece al soberano, otra vez, solo que ahora como amenaza interna. Hemos pasado de ser animales vivientes capaces de acción política, porque podíamos elaborar proyectos de vida en las múltiples formas de existencia que habitamos, a ser "...un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente" (Foucault, 2011: 133). Los puntos de fuga para los profesores están en las protestas contra esta forma de evaluación, que cada vez se acotan, porque se les criminaliza. La anatomopolítica sobre los profesores se impone con toda la violencia posible.

Los estudiantes no viven mejor esta situación, lo que para ellos fue disfrute, porque se podía leer de muchos modos, deteniéndose en muchas partes, ahora se ha vuelta violencia: deben leer y mucho, y hacer igual número de reportes de sus lecturas, tardes, fines de semana haciendo tareas, porque los profesores les piden esos trabajos, ellos deben justificar sus carpetas de evidencias. Ya no tienen tiempo para soñar en proyectos de vida, para una vida que podían elegir vivir. Los estudiantes empiezan a hartarse, se encuentran bajo la lógica del terror. Sus puntos de fuga aparecen como odio a la escuela y a sus profesores, sus puntos de normalización son sus iniciales visitas al psicólogo, y sólo son niños de primaria, secundaria o preparatoria. La anatomopolítica sobre los estudiante se impone con toda la violencia posible.

Todos los espacios de la vida están sometidos a la misma dinámica, en todas las sociedades que siguen el modelo neoliberal, y las que no lo siguen, tienen que soportar una particular forma de terrorismo para someterlas. ¿Cómo llegamos aquí para que la política ponga en entredicho nuestras vidas de seres vivientes?

**II.4.** Como parte del cálculo a que se somete la vida, se necesita un estado que permita la puesta en práctica de estos cálculos en términos productivos. Este estado se ha prefigurado desde el siglo XVIII, a partir de una transformación,

consistente en la introducción del principio de limitación del arte de gobernar. Lo que quiere decir, poner en juego "...la razón del menor gobierno como principio de organización de la razón de Estado" (Foucault, 2007: 44), que en el fondo será una definición liberal del arte de gobernar. Que no se determina conceptualmente, sino desde las prácticas que el mercado pone en juego, convirtiéndose en lugar de veridicción de la misma práctica gubernamental.

Solo que el modo de gobernar sostenido desde el marco de la economía ya no gobierna sujetos y propiedades, no gobierna cosas, gobierna intereses, relaciones. Para hacerlo concentra sus objetivos de gobierno en la libertad, de venta y compra, y calcula el costo de ella en términos de seguridad. Esta consideración permite pensar que "la divisa del liberalismo es "vivir peligrosamente". "Vivir peligrosamente", esto es, que los individuos se vean a perpetuidad en una situación de peligro o, mejor, estén condicionados a experimentar su situación, su vida, su presente, su futuro, como portadores de peligro" (Foucault, 2007: 87). Porque, finalmente "No hay liberalismo sin cultura del peligro" (Foucault, 2007: 87). La cultura del peligro, está determinada porque el cálculo sobre la vida exige ejercer esa *anatomopolítica del cuerpo humano*, donde se piensa al cuerpo como una máquina a la que hay que hacer dócil y mejorar en sus aptitudes, porque por esta vía se puede hacer del sujeto una unidad económica capaz de competir con unidades similares. Porque la competencia a lo largo de una vida productiva siempre se enfrentará a lo imprevisible y eso la pone en el límite (Giddens, Hutton, 2001). Es ante lo imprevisible donde uno debe jugar porque de ello le va seguir o perecer, pero aun jugando el resultado siempre es imprevisible, la vida puesta en juego, del mismo modo que el terrorismo juega con ella.

Para Foucault, será a partir de la teoría del capital humano, donde se encuentra el punto de partida para entender el que un sujeto sea pensado como unidad productiva, porque esta teoría interpreta en términos puramente económicos hechos no económicos, entre ellos el trabajo mismo (Foucault, 2007: 255). La idea de introducir el trabajo en el análisis económico es para saber el modo en que un trabajador usa los recursos de que dispone, por tanto "...habrá que estudiar el trabajo como conducta económica, como conducta económica practicada, puesta en acción,

racionalizada, calculada por la persona misma que trabaja” (Foucault, 2007: 261). Saber esto, saber que el trabajo se puede entender como una conducta económica, es saber que se trabaja para tener un salario, esto es, un ingreso. Entonces el salario no es el producto de la venta del trabajo, es un ingreso: “un ingreso es sencillamente el producto o rendimiento de un capital” (Foucault, 2007: 262). Ante lo cual Foucault se pregunta: ¿Qué es este capital cuya renta es el salario? Este capital, se responde, es el conjunto de factores físicos y psicológicos que otorgan a alguien la capacidad de ganar un salario. Desde el trabajador en términos económicos, el trabajo comporta un capital, una aptitud, una idoneidad, es una “máquina” (Foucault, 2007: 262). Este es el núcleo duro de la teoría del capital humano. Porque el trabajo comporta ese capital en la medida en que produce flujos de capital, pero solo a condición de ser idóneo para ese trabajo. Y la idoneidad para el trabajo es lo que posee el trabajador, no importa que posea su fuerza de trabajo, importa que posea la idoneidad para ejercerlo.

Entonces lo idóneo es lo que posee el trabajador como capital, y es indisociable de él, y en ese sentido no es un capital como los demás, porque, “La aptitud de trabajar, la idoneidad, el poder hacer algo: todo esto no puede separarse de quien es idóneo y puede hacer algo. En otras palabras, la idoneidad del trabajador es en verdad una máquina, pero una máquina que no se puede separar del trabajador mismo...” (Foucault, 2007: 262). Es la idoneidad lo que es propio del trabajador, es su capital, es lo que le permite decir que tiene un capital, eso le hace ser una máquina, una máquina de producción, pues produce su salario, su ingreso. En suma, “Flujos de ingresos y no ingresos, justamente porque, en cierto modo, la máquina constituida por la idoneidad del trabajador no se vende de manera puntual en el mercado de trabajo a cambio de un salario determinado. De hecho, esa máquina tiene su vida útil, su periodo de utilidad, su obsolescencia, su envejecimiento” (Foucault, 2007: 263). No se vende de manera puntual, porque hay más máquinas con similar idoneidad, porque otra unidad productiva mostró ser mejor en esa idoneidad, además al competir no todo lo idóneo podrá ser vendido, porque es inactual, porque está envejecido y ya es caduco, en esa capacidad de hacer un mejor trabajo. Habrá quien no se venda a pesar de ser idóneo, después de todo el mercado no pierde

su carácter azaroso pese a tener un Estado que mantiene equilibradas sus contradicciones. Porque el mercado selecciona y excluye, a través de la evaluación, incluso lo que resulta ser idóneo, ser un excelente capital humano, un trabajador idóneo, capaz de producir flujos de capital.

Como puede verse, ya no se trata de una concepción de lo que se llamó fuerza de trabajo, aunque sigue siendo fuerza de trabajo, excepto que en un mercado donde “...el valor de un bien de consumo...reside cada vez más en los programas informáticos que lo hacen posible, y que constituyen un factor de menos peso y más basado en el conocimiento; es decir, que menos peso se convierte en sinónimo de inteligencia o conocimiento. El proceso de fabricación también es más inteligente...” (Giddens, Hutton, 2001: 43). Entonces, idoneidad no es sino poseer la calificación que nos permite poder trabajar en estos medios de producción, con alta demanda de tecnología. Esa calificación es nuestro capital, porque es lo que nos hace idóneos para el trabajo en modelos de producción basados en el conocimiento. Este capital humano es el que permite hacer del trabajador “...una especie de empresa para sí mismo” (Foucault, 2007: 264). Se trata de hacer de cada sujeto una unidad productiva, porque lo que se vende no es la fuerza de trabajo, sino la idoneidad para poder trabajar en condiciones altamente competitivas. En suma, la idea es hacer “Una economía hecha de unidades-empresas, una sociedad hecha de unidades-empresas: éste es a la vez el principio de desciframiento ligado al liberalismo y su programación para la racionalización de una sociedad y una economía” (Foucault, 2007: 264).

Entonces, afirmará Foucault, estamos ante el retorno del *homo oeconomicus*, que es un empresario y un empresario de sí mismo (Foucault, 2007: 264). Pero para lograr que domine el *homo oeconomicus*, se debe privatizar todo, esa es la política neoliberal, privatizar la cobertura social del riesgo por seguro individual, privatizar jubilaciones o capitalizarlas, privatizar salud y educación y hacerlas unidades para la producción (Foucault, 2007: 276), bursatilizar las catástrofes, privatización del agua, de los alimentos, del aire, de todo, venta de naciones, por medio de la venta de sus recursos naturales, incluida la venta de sus ciudadanos a través de procesos de desregulación de las relaciones laborales, aún a costa de crear nuevas técnicas de gobierno: “...

la fundamental se podría decir, reside en que la relación entre el Estado y el crimen organizado, y no solo en México, se transformó en una tecnología de gobierno, en una técnica de la actual sociedad de control” (Semo, 2015). Esto es lo que permitiría generalizar la forma “empresa” dentro del tejido social, y procurar que se multiplique no según la textura de los individuos, sino según la textura de la empresa (Foucault, 2007: 277). Hasta lograr que la vida de cada individuo se convierta en una empresa total que incluya su vida, su familia, pareja, padres, seguro, jubilación, esto es, cada aspecto que lo sitúa como individuo debe estar en el cálculo para convertirse en una unidad productiva. Porque de lo que se trata es de multiplicar el modelo económico, el modelo de oferta y demanda, modelo de inversión, para hacer de él modelo de las relaciones sociales, de la existencia, del individuo consigo mismo, con el tiempo, su entorno, su familia, su futuro, su grupo (Foucault, 2007: 278).

**II.5** El proyecto neoliberal es lo que permite darle sentido a la tesis de Foucault acerca de que la vida es lo que hoy está en juego. Lo mismo si somos objeto del terrorismo, que de la biopolítica en los Estados neoliberales.

Desde la perspectiva de Agamben (2010), lo que hay que trabajar en Foucault no es el caracterizar la política moderna como fenómeno de inclusión de la vida nuda en la polis, ni que la vida se convierta en objeto de cálculo del poder Estatal, sino más bien que la excepción se está convirtiendo en lo normal, que la vida nuda se incluye en el sistema político, esto era lo excepcional, porque todos somos esa vida nuda, el homo sacer, aquel que puede ser sacrificado (Agamben, 2010: 19) sin que nadie puede sea culpado. Es el mercado, y el mercado no es sujeto para tener culpa alguna, no hay responsabilidad jurídica por lo tanto. La política, una mirada política que sustenta las relaciones sociales en la lógica del mercado, es lo que pone en cuestión nuestra vida.

### Bibliografía

- Agamben, G. (2010). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pre-textos.
- Bajtín, M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*, Barcelona, Anthropos.
- Beck, U. (2002). *Sobre el terrorismo y la guerra*. Barcelona, Paidós.
- Burleigh, M. (2008). *Sangre y rabia. Una historia cultural del terrorismo*. Madrid, Taurus.
- Flores, P. (2014) “Primer ensayo para la construcción de una Hermenéutica polifónica”. Borrador.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica I*, México, F.C.E.
- Foucault, M. (2001). *El nacimiento de la clínica una arqueología de la mirada médica*. México, Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*, México, F.C.E.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, F.C.E. de Argentina.
- Foucault, M. (2008). *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
- Giddens, A., Hutton, W. (2001). *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona, Tusquets Editores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I y II*. Madrid, Taurus.
- Heidegger, M. (2001). *Conferencias y artículos*, Barcelona, Ediciones del Serbal.
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- Schmitt, C. (1985). *El concepto de lo político*. México, Folios Ediciones.
- Semo, I. (2015). “Técnicas de gobierno”, en: Opinión, periódico: La Jornada, 18 de julio, México.
- Sloterdijk, P. (2010). *En el mundo interior del capital. Para una teoría filosófica de la globalización*. Madrid, Ediciones Ciruela.
- Spinoza, B. (2011). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, Alianza Editorial.
- Walzer, M. (2008). *Terrorismo y guerra justa*. Madrid, Katz Editores.
- Zizek, S. (2015). *Islam y modernidad. Reflexiones blasfemas*. Barcelona, Herder Editorial. ■



# LA EDUCACIÓN PARA UNA NUEVA CIUDADANÍA<sup>1</sup>

Maria Carme BOQUÉ TORREMORELL

[[mariacarme@blanquerna.url.edu](mailto:mariacarme@blanquerna.url.edu)]

FPCEE Blanquerna-URL

El sistema educativo tradicional se concibe, a lo largo del siglo XIX, con el doble objetivo de formar personas capaces de vivir en sociedad y de insertarse laboralmente. Por un lado, en la sociedad industrial, se considera imprescindible que el sistema educativo moldee súbditos fieles a la nación. Por el otro, la capacitación de la mano de obra ya no puede hacerse en talleres artesanales, porque se necesita una masa ingente de trabajadores suficientemente cualificados para incorporarse al sistema productivo taylorista (Boqué, 2004). De modo que desde sus orígenes la escuela sufre una especie de bicefalia que, de acuerdo con el talante de la época y las directrices educativas del momento, prima el rendimiento académico, el éxito escolar y la excelencia, o bien se decanta hacia la mejora de la convivencia, la inclusión y la equidad. La relación de interdependencia entre estos dos extremos es tan intensa que a muchos les da la impresión de que la escuela para todos, siguiendo el principio de equidad, abocaría irremediabilmente al fracaso académico, es decir, iría en detrimento de la excelencia, y a la inversa, la apuesta por el rendimiento escolar entrañaría la segregación y marginación definitiva de buena parte del alumnado. No hay duda, pues, de que el hecho de conjugar éxito y equidad sigue siendo un reto fundamental para el sistema educativo.

1. Este artículo ha sido adaptado de: Boqué, M.C. (2010). Competència social i ciutadana. Aprendre a ser persona, a conviure amb els altres i a habitar el món. Revista Catalana de Pedagogia, Vol. 7, 197-212.

Últimamente se viene detectando, entre los jóvenes, la pervivencia de conductas inadaptadas y antisociales y un déficit de participación democrática. En relación a la primera de estas cuestiones, cabe destacar que, a pesar de la alarma social que generan los fenómenos de vandalismo, consumo de sustancias nocivas, violencia entre bandas, acoso escolar, violencia de género, xenofobia, etc., diferentes estudios (Defensor del Pueblo, 2007; Generalitat de Catalunya, 2001, 2006; Observatorio Estatal de la convivencia, 2009) indican que las manifestaciones violentas no parecen ir en aumento en la población escolarizada, si bien cualquier conducta negativa se convierte en motivo de atención y requiere una actuación inmediata. Con respecto al déficit de participación democrática, el Consejo de Europa, ya en 1997, ponía de manifiesto su preocupación y promovía el desarrollo de un conjunto de medidas que culminaron con la declaración del año 2005 como año Europeo de la ciudadanía a través de la Educación (EURYDICE, 2005), lo que supuso un claro impulso de las políticas educativas encaminadas a construir una ciudadanía activa y democrática en los diferentes países.

En una sociedad global como la nuestra que se ha definido como posmoderna, hipermoderna, líquida, del riesgo, compleja y en red, según diferentes autores, las competencias sociales y ciudadanas adquieren relieve y tienden a interpretarse como el sustrato necesario para el éxito escolar y, lo que es más importante, como fina-

lidad educativa en sí mismas dentro de un modelo de formación integral de la persona. Es en este sentido que Imbernón (2001, p.9) considera posible que más adelante, «las áreas curriculares tradicionales puedan ser asumidas por otros medios paralelos a la institución educativa y que a ésta le quede, como valor específico, enseñar las nuevas ciudadanía, ya que será muy difícil que se puedan enseñar y aprender en otros foros».

Los conceptos de convivencia y ciudadanía en las sociedades democráticas son dinámicos y controvertidos, ponen en tensión igualdad y diferencia, contexto local y global, tecnología y tradición, bienestar y degradación medioambiental... de manera que, en opinión de Mayer (2002, p. 81), «lo que sería realmente necesario para una nueva concepción de ciudadanía es la posibilidad de participar no tanto en la «solución» de los problemas, como en su «construcción», ya que la rápida evolución y la incertidumbre que caracterizan el siglo XXI hacen inservible la mera transmisión de conocimientos.

Sin embargo, para que los diferentes miembros de la comunidad educativa tomen parte en la construcción de los problemas que les afectan –desde su diagnóstico hasta su evaluación– hay que prever una triple acción democratizadora que abarcaría los ámbitos curricular, organizativo y comunitario de cada centro educativo. Aquí tiene más sentido que nunca la concepción de la educación como responsabilidad compartida entre familia, escuela y entorno porque, como afirman Lleras y Medina (2006, p. 105), «solamente devolviendo la capacidad de decidir el conjunto de personas que constituyen la comunidad educativa sobre las cuestiones que les afectan de forma deliberativa se fomentarán los valores y práctica democráticos».

Lo cierto, sin embargo, es que los centros educativos suelen estar mayoritariamente en manos de un solo sector: el docente. Una verdadera corresponsabilidad educativa requiere la redistribución del poder, ya que «la escuela democrática ha de partir de un concepto igualitario de persona, de una gestión radicalmente democrática y de una voluntad de transformar la realidad social y educativa del entorno en donde desarrolla su tarea, lo que supone la transformación de la vida de las personas y de sus contextos» (Lleras y Medina, op. cit., p.127). Así, la demanda de reconocimiento social de los docen-

tes, aunque legítima, no puede hacerse desde una posición jerárquica, sino mediante el diálogo igualitario con el resto de agentes educativos y con el propio alumnado. Se impone, como diría Novella (2009, p. 296) «una redefinición del concepto de niño y de su participación en el espacio y el tiempo», ya que los niños y niñas son personas inteligentes, sensibles, hábiles y llenas de coraje, que se enfrentan a un mundo desconocido y complejo con valentía, confianza y dignidad. Es por ello, que sus vivencias, pensamientos, sentimientos, palabras y acciones nos muestran como un descubrimiento que nos invita a repensar constantemente nuestra cultura y los valores que la impregnan (Espert y Boqué, 2008). Pero, como afirma Le Gal (2005, p. 27), «el descubrimiento de la infancia, de sus derechos, de sus necesidades y de sus capacidades, es un proceso que continúa hoy en día».

Según Marco (2002, p. 12) «la expresión educar para la ciudadanía recoge una amplia inquietud –traducida de diferentes maneras– sobre la necesidad de intervenir significativamente en los procesos de socialización de los niños y jóvenes para posibilitar y desarrollar su capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar en la sociedad. Porque no se suficiente nacer en una sociedad democrática para actuar como seres de pleno derecho en la misma». De hecho, en el seno de una democracia pueden vivir perfectamente personas sin ningún tipo de compromiso ciudadano, moral o político (Valcárcel, 2007), simples consumidores que hacen un uso subsidiario de sus libertades y que son usuarios pasivos de lo que la sociedad que los ampara les ofrece, personas que entienden la educación como un servicio más al que tienen derecho, pero con el que no contraen ninguna obligación, tan sólo se comportan como clientes más o menos satisfechos.

El ejercicio de la ciudadanía activa requiere disponer de competencias personales y sociales que se aprenden y ensayan en la familia, en tanto que núcleo de socialización primaria, en la escuela, el municipio y el resto de contextos reales y virtuales en que transcurre la vida de las personas. Si bien los problemas sociales no se deben delegar en la escuela, es evidente que la educación tiene un papel importante en la formación de personas libres y comprometidas con la comunidad y, en especial, en la modulación de la voz de niños y jóvenes, hasta ahora sistemáti-

camente silenciada de los espacios de decisión que les afectan (Boqué, 2008).

En este marco, tal y como señala Gimeno Sacristán (2003, p. 34), es imprescindible «la revisión del estatus del alumno como sujeto de derechos, sin cuyo disfrute no tendrá la condiciones de ciudadano-escolar, de suerte que pueda formarse desde la práctica de los mismos derechos para los que proclamamos querer educarle». Evidentemente, la brecha entre teoría y práctica es más ancha y profunda en aquellos contextos organizados de manera jerárquica, individualista y autoritaria, replegados sobre sí mismos, porque, en realidad, no tienen ningún tipo de predisposición al cuestionamiento de las inercias instauradas en el funcionamiento real del centro, ni están abiertos a una verdadera interacción entre los diferentes agentes educativos.

No hay duda, pues, de que los escenarios naturales son los idóneos para el aprendizaje significativo sobre la propia identidad, los valores de la convivencia y la solidaridad. Por ello, no tendría ningún sentido dejar escapar situaciones cotidianas, vividas con gran implicación personal, y limitarse a trabajar los valores de la convivencia democrática únicamente en una asignatura. Más aún, las situaciones personales del alumnado, sus necesidades y oportunidades, determinan, en gran medida, la credibilidad y el sentido de los aprendizajes sobre derechos y deberes humanos. Por poner un ejemplo, en entornos carenciales «la exigencia de autocontrol moral se convierte en una forma particular de dominación social» (Carbonell y Martucelli, 2009, p. 97) y, en estos u otros supuestos, no sólo no se estaría educando para la democracia, sino que se haría un uso perverso.

Queda claro, por tanto, que la coherencia en las dinámicas del centro, la consistencia en los valores que promueve y el tratamiento de las problemáticas vivas en la comunidad educativa son factores clave a la hora de desarrollar el sentido de pertenencia y la conciencia ciudadana que persigue, para todo ser humano, una vida feliz y justa. Aquí, ya no basta con comprender los fundamentos de una sociedad democrática y con desarrollar una serie de habilidades sociales, sino que se exige una actitud no indiferente para con el sufrimiento de los demás y un firme compromiso en la construcción de un mundo mejor. Estamos hablando de un modelo de escuela que construye y se construye permanentemente me-

dante el diálogo igualitario y crítico con el entorno, instalada en el cambio y capaz de progresar en la incertidumbre.

En realidad, las competencias sociales y ciudadanas se desarrollan a través de tres esferas o dimensiones concéntricas, de manera que la una englobaría a la otra: yo (aprender a ser persona), nosotros (aprender a convivir) y la humanidad en el su conjunto (habitar el mundo). Además de la amplia gama de temáticas que, siguiendo el curso de los acontecimientos, se pueden tratar, debe haber oportunidades para poner en práctica el respeto, el afecto, el autoconocimiento, la regulación emocional, la gestión positiva de los conflictos, el espíritu crítico, la construcción del propio juego de valores, la igualdad en la diversidad, la lucha contra las injusticias, el sentimiento de pertenencia, la solidaridad, la conciencia medioambiental, la participación y la promoción de los derechos humanos. Es, insistentemente, la comunidad educativa en peso, la que tiene que hacer visibles en el aula, en el centro, en el barrio, en el mundo o en los espacios virtuales estas competencias mediante acciones ya contrastadas que, seguidamente, enumeraremos atendiendo a las tres dimensiones anteriormente señaladas.

En la esfera del «yo», cabe destacar prácticas y programas sobre: relajación, educación emocional, autoconocimiento, resiliencia, filosofía para niños, educación en valores, planteamiento de dilemas morales, medidas de apoyo educativo individualizado, autobiografías, educación espiritual, salud, diseño y desarrollo de planes personales, etc. En la esfera del «nosotros» encontraríamos propuestas del estilo: gestión positiva de conflictos y mediación, celebración de nuestra diversidad, organización democrática del aula, elaboración consensuada de normas de convivencia, estructuras de participación en el centro, coeducación, trabajo cooperativo, círculos de amigos, asamblea de clase, tutoría entre compañeros, escuelas de padres y madres, actividades de convivencia dirigidas a la comunidad, competencia social, cohesión de grupo, comunidades de aprendizaje, consejos de delegados, contratos educativos, protocolos frente al acoso escolar, experiencias de aprendizaje y servicio, aulas de convivencia, consejos de niños, habilidades comunicativas, rituales, asunción de responsabilidades en el grupo, diferentes modalidades de acción tutorial, medidas de atención a la

diversidad, distribución de los recursos del centro, comisiones de trabajo, uso correcto de las tecnologías, asociaciones, planes de entorno, plan de acogida, plan de convivencia, caminos escolares, proyectos intergeneracionales, etc. Y, en referencia al conjunto de la «humanidad», destacaríamos: redes de cooperación intercentros, locales y mundiales, proyectos medioambientales, campañas solidarias, celebración de fechas significativas (días mundiales), voluntariado y servicios a la comunidad, programas de intercambio, red de escuelas comprometidas con el mundo, escuelas verdes, asociadas a la UNESCO, etc.

Cuando se trata de despertar la conciencia cívica del alumnado, es decir, de procurar que las niñas y los niños se vean a sí mismos como miembros activos de la sociedad y sientan la necesidad de participar en ella con las herramientas propias de la democracia, hay una serie de estrategias metodológicas que, progresivamente, contribuyen a que el alumnado se sienta protagonista de su propia vida. La mayoría de estas estrategias se agruparían en torno al que se conoce como «learning by doing». Nadie puede aprender a convivir y a participar sin ensayar sus competencias, una y otra vez, hasta afinarlas.

Así, la preparación y participación en debates, fomenta las competencias para el diálogo, la argumentación y la reflexión crítica. El trabajo relacionado con las cuestiones de candente actualidad, también ayuda a la formación de criterios y al análisis de problemas reales. Otra fuente de inspiración la aportan las historias de vida, ejemplos de personas que han contribuido a la justicia y la paz. También, el uso de películas y documentales, convenientemente comentados, resulta apropiado a la hora de reflexionar sobre los valores, los problemas que afectan al planeta, etc. La búsqueda de información en la red, especialmente la consulta de páginas electrónicas de organismos internacionales, ONGs y otras entidades dedicadas a la defensa de los derechos humanos, sensibiliza hacia las necesidades más perentorias de buena parte de la humanidad y, al mismo tiempo, da ideas sobre cómo intervenir. Igualmente, resulta muy recomendable aprovechar la riqueza del propio contexto para visitar asociaciones, servicios, organismos y entidades que, dentro del ámbito ciudadano, se ocupan del bienestar común. También las narraciones ofrecen grandes posibilidades de análisis y reflexión

conjunta sobre sentimientos, valores, etc. y contienen enseñanzas que los chicos captan mejor a través de la ficción. Las dinámicas socioafectivas, las simulaciones o dramatizaciones que ponen en situación quienes participan desarrollando un rol determinado, favorecen la empatía y la comprensión de supuestos cercanos a la realidad. Además, todas las materias contribuyen en menor o mayor medida al desarrollo de la competencia social y ciudadana, ofreciendo una lectura propia sobre las problemáticas sociales. Sin embargo, como ya se ha dicho, nada más efectivo que la implicación en proyectos auténticos de intervención en las cuestiones que afectan a la propia vida del centro y la comunidad.

### Referencias

- BOQUÉ, Maria Carme. «Fonaments per a una educació de futur: viure i convida en pau». *Educació i xarxa*, núm. 3, (2004), p. 31-33.
- BOQUÉ, Maria Carme. *Educació per la ciutadania i drets humans. Cicle superior. (Guia didàctica)*. Barcelona: Cruïlla, 2008.
- CARBONELL, Francesc y MARTUCELLI, Danilo. *La reconversió de l'ofici d'educar. Globalització, migracions i educació*. Barcelona: Eumo / Fundació Bofill, 2009.
- CONSELL D'EUROPA. *Any Europeu de la Ciutadania a través de l'Educació*. (2005) [en línea]. <[www.coe.int/es/com/about\\_coe/](http://www.coe.int/es/com/about_coe/)>
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* [en línea]. <<http://www.defensordelpueblo.es/index.asp?destino=informes2.asp>>
- ESPERT, Montserrat y BOQUÉ, Maria Carme *¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos*. Barcelona: Graó, 2008.
- EURYDICE. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Brussel-les: Eurydice, 2005.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'INTERIOR I DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Joventut i seguretat a Catalunya. Enquesta als joves escolaritzats de 12 a 18 anys. Curs 2000-2001* [en línea]. <[www.gencat.cat/interior/docs/int\\_js.preambul.htm](http://www.gencat.cat/interior/docs/int_js.preambul.htm)>
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'INTERIOR, RELACIONS INSTITUCIONALS I PARTICIPACIÓ I DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Enquesta de convivència escolar i seguretat*

- a Catalunya. Curs 2005-2006. Informe ampliàt. Problemes de convivència dintre i fora de l'escola [en línia]. <[www.gencat.cat/interior/departament/publicacions/estudis/ecesc.htm](http://www.gencat.cat/interior/departament/publicacions/estudis/ecesc.htm)>
- GIMENO SACRISTÁN, José. «Volver a leer la educación desde la ciudadanía». En J. Martínez Bonafé (coord.) *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona: Graó, 2003, p.11-34.
- IMBERNÓN, Francesc. «Introducció: El nou desafiament de l'educació. Cinc ciutadanes per a un futur millor». En Francesc Imbernón (coord.) *Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona: Graó, 2007.
- LE GAL, Jean. *Els drets de l'infant a l'escola. Una educació per a la ciutadania*. Barcelona: Graó, 2005.
- LLERAS, Jordi y MEDINA, Alfons. «La organización deliberativa de las instituciones educativas democráticas». En Ana Ayuste (coord.) *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro, 2006, p. 103-129.
- LUENGO, Florencio i MORENO, Juan Manuel. «Los pilares de la ciudadanía y la mejora del clima de enseñanza y aprendizaje». En Proyecto Atlántida, *Ciudadanía, mucho más que una asignatura. Módulo Convivencia Democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida, 2005, p. 40-73.
- MARCO STIEFEL, Berta (coord.). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea, 2002.
- MAYER, Michela. «Ciudadans del barri i del planeta». A Francesc Imbernón, (coord.) *Cinc ciutadanes per a una nova educació*. Barcelona: Graó, 2007.
- NOVELLA, Ana M. *La participació dels infants a la ciutat des del Consell d'Infants*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadana, Secretaria d'Infància i Adolescència, 2009.
- OBSERVATORIO ESTATAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. Avance de resultados*. (2009) [en línia]. <[http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance\\_resultados\\_2008.pdf](http://www.oberaxe.es/files/datos/4880737908ab1/MECavance_resultados_2008.pdf)> [Consulta: 20 de novembre de 2009].
- VALCÁRCEL, Amelia. «Ciudadanía, virtudes y mujeres». A AA.VV. *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2007. ■



# EDUCACIÓN EMOCIONAL: EMOCIONES, SENTIMIENTOS Y VALORES

Mar ROMERA

Cuando cae la noche y el sueño rinde la vitalidad de mis hijas a veces las miro en el silencio y pienso en ser “mágica” y poder darles cuanto en la vida les podría hacer felices, pero no puedo, no sólo no puedo, lo cierto es que no sé. La impotencia se hace más evidente cuando pienso en mi profesión “maestra”, soy maestra y madre y no se...

De aquí, de estas reflexiones, fue de donde salieron las tres palabras: capacidades, competencias y corazón. Lo que mis hijas necesitan; lo que yo necesito.

Estos tres elementos hacen referencia a los tres participantes fundamentales en el “juego de educar”.

Cada familia y cada escuela se plantea cómo acompañar al niño y a la niña en su desarrollo integral, es el diseño de un encuentro, entre el proyecto de vida y el proyecto educativo, y esto no es pensable sin una “educación afectiva” y una “educación del afecto”.

Con poco más de un metro de altura, el mundo no cabe por los ojos de nuestros niños y niñas, y sin embargo ellos aún confían en que todo lo que necesitan saber en la vida llegará a su cabeza y a su corazón de la mano de su maestra o maestro y de sus familias.

Inicio estos renglones entre la responsabilidad y la sonrisa; responsabilidad que me llevan al atrevimiento de escribir como postre de experiencias salidas de la cabeza y el corazón de personas mayores y pequeñas que pelean su exis-

tencia con la dignidad del guerrero y la humildad amorosa de la madre.

Me gustaría en estas líneas redactar las claves para encontrar la felicidad, y de ese modo poder compartirla con todas las personas que se han implicado en la infancia, la juventud y el futuro, pero aunque llevo años buscándolas no las tengo; lo que sí he aprendido es que podemos hablar sobre ella, buscarla, repartirla... y es entonces, cuando la repartimos, justo cuando la encontramos.

En tiempos revueltos, tormentosos y grises como los que nos ocupan, cuando es casi imposible encontrar una buena noticia en la prensa de la mañana, hablar de estos temas puede parecer demagógico, irreal, incluso irresponsable. Sin embargo creo que la vida es un regalo, y está pensada para el disfrute y el crecimiento, no para el sacrificio y el sufrimiento aunque sea esta segunda opción lo que a muchas personas le interesa para poder dominar.

Las buenas personas somos la mayoría, los que queremos ser felices ganaríamos cualquier situación electoral por mayoría absoluta, pero sin embargo unos pocos están consiguiendo hacernos invisibles. El pudor de la utopía nos esconde, la falsa modestia del sacrificio nos envuelve, y si lo pensamos, esto no tiene sentido.

Yo quiero ser Momo y como él tener la fuerza necesaria para arrinconar a los hombres de gris. Yo quiero ser Potter y como él tener la fuerza y la valentía de salir al bosque para enfrentarme

a Lord Voldemort sin miedo (mas “al qué dirán” que al bosque).

Yo quiero ser el profesor Kittín en “el Club de los poetas muertos”, para proponeros “vivir intensamente y sorberle todo el jugo a la vida. Dejar de un lado todo lo que no es vida. Para no descubrir, a la hora de nuestra muerte que no hemos vivido”. Yo quiero ser gente VIVA.

Susanna Tamaro dice: “cada vez que, al crecer, tengas ganas de convertir las cosas equivocadas en cosas justas, recuerda que la primera revolución que hay que realizar está dentro de uno mismo, la primera y la más importante, luchar por una idea sin tener una idea de uno mismo es una de las cosas más peligrosas que se pueden hacer”. “Donde el corazón te lleve”.

La vida es un viaje en velero, de suma importancia es tener marcado el destino, sin él podríamos dar vueltas de manera infinita para no llegar a ninguna parte. En nuestro velero hay velas (la emociones), gracias a ellas navegamos, aprovechamos el viento o todo lo contrario. Extiende tus velas y busca que el levante las hinche y te lleve lejos (siempre me gustó el levante por ser más cálido).

Para que nuestro velero funcione necesitamos una tripulación (un equipo), y para que exista el equipo es importante que cada persona esté donde quiere estar y forme parte del equipo que quiere formar, el resto de opciones son simulacros de cartón piedra que se destruirán al primer soplo de viento no esperado, no lo olvides, el verdadero peligro de los sueños es que se cumplen. La imaginación y la emoción siempre le ganarán a la razón. Desea, empuñate en algo, piensa algo... y con ello garantizas su cumplimiento. Esta tesis puede convertirse en un gran recurso, en el mayor recurso, pero de igual forma puede convertirse en un gran problema, en el mayor problema. La calidad de tu vida depende de la calidad de tus pensamientos.

Para que nuestro velero marche a buen ritmo es importante no perder de vista que en todo viaje, en toda aventura, siempre debe existir un botín.

En el mundo de la educación no existe botín máspreciado que la propia satisfacción personal al contemplar la sonrisa de un niño. Cuando esto no te sucede quizá no te encuentras en el camino acertado o en la aventura apropiada. No tengas miedo de cambiar. No pasa nada. Cambia. Tu vida y la vida de los que te rodean, mere-

ce buscar y encontrar la felicidad, durante segundos, pero saber que existe.

También debes saber que en toda aventura en velero que se precie hay piratas. No pasa nada, algunas veces enfréntate a ellos aún a riesgo de salir herido, pero otras veces haz un quiebro de cintura y déjales pasar. No merece la pena, el orgullo de la lucha es mucho mayor si se ejecuta desde la inteligencia.

En esta aventura es necesario cargar en la mochila para el viaje los tres filtros que nos propone Sócrates:

*Un discípulo llegó muy agitado a la casa de Sócrates y empezó a hablar de esta manera:*

- “¡Maestro! Quiero contarte cómo un amigo tuyo estuvo hablando de ti con malevolencia...”

Sócrates lo interrumpió diciendo: -“¡Espera! ¿Ya hiciste pasar a través de los Tres Filtros lo que me vas a decir?”

-“¿Los Tres Filtros...?”

-“Sí” - replicó Sócrates. El primer filtro es la VERDAD. -“¿Ya examinaste cuidadosamente si lo que me quieres decir es verdadero en todos sus puntos?”

-“No... lo oí decir a unos vecinos...”

-“Pero al menos lo habrás hecho pasar por el segundo Filtro, que es la BONDAD: ¿Lo que me quieres decir es por lo menos bueno?”

-“No, en realidad no... al contrario...”

-“¡Ah!” - interrumpió Sócrates.- “Entonces vamos al último Filtro. ¿Es NECESARIO que me cuentes eso?”

- “Para ser sincero, no.... Necesario no es.”

- “Entonces -sonrió el sabio- Si no es verdadero, ni bueno, ni necesario... sepultémoslo en el olvido...”

¿Tienes algo que decir a otra persona?. Recuerda pasarlo por la VERDAD, la BONDAD y la NECESIDAD antes de decirlo.

En nuestra escuela y a veces en casa hay demasiado ruido, poca acción... Pensando esta hipótesis encontré en mi cabeza una de esas historias de siempre que guardan una respuesta:

*“Cierta mañana, mi padre me invitó a dar un paseo en calesa por el campo y acepté con placer. Él se detuvo en una curva y después de un pequeño silencio me preguntó:*

*-Además del cantar de los pájaros, ¿escuchas alguna cosa más?*

*Agudicé mis oídos y algunos segundos después le respondí: --Estoy escuchando el ruido de una calesa.*

*--Eso es, dijo mi padre, --es una calesa vacía.*

*Pregunté a mi padre:*

*—¿Cómo sabes que es una calesa vacía, si aún no la vemos?*

*—Es muy fácil saber cuándo una calesa está vacía, por causa del ruido. Cuanto más vacío va el carruaje, mayor ruido hace, respondió.*

*Me convertí en adulto, y hoy cuando veo a una persona hablando demasiado; interrumpiendo la conversación de todo el mundo inoportunamente; presumiendo de lo que tiene (y lo más seguro es que no tenga nada); sintiéndose prepotente y; haciendo de menos a la gente o haciendo alarde de su información; tengo la impresión de oír la voz de mi padre diciendo: «Cuanto más vacía está la calesa, mayor es el ruido que hace».*

Quiero aprovechar las sabias palabras de Manuel Pimentel y recoger aquí el decálogo del caminante, porque a fin de cuentas el ejercicio de la escuela es el ejercicio de la vida, y el ejercicio de la vida es el ejercicio del caminante, del viajero responsable, del viajero que puede disfrutar el camino sin necesidad de hacerse una foto en cada lugar para demostrar su existencia. Trabajar con un alumnado diferente es diferente, es haber elegido un camino más pedregoso, menos reconocido, en algunos casos ni siquiera está en las guías de viajes, pero es una opción, es una elección que para aquella persona que la cogió puede ser tan valiosa como la hoja de ruta que le lleve en el camino de su vida hacia la realización personal y la búsqueda de la felicidad.

### **Decálogo del caminante**

**Primero.** Ten sueños, metas e ideales. Conceden sentido a tu andar y marcan el norte a tu brújula vital. Justifican el esfuerzo que realizas. La sensación de acercarte a ellos te proporcionará felicidad en tu camino.

**Segundo.** Que esa meta te estimule, que no te aplaste. Metas más allá de tus posibilidades pueden frustrarte. Por el contrario, metas demasiado cortas pueden acomodarte y hastiarte. Deben conseguir que te esfuerces para dar lo mejor de ti, pero no amargarte ni alienarte.

**Tercero.** La felicidad no se concentra en el preciso instante de cruzar la meta, hay que saber encontrarla en cada etapa del camino. No la difieras en exclusiva al futuro logro de tus objetivos, disfruta de las pequeñas cosas de cada jornada. Establece metas intermedias;

superarlas te estimulará y te reafirmará en el camino correcto.

**Cuarto.** A meta alcanzada, nueva meta planteada. Evitarás el caos y el vacío de una vida sin proyecto ni norte. Esas nuevas metas no solo deben conjugarse con el más y más, sino con lo diferente y, sobre todo, con lo mejor.

**Quinto.** Apóyate en el bastón de tu talento, guía-te por la brújula de tus sueños e ideales, y planta tus botas sobre la realidad. Los viejos caminantes saben que para llegar lejos deben marchar paso a paso, mirando al suelo para no tropezar, pero elevando la mirada a las estrellas para marcar el rumbo a seguir. Que tu inteligencia e intuición te ayuden a escoger la ruta más adecuada en las muchas bifurcaciones que se te presentarán cada día.

**Sexto.** El camino tiene sentido en su conjunto. Integra en él los capítulos duros, de dolor y sufrimiento. Aislados, te amargarán; insertos en tu vida entera adquirirán sentido. Lo comprenderás cuando tengas suficiente altura de miras como para poder comprender tu propio camino pasado y sepas aprovecharlo para el que aún te queda por recorrer.

**Séptimo.** Los demás caminantes reconocen en ti al personaje que tú proyectas. Eres lo que haces y no como piensas que eres. Raymond Carver escribió que «Tú no eres tu personaje, pero tu personaje sí eres tú». El personaje que los demás ven, es más real que la persona que tú te consideras en tu interior. Presta atención a lo que en verdad haces, y no te autojustifiques con la excusa de lo que piensas que eres.

**Octavo.** La coherencia entre tu persona y tu personaje, entre lo que piensas y lo que haces, te hará sentir bien. La incoherencia vital te hará el camino insufrible.

**Noveno.** Tu vida es una novela que escribes con tus actos. Conoce a tu personaje y desarrolla tus potencialidades en función de las circunstancias y de tus sueños e ideales. Comprende tu realidad de escritor de la propia novela de tu vida, influye en el argumento de tu novela y concede mayor protagonismo a tu personaje. Podrás comprender tu camino en su conjunto.

**Décimo.** No caminas solo. Tú felicidad también se encuentra en la de los demás. Lo que das, recibes. Ayuda con generosidad y no olvides que, además de las personas, también nos acompaña la naturaleza ubérrima con toda su vida hermana.

Un decálogo sencillo para un camino complicado de rosas y espinas. El de tu propia vida, y el de la vida de los menores con los que convivimos y por los que vivimos.

Los centros educativos deben ser un “lugar” cercano, familiar, seguro, que le ayude a los niños y niñas a descubrir cuál es su lugar en el mundo, afianzando su ser como personas, desde los aciertos y los errores, con ensayos y ensayos, miradas y manos llenas de muchos “tú puedes” y “esfuérzate”, porque se trata de una conquista personal.

Cómo cada escuela introduce esto no tiene una respuesta homogénea, hay tantas realidades diferentes como centros.

La escuela debe “pensarse” para compensar lo que no se da de manera natural. Dice Goleman que si la inteligencia emocional se siguiera desarrollando en la calle no sería necesario introducirla en la escuela, pero resulta que la calle “ha sido cerrada” para la infancia, para el juego no dirigido, para el descubrimiento y la socialización. Nuestra infancia vive en “campos de concentración de ricos”; esta sobreprotección deriva en una inutilidad emocional para enfrentarse a la vida. Este es el motivo de que sea necesario introducir la inteligencia emocional en el currículum, en la escuela.

Mi padre iba a la escuela para aprender a leer y a escribir, mi hija va a la escuela para aprender a vivir.

En la actualidad la inteligencia académica no garantiza el éxito de las personas, ni personal ni profesionalmente hablando.

Cuando en la escuela se habla del desarrollo integral del alumnado “suponemos” que se incluye la dimensión emocional, artística, natural y tantas otras que integran el TODO de un ser humano... pero... lo cierto es que entre las paredes de los centros docentes y entre las hojas de los libros en muchas ocasiones no conseguimos pasar de “las raíces cuadradas” o del “tiempo subjuntivo”...

«No puedo fingir que no tenga miedo. Pero mi sentimiento predominante es uno de gratitud. He amado y he sido amado; he recibido mucho y he puesto algo de mi parte; he leído y viajado y pensado y escrito... He sentido»

Oliver Sacks

Creo que en este caso sería oportuno hablar de EDUCACIÓN EMOCIONAL integrada en la estructura ordinaria de todos y cada uno de los currículos escolares.

Si hablamos de inteligencia y parafraseando autores de alto reconocimiento (Goleman, Salovey y otros) hablamos de sentir, entender, controlar y modificar estados de ánimo propios y de los demás.

Para Roberto Aguado la inteligencia emocional es: La inteligencia emocional es saber escoger, la emoción adecuada (mejor opción emocional entre todas las posibles) en un contexto concreto y un momento concreto y con la intensidad oportuna

Educar en estos campos implica un proceso inicial de alfabetización emocional, un segundo de conciencia emocional/regulación y un tercero de socialización emocional.

Javier Melgarejo: “Los finlandeses consideran que el tesoro de la nación son sus niños y los ponen en manos de los mejores profesionales del país”

La educación no puede seguir en manos de políticos que cambian cada poco, que su urgencia son los datos y la estadística y que el propio sistema les obliga a no pensar en el futuro o al menos no muchos más allá de las próximas elecciones.

La educación debe estar en manos de verdaderos profesionales.

Tenemos un alumnado del s. XXI, un profesorado de s. XIX (a veces ni eso) y una metodología del siglo... antes del XVIII...

Esto consiste en equilibrar, en ajustar, en hacer una reforma real del sistema educativo, una reforma única, consensuada y una reforma que realmente cambie el paradigma, pues hasta el momento solo hemos cambiado “los contenidos”, o lo que es lo mismo... nada, pues los contenidos tal y como nos los plantean tienen muy poco valor.

En el sistema hay verdaderos profesionales que podrían hacerlo.

Si nos sentimos bien aprendemos más.

El profesorado debe mostrarse confiado, asequible y abierto al alumnado; de ese modo procurar conocer y comentar, no sólo los problemas de la clase, sino también los personales que afectan directa e indirectamente al aprendizaje académico y profesional.

Relacionar los temas tratados con las experiencias y valores del alumnado (la intención de aplicar esto ya nos obliga a conocer esas expe-

riencias y valores, y por lo tanto, a alentar la participación de los chicos y chicas expresando sus pensamientos y sentimientos.

No adoptar una actitud dogmática ni apoyarse en su autoridad en las explicaciones, de forma que los estudiantes puedan también expresar sus dudas sin temor a quedar en ridículo.

Trabajar con técnicas de atención y de motivación. Ayudarnos de las nuevas tecnologías e incluirlas como objeto de conocimiento. Entrenar para la vida y no para el examen.

Apuesto por un cambio en casi todo lo relacionado con el profesorado.

El profesorado debe considerar que el niño y la niña al que va dirigido su programa es alguien único, irrepetible, frágil; es alguien digno del máximo de los respetos. Por este motivo, uno de los pilares de cualquier modelo educativo es EL RESPETO, fundamento de cualquier actitud

educadora. Respetar al niño y a la niña significa aceptarlo como es; partir de él, de lo que es y de lo que puede; conocer sus necesidades vitales y respetar sus recursos personales. Respetarlo y respetarla es poner en juego lo que hay en él o ella de mejor, dejarle ser lo que puede ser, aunque esto no responda a lo que se esperaba, a lo que otros esperaban.

Respetar al niño y niña es llevarlo a ser el protagonista de su propia maduración; es despertar y valorar sus intereses profundos y apelar a su creatividad; es exigirle conforme a lo que puede, y no menos; es impulsar y frenar, es animar y no desalentar.

La clave para ser feliz no es ganar, es estar orgulloso de lo que hago y de lo que veo cuando me miro al espejo.

Gracias por estar ahí, gracias por leer. Gracias por existir. ■



# PRESUPUESTOS ONTOLÓGICOS-ANTROPOLÓGICOS DEL MODELO EDUCATIVO DE JOHN DEWEY

Trini DÍAZ SANZ  
[trindiaz3@gmail.com]

Desde que, hace apenas un par de años, conocí a Angélica Sátiro, Félix García Moriyón y Tomás Miranda, impulsores y difusores del programa Filosofía para Niños en España, mi visión de la filosofía ha cambiado radicalmente. Su utilidad práctica, fuera de la académica, ya no se ceñía sólo a la crítica social (aspecto que yo conocía y trabajaba), sino que pude constatar su gran potencial educativo, advirtiendo su importancia cardinal como un acicate importante para el crecimiento personal.

Mi inquietud filosófica me llevó a preguntarme por los orígenes de esta metodología, que me guió hasta John Dewey, fuente de la que bebe Matthew Lipman. Tras formarme en este programa comencé a interesarme por profundizar en la concepción del hombre que acompañaba la labor educativa que inició Dewey, y es por eso por lo que actualmente estoy investigando en los presupuestos ontológicos y antropológicos del modelo educativo deweyano, en la universidad de Valencia, siendo tutelada por el profesor doctor Pedro Jesús Teruel.

Las primeras preguntas con las que arranca mi indagación son: ¿Cómo concebía Dewey al “receptor” de su programa educativo? ¿Qué características tenía el sujeto al que se aplicaba? ¿En qué clase de persona pensaba cuando hablaba de educación?

Hay que comenzar diciendo que Dewey lleva a cabo una contundente demolición de los dualismos que la cultura occidental ha asumido desde

sus inicios (mente-cuerpo, pensamiento-acción, medios-fines, política-moral, teoría-práctica, imaginación-vida real, trabajo-ocio, entre otras). Según él, esto ha conducido a una visión fragmentada de la realidad y a un individuo aislado y alienado, lo que provoca distorsión emocional.

En el punto 1 de Mi credo pedagógico afirma: “La única educación verdadera viene de la estimulación de las capacidades del niño... Se le estimula a actuar como un miembro de una unidad...y a concebirse a sí mismo desde el punto de vista del bienestar del grupo al que pertenece.”<sup>1</sup>

En Democracia y educación dice que “el fracaso en no tener en cuenta los factores sociales significativos representa una ausencia de espíritu y una distorsión correspondiente a la vida emocional.”<sup>2</sup>

Dewey entiende al hombre como una unidad compleja formada por cuerpo, mente y espíritu (alma), en la que el alma está presente en todo el cuerpo a través de los nervios. El cuerpo no es una masa homogénea indiferente al alma. El alma es inmanente al cuerpo en tanto en cuanto el cuerpo es el órgano del alma porque por el cuerpo, el alma se expresa y se hace realidad, alcanza su propia naturaleza. Es la forma exterior y viviente del alma. De modo que, el alma es

1 DEWEY, J. (1997): Mi credo pedagógico. Texto bilingüe. Universidad de León. Secretariado de publicaciones, p. 33

2 DEWEY, J. (1920): Democracia y educación. Ediciones Morata S.L., Madrid, p. 80.

inmanente al cuerpo porque siendo trascendente, ha expresado y manifestado su naturaleza en él. Esto asegura que todo acto o profundidad de la mente encuentra su registro en el mundo de la materia. Es decir, que el alma es la perfecta realización y expresión de un cuerpo natural, y al mismo tiempo, no es el producto del cuerpo, sino su misma vida, su esencia, su verdad y realidad – a la vez que causa final y eficiente. Pero el cuerpo no es sólo el órgano del alma, sino que las variadas estructuras del cuerpo son órganos diferenciados de varias capacidades y tendencias del alma. Esto no implica una reducción materialista, sino que significa que lo mental es inmanente a lo físico; pero inmanente como dirigiéndolo a un fin. Es decir, que hasta la más simple acción nerviosa implica el factor intencional, siempre es un ajuste que supone selección, inhibición y respuesta. Pero no es una respuesta mecánica a un estímulo, no responde al principio de causalidad física, sino al principio de actividad de autodesarrollo. Es el alma la que dirige y centra las actividades del organismo, y además, se da cuenta de sí misma por las pistas dadas por el cuerpo. Pero el alma no sólo es inmanente al cuerpo en tanto que constituye su unidad y su fin. Es trascendente a él, ya que transforma sus actividades por sus fines mentales. Insiste Dewey en que, estos dos principios, inmanencia y trascendencia, no pueden ser dejados aislados, sino que deben ser mostrados en su unidad, ya que todos los poderes que tiene el cerebro, los ha adquirido por medio de la actividad y bajo la autoridad del alma.<sup>3</sup>

De todo esto se deduce que si el hombre refleja en cada acto y en cada pensamiento parte de su alma, de su ser, en ese momento (puesto que está en constante formación) cobra mucha relevancia el atender al detalle de cada acción y pensamiento, entender su significado, cosa que se consigue parando y reflexionando, como expondré en adelante.

El carácter unitario e interrelacionado de la naturaleza humana queda de manifiesto cuando afirma contundentemente que “nosotros somos el hábito.”<sup>4</sup>

3 Cf. DEWEY, J. (1975): “Soul and Body” en: *The early works, 1882-1898. volume 1 (1882-1888)* Carbondale [etc.] : Southern Illinois University Press, pp. 93-115. (Traducción propia)

4 DEWEY, J. (1964): *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social.* Fondo de Cultura Económica. México – Buenos Aires, p. 30

“Los hábitos son inclinaciones que tienen fuerza impelente...Una predisposición formada por cierto número de actos específicos es, en forma inconmensurablemente más íntima y fundamental, parte de nuestro yo, que los discernimientos vagos, generales y conscientes. Todos los hábitos son exigencias de ciertas clases de actividad y constituyen la personalidad: son la voluntad; forman nuestros deseos efectivos y nos proporcionan las capacidades activas; rigen nuestros pensamientos.”<sup>5</sup>

“El no reconocer este hecho nos lleva a separar la mente del cuerpo y a suponer que los mecanismos mentales o “psíquicos” son de una clase diferente de los de las actividades corporales e independientes de ellos...Este es el dualismo de medios y fines.”<sup>6</sup>

Por esta razón es por la que está en condiciones de decir que “un hombre puede delatarse por una mirada o por un gesto.”<sup>7</sup>

Dewey afirma que se debe concebir al hombre como un ser espiritual y natural, que se encuentra en proceso de desarrollo de autoconsciencia, siendo la autoconsciencia el proceso continuo a través del cual todas las cosas son y son conocidas, como manifestaciones mismas de la vida del hombre, que está en proceso de llegar a ser.<sup>8</sup>

El marco en que el hombre puede desarrollar sus posibilidades para llegar a ser persona es la sociedad democrática, que presupone la libertad, la igualdad y la fraternidad, y que representan una sociedad en la que la distinción entre lo espiritual y lo secular ha cesado.<sup>9</sup>

Se desprende de aquí la clara intención de romper con el dualismo que establece el divorcio entre fines y medios, logros y valores, pensamiento y acción, carácter y conducta, en todos los ámbitos de la vida; y se vislumbra el proyecto deweyano que propone una solución integradora, puesto que el individuo que se ha de educar es un ser social. Y es justo ese ambiente el que educa: “La influencia sutil del ambiente afecta

5 DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta*, p. 34

6 DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta*, p. 42.

7 DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta*, p. 44

8 Cf. DEWEY, J. : “The psychological standpoint” en: *The early works, 1882-1898. volume 1 (1882-1888)*, p.142. (Traducción propia)

9 Cf. DEWEY, J. : “The Ethics of Democracy” en: *The early works, 1882-1898. volume 1 (1882-1888)*, p. 243-9. (Traducción propia)

a todas las fibras del carácter y del espíritu,<sup>10</sup> porque el hombre es una unidad y por tanto el ambiente impregna todo el ser del hombre.

El reto consistirá en hacer consciente su significado, porque “podemos llevar un caballo al agua, pero no obligarle a beber, llevar a un hombre a la penitenciaría, pero no hacer de él un penitente... Debemos distinguir entre resultados físicos y morales o educativos. Si una persona no es capaz de prever las consecuencias de sus actos y no es capaz de comprender lo que le dicen las personas con más experiencia, no será capaz de guiar sus actos inteligentemente... Cuando las cosas tienen un sentido para nosotros, sabemos, entendemos lo que hacemos; cuando no lo tienen, actuamos de un modo ciego, inconsciente, ininteligible. En este caso hay adiestramiento, no educación”.<sup>11</sup>

La educación supone crecimiento personal, que Dewey identifica con ser consciente, comprender por qué se hacen las cosas. Lo contrario es la domesticación, es decir, actuación sin sentido.

Es claro que el empeño en superar esa serie de escisiones que he comentado arriba va a implicar un proyecto de reconstrucción social a través de una educación que tiene que ser reflexiva porque “el hábito rutinario sin la presencia del pensamiento supone la ruptura del crecimiento”<sup>12</sup>, lo que provoca una reducción de la libertad personal, ya que el hombre que no entiende los significados de sus actos ni sus relaciones llegará a “una confusión en la que unos pocos se apropiarán de los resultados de las actividades ciegas y dirigidas externamente.”<sup>13</sup>

Cabe destacar que, al tiempo que Dewey defiende la autonomía del pensamiento, subraya la interdependencia que supone vivir en sociedad. Y esta dependencia es vista como algo positivo, no como una debilidad. Es más, advierte del peligro que supone la independencia acrecida, pues disminuye la capacidad social del individuo, provocando distanciamiento, indiferencia e insensibilidad.<sup>14</sup> Estas actitudes son perniciosas porque “la felicidad... se alcanza... siempre que el reconocimiento de nuestros lazos con la naturaleza y con nuestros semejantes pone en movimiento y da forma a nuestra acción.”<sup>15</sup>

“Todos los dualismos (trabajo-ocio, conocer-hacer, hombre-naturaleza), además de producir estudios aislados, han culminado en una aguda demarcación del espíritu individual y del mundo y la tendencia a tratar el interés como algo puramente privado. La filosofía dualista del espíritu y el mundo, implica una concepción errónea de las relaciones entre el conocimiento y los intereses sociales, y entre la individualidad y la libertad.”<sup>16</sup>

“El aislamiento de un acto respecto a un propósito es lo que le hace mecánico. Es mecánico todo lo que establezca una separación entre cuerpo y espíritu, le priva de sentido, porque pone el acento en las cosas a expensas de las relaciones... El parcelamiento de destrezas, el reproducir información, no es una buena medida para desarrollar la capacidad de pensar, porque no conexas el pensar con el aumento de la eficacia de la acción ni con un saber sobre nosotros mismos y el mundo en que vivimos, ni tampoco con el fin para el que se utiliza.”<sup>17</sup>

“Lo que uno es como persona es lo que es asociado a los demás... Todo individuo ha errado su vocación si no encuentra que la realización de resultados valiosos para los demás es el acompañamiento de un proceso de experiencia con valor intrínseco. ¿Por qué enseñarle que debe elegir entre sacrificarse, haciendo cosas útiles a los demás, o sacrificar a éstos en la prosecución de sus propios fines exclusivos? Este dualismo está profundamente arraigado. Por eso, es función de la educación luchar en defensa de un fin en el que la eficacia social y la cultura personal sean sinónimos en vez de antagónicos. No se puede participar del intercambio con los demás sin aprender, sin obtener un punto de vista más amplio y sin percibir las cosas que de otro modo se ignorarían.”<sup>18</sup>

Por eso afirma con rotundidad que “la educación debe ser, primero humana y después profesional. El hombre se humaniza en la medida en que se conecta con los intereses comunes de los hombres.”<sup>19</sup> Obviamente, el desarrollo mental y moral han de ir unidos, porque “cuanto

10 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 28.

11 DEWEY, J. Democracia y educación, pp. 35 y 37.

12 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 52.

13 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 81.

14 Cf. DEWEY, J. Democracia y educación, p. 48.

15 DEWEY, J. Naturaleza humana y conducta, p. 243.

16 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 246.

17 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 135.

18 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 110.

19 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 167.

más humano sea el propósito, o cuanto más se aproxime a los fines que afectan a la experiencia cotidiana, más real es el conocimiento.”<sup>20</sup> “El mero amontonamiento de información petrifica el espíritu.”<sup>21</sup> Mientras que “el conocimiento es de cualidad humanista porque libera la inteligencia y la simpatía humana.”<sup>22</sup>

Dewey define explícitamente que el término “humanismo significa estar imbuido de un sentido inteligente de los intereses humanos. El interés social, idéntico en su significado más profundo al interés moral, es necesariamente supremo en el hombre.”<sup>23</sup>

En este sentido, “todo estudio realizado de modo que aumente el interés por los valores de la vida, y todo estudio que produzca una mayor sensibilidad respecto al bienestar social y una mayor capacidad para fomentar ese bienestar, es un estudio humano.”<sup>24</sup> Siendo “inmoral toda educación dirigida simplemente a proporcionar destrezas.”<sup>25</sup> Insiste Dewey en la necesidad de ver el sentido, encontrar el significado, al actuar humano. En definitiva, descubrir su telos.

El medio para encontrar ese fin, para que el hombre alcance su autorrealización pasa por la educación. “La educación debería transformar la sociedad para que cada persona esté ocupada en algo que hace la vida de los demás más digna de ser vivida y que haga más perceptibles los lazos que unen a las personas, lo cual destruye la barrera de la distancia entre ellas.”<sup>26</sup>

Vemos que la tarea filosófica de Dewey consiste en franquear el abismo que han dejado abierto estos dualismos, lo cual supone un vasto proyecto social que supone dotar de consciencia a las acciones poniendo de manifiesto su valor social, donde vivir es aprender, y aprender es aprender a pensar, descubrir el sentido. Por tanto, hablar de moral es hablar de educación, de aprender de la experiencia, de un vivir participativo y consciente. “La educación es la operación de vivir una vida que es fructífera e inherentemente significativa.”<sup>27</sup>

Y para dotar de significado a la vida el hombre necesita romper con la perniciosa separación en-

tre teoría y práctica, imaginación y vida real, trabajo y ocio; integrando estas facetas en su vida, sin escisiones, para que su vida sea fructífera y no sólo externamente productiva.<sup>28</sup>

El peligro sobre el que advierte Dewey es el capricho, la falta de un fin en las acciones del hombre. El fin supone observación, previsión, organización, comparación, selección, juicio. Por tanto, actuar con un fin equivale a actuar inteligentemente. Tener un fin es actuar con sentido.<sup>29</sup> En definitiva, “pensar es reflexionar sobre los propios actos e impregnarlos de sentido.”<sup>30</sup>

Pero para que la vida tenga sentido hay que emplear la razón. Para Dewey, usar la razón es observar, meditar, reflexionar y especular. Lo que, a su vez permitirá controlar los apetitos e impulsos. Y precisamente en esto consiste la vida propia del hombre.<sup>31</sup>

“Razón, como sustantivo, significa la feliz cooperación de una multitud de disposiciones tales como simpatía, curiosidad, exploración, experimentación, franqueza, persecución hasta el final de las cosas, circunspección para examinar el contexto, etc. Los elaborados sistemas de la ciencia no nacen de la razón, sino de impulsos que al principio son leves y vacilantes, impulsos a manejar cosas, a buscar, a moverse, a descubrir, a mezclar lo que estaba separado y a separar lo combinado, a hablar y a escuchar. La razón, la actividad racional, es la actividad que resulta, no un antecedente ya formado que puede ser invocado y puesto a funcionar a voluntad...La razón es la obra laboriosa del hábito y requiere que se la ejercite continuamente.”<sup>32</sup>

A la base de todas estas igualdades que nuestro pensador está estableciendo con el fin de crear puentes entre lo que los dualismos han separado, yace la denuncia de otro error producido por los dualismos, que es considerar el conocimiento como una facultad separada de nuestra voluntad. Para Dewey, conocer no es una actividad meramente intelectual. Conocer implica nuestra naturaleza moral. Es esencialmente moral. Afirma que el conocimiento del hombre o su

20 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 172.

21 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 180.

22 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 197.

23 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 241.

24 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 234.

25 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 221.

26 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 266.

27 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 207.

28 Cf. DEWEY, J. Democracia y educación, pp. 203, 214 y 233.

29 Cf. DEWEY, J. Democracia y educación, pp. 93-96.

30 DEWEY, J. Democracia y educación, p. 116.

31 Cf. DEWEY, J. Democracia y educación, p. 215.

32 DEWEY, J. Naturaleza humana y conducta, pp. 183-5

carencia dependen completamente de la actitud original de su voluntad.<sup>33</sup>

De modo que la vocación del hombre consiste en hacer perceptiblemente significativas las actividades que una persona realiza en su vida. Lo opuesto es la ausencia de fines, el capricho, la ausencia de acumulación de experiencias significativas. Pero la vocación en Dewey es un principio organizador para la información, las ideas, el conocimiento y el desarrollo intelectual, porque nadie es sólo su profesión, porque la vocación dominante de todos los seres humanos es vivir, desarrollarse intelectual y moralmente.<sup>34</sup>

“No basta que el hombre sea bueno; tiene que ser bueno para algo. El algo para lo cual el hombre debe ser bueno es la capacidad para vivir como un miembro social, de modo que lo que obtiene de vivir con los demás se equilibre con lo que él contribuye. Lo que obtiene y lo que da como ser humano, como un ser con deseos, emociones e ideas, no son posesiones externas, sino una ampliación y profundización de la vida consciente, una comprensión de sentidos más intensa, disciplinada y expansiva. La disciplina, la cultura, la eficacia social, el refinamiento personal, el perfeccionamiento del carácter, no son sino fases del desarrollo de la capacidad noble de participar en tal experiencia equilibrada. Y la educación no es un mero medio para esa vida. La educación es tal vida”.<sup>35</sup>

Consecuentemente, “moral significa desarrollo del sentido de la conducta. Es igual que crecimiento. En el sentido más amplio, moral es educación: es aprender el sentido de lo que estamos haciendo y emplearlo en la acción.”<sup>36</sup>

La labor de la filosofía en el proyecto deweyano es clave ya que ésta tiene como objetivo “alcanzar una visión unificada, consecuente y completa de la experiencia...Significa la adquisición de una sabiduría que influirá en la conducta humana.”<sup>37</sup> Por eso asegura que se puede definir la filosofía como la teoría de la educación.<sup>38</sup> Su

importancia es vital porque “lo que verdaderamente está en juego...es la clase de persona en que se va uno a convertir, qué especie de ser está en formación y qué clase de mundo está haciendo.”<sup>39</sup>

Para eso es necesario parar y pensar, lo cual requiere “libertad, que es, a su vez, autodominio, pues la formación de propósitos y la organización de medios para realizarlos son obra de la inteligencia.”<sup>40</sup>

“Otra falacia pedagógica es creer que una persona aprende sólo la cosa particular que está estudiando. El aprender colateral, con la formación de actitudes duraderas, de gustos y disgustos, puede ser, y es a menudo, mucho más importante que las lecciones que se aprenden. Pues esas actitudes son las que cuentan para el futuro. La actitud más importante que se puede formar es la de seguir aprendiendo. Pues ¿qué ventaja tiene adquirir cantidades prescritas de información si se pierde la apreciación de las cosas hermosas, de los valores a que se refieren estas cosas, si se pierde el deseo de aplicar lo aprendido, y si se pierde la capacidad de extraer el sentido para aplicarlo a futuras experiencias?”<sup>41</sup>

Han sido precisamente estas cuestiones las que me han cautivado e impulsado a querer adentrarme en los entresijos del pensamiento deweyano. Mi intención es profundizar en el significado complejo de su concepción de ser humano, diseccionar el sentido de algunos términos que podrían resultar problemáticos, como alma o humanismo, dentro de sus sistemas, ver de qué fuentes bebe, cómo se entiende la inmanencia y la trascendencia, qué alcance tiene afirmar que el espíritu se exprese a través del cuerpo, estudiar el concepto de vocación como vida, como desarrollo intelectual y moral.

Y, como dice Dewey, en el camino espero encontrar cosas hermosas, apreciar su valor y su significado, y aprender para poder aplicarlo a la acción. ■

33 Cf. DEWEY, J. : “knowledge and the relativity of feeling” en: *The early works, 1882-1898*. volume 1 (1882-1888), pp. 20-1. (Traducción propia)

34 Cf. DEWEY, J. *Democracia y educación*, pp. 258-261.

35 DEWEY, J. *Democracia y educación*, p. 298.

36 DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta*, p. 256.

37 DEWEY, J. *Democracia y educación*, p. 272

38 Cf. DEWEY, J. *Democracia y educación*, p. 276.

39 DEWEY, J. *Naturaleza humana y conducta*, p. 201.

40 DEWEY, J. (2004): “V. La naturaleza de la libertad” en: *Experiencia y educación*, Biblioteca Nueva, S. L., Madrid.

41 DEWEY, J. “III. “Criterios de experiencia” en: *Experiencia y educación*.



# EPICUREISME I MÓN CONTEMPORANI

Joan Manuel DEL POZO

*Que ningú pel fet de ser jove tingui por de filosofar, ni pel fet de ser vell se'n cansi. (...) El que diu que el temps de filosofar no li ha arribat encara o ja li ha passat és com si digués que encara no li ha arribat o que ja li ha passat el temps de la felicitat; així doncs, tant el jove com el vell han de filosofar: el vell per trobar-hi rejuveniment i alegria pel temps viscut; i el jove per guanyar serenitat i valentia de cara al futur. ( EPICUR, Carta a Meneceu, 122)*

*L'amistat volta tot el món i, com un pregoner, ens convoca tots a despertar-nos per col·laborar en la mútua felicitat. ( EPICUR, Gnomologí Vaticà, 52)*

L'epicureisme, el tarannà filosòfic del qual es reflecteix prou bé en aquestes dues cites, és una escola antiga de llarga onada iniciada al segle III a.C.: va mantenir-se com a escola amb deixebles organitzats en comunitats de vida –el que avui en diríem *monestirs*, però sense component religiós– fins al segle IV d.C. Però la seva influència ha traspassat la pura organització formal de les seves comunitats; va influir, per exemple, en els primers temps del cristianisme: simpatitzaven entre ells pel cosmopolitisme, per la invocació de l'amistat i la fraternitat, extensiva en tots dos casos a dones i esclaus, per la reticència envers l'exercici de la política, per la consciència de ser comunitats en certa forma 'alternatives' a la societat oficial romana, per la curació de les afeccions de l'esperit com un dels principals objectius de les respectives doctrines, etc. Naturalment, però, el punt de discrepància era la relació amb la divinitat: l'epicureisme era vagament *deïsta*, una forma dissimulada d'ateisme o com a mínim d'agnosticisme, i el cristianisme, òbviament, va ser sempre un moviment religiós de profund *teïsm*: Déu personal, creador, en relació directa amb la humanitat –per salvar-la amb el sacrifici del seu propi fill– i amb cada persona –tots fills seus, tenint coneixement directe de les seves vides, jutge sever al final... tot això incompatible amb la voluntat alliberadora de l'epicureisme–.

Al llarg dels segles no ha minvat l'interès per aquesta doctrina: el seu atractiu, tot seguint

l'estela de la recuperació classicista del Renaixement, va tenir una punta especial als segles XVII i XVIII, matrius de la nostra època, que recuperen Epicur sobretot pel seu materialisme: eternitat de la matèria, atomisme, nombre infinit dels àtoms, infinitud del buit, mecanicisme, possibilitat de vida a partir de la matèria inert, negació de la providència divina i de la immortalitat de l'ànima, etc. Autors com Gassendi, La Mettrie, Spinoza, Leibniz, Locke, Hobbes, Diderot o Voltaire es compten entre els admiradors del vell savi hel·lenístic. I, com a dada encara que força coneguda sempre de bon recordar, un dels homes més influents en l'època contemporània, ja en ple segle XIX, Karl Marx, va fer la seva tesi doctoral en Filosofia sobre "El materialisme de Demòcrit i Epicur".

Amb tot, ara no ens interessa tant el seu atractiu doctrinal filosòfic –avui més diluït–, sinó el contrast entre el pòsit cultural d'aquesta doctrina sedimentat al llarg dels segles i la nostra forma de viure; es tracta, doncs, de fer una reflexió per veure la distància o la proximitat entre els elements nuclears d'aquell pensament –el valor del qual no volia ser tant una gran construcció teòrica com una saviesa de vida pràctica– i la nostra forma d'entendre el món i sobretot la nostra forma de viure'l o, simplement, de passar la vida. No pretenem l'exhaustivitat, sinó una tria significativa d'alguns elements claus d'aquell pòsit per comparar-nos-hi.

La nostra època no la podem definir de forma concloent o tancada; la qualifiquem, segons el vent del dia, com a postmoderna, hipermoderna, postmaterialista, hedonista, líquida, subjectivista, individualista, laica...; al·ludirem indistintament a una o altra de les cares del poliedre *sociocultural* que com a societat de primers del XXI ens constitueix.

El que sembla que podem afirmar amb alguna seguretat és que anteriors homogeneïtats –sota paradigmes com la Il·lustració, la revolució industrial, el científisme positivista del XIX, la revolució tecnològica del XX- s'han trencat i, per bé o per mal, ens situen en un cert desempar de paradigma. Vet aquí una primera proximitat entre nosaltres i l'aparició mateixa de l'epicureisme, que es produeix quan la civilització clàssica de la 'polis' grega –molt homogènia per sota de la seva pluralitat de ciutats/estat- s'enfonsa com a conseqüència del nou imperialisme alexandrí i de les posteriors lluites internes dels seus generals per repartir-se les conquestes del líder mort molt jove: la primera expansió i immediata fragmentació del món clàssic grec va donar lloc a l'hel·lenisme, definit per la nova inseguretat un cop desaparegut aquell venerable paradigma. Les escoles hel·lenístiques -estoics i escèptics, a més dels nostre epicuris- s'obsessionaren per oferir respostes a una desorientació de la gent que ja no es conformava amb especulacions teorètiques com la platònica o l'aristotèlica, sinó que volien saber *com viure* en un món que se'ls havia desestabilitzat, que no els facilitava referents per comprendre'l i per comprendre la pròpia existència. Aquest tret, salvades les distàncies, el compartim. També la nostra contemporaneïtat sotragueja velles seguretats d'origen religiós, polític, filosòfic, de costums i formes de vida tradicionals, de cultura sociolaboral, fins i tot de cultura científica. La denominada 'liquidesa cultural' de la nostra època és l'expressió metafòrica d'aquesta desorientació general: els referents habituals per guiar la vida estan sotmesos a un moviment accelerat i a un canvi constant, com és propi de la condició líquida. La proliferació d'ofertes no convencionals, que van des de tècniques orientals de relaxació, fins a medicines alternatives, alimentació ecològica, psicoteràpies de diversa mena, fórmules múltiples de moviments neoreligiosos, creences en tarots i astrologies diverses, etc. són una mostra de la necessitat de refugi, de seguretat, d'orien-

tació. No sembla, però, que en l'horitzó s'albiri alguna proposta com les que a l'època hel·lenística van triomfar àmpliament i es van estendre primer per l'espai hel·lènic o alexandrí i tot seguit per l'imperi romà. Els contextos tenen una semblança –'servatis servandis'- però els textos que els tracten són radicalment diferents.

Per trobar, més enllà de compartir una certa semblança de context, una semblança doctrinal o 'de text' de la nostra època amb els pocs textos epicuris conservats, hem d'invocar el gran principi materialista de la seva teoria. No tota la gent d'avui és materialista, certament, però segurament mai com ara la concepció del món més generalitzada –física, però també filosòfica i popular- és principalment materialista. Ells eren atomistes, naturalment sense aportacions experimentals de cap mena, ni de càlcul, simplement per una convicció que ells consideraven derivada de l'observació espontània, d'una epistemologia que es considerava naturalment *sensista* o confiada en la veritat directa i simple dels sentits fisiològics; però està bé reconèixer el valor de l'atomisme antic com a prefiguració purament intuïtiva d'una teoria contemporània que no ha parat de confirmar-se: per dir-ho ràpid, més aviat ens hem tornat ultraatomistes, en el sentit que sota els àtoms hem anat trobant més i més partícules *subatòmiques* amb noms diversos, però que acaben essent elles mateixes àtoms encara més petits que les unitats que fa cent anys eren tingudes com a component últim i indivisible de la matèria. Però el valor de l'atomisme antic és també, o potser principalment, el d'haver-se erigit en oponent de tot idealisme filosòfic, de tot transcendentalisme religiós, que sempre han trobat refugi en pretesos mons superiors d'ordre espiritual pur, és a dir, immaterial. Materialisme, doncs, contra idealisme: això és el que va motivar el jove Marx a triar el seu tema de tesi. També ell lluitava contra un idealisme, el de Hegel, i va anar a buscar les fonts gregues de l'antiidealisme.

Dit això, podria semblar que la nostra època és en alguna mesura epicúria perquè comparteix aquest principi. Crec, però, que a partir d'ara ho haurem de desmentir, si més no parcialment. Una cosa és coincidir en el principi més teorètic i una altra que una doctrina que pretenia ser no teorètica o contemplativa sinó sobretot pràctica –lligada a la vida sencera, no a les simples utilitats funcionals- tingui ressò més o menys gene-

ral entre nosaltres. Coincidiríem fins a cert punt, doncs, en l'ordre de les teories físiques, però no tant en l'ordre ètic, que és el decisiu per a ells.

Entrem-hi: l'objectiu ètic general de l'epicureisme –coincident amb l'aristotèlica 'eudaimonia' o felicitat- era l'alliberament de tot allò que feia infeliços els humans; fonamentalment, la por. Convençuts que tant la por a la mort com la por dels déus creaven principalment la infelicitat, volien combatre-les amb arguments. Des del materialisme desmitificaven els déus –que tenien, segons ells, una mena de *quasi-cossos*, però cossos en el fons, és a dir matèria com nosaltres i, per tant, no eren 'tan' superiors- i també la mort, que no era més que una *recomposició* dels àtoms que ens constituïen. Més enllà, proclamaven que la felicitat natural dels déus –que es donava per suposada- no podia incloure les preocupacions pels humans, que els haurien provocat molta infelicitat, atesos els nostres embolics i problemes; en justa correspondència, però, si els déus no es preocupaven de nosaltres, tampoc nosaltres no ens havíem de preocupar d'ells: cadascú a la seva, podríem dir, com dos mons en paral·lel que mai no es trobaran i, per tant, despreocupació total. És a dir, alliberament del temor. És a dir, menys infelicitat. I pel que fa a la mort, coincidien amb els estoics en el vell argument de la impossible simultaneïtat de vida i mort: mentre ets viu, no hi ha la (teva) mort present; quan la mort es fa present, no en pots tenir coneixement justament perquè ja ets mort. Per tant, tampoc cal tenir por d'allò que mai no estarà amb nosaltres: mentre hi som, ella no hi és; quan ella hi és, nosaltres ja no ho podem saber. Així doncs, nou alliberament, nova superació de la infelicitat. Avui també la por és un sentiment real i astutament manipulat, com diu Ramoneda: "En aquest principi de segle, marcat per la pèrdua de referències i el creixement de la incertesa i el risc de la globalització, s'ha produït un gran desplegament del discurs de la por per part del poder polític, amb conseqüències letals per a la llibertat i la democràcia. Desmitificar la por és un deure dels esperits lliures." (*Contra la indiferència*, p. 84). Una proposta de ressò netament neoepicuri, però només en tant que lamentació per l'esperit de l'època, emborderit per la por que –avui amb perfils economicistes aterridors- envaeix el món.

I en positiu? Superades aquestes pors –les seves i/o les nostres-, ja som feliços? Natural-

ment, no, no n'hi ha prou. Epicur elabora una teoria ètica positiva, en cerca d'objectius vàlids per a la construcció personal d'una felicitat plena. El gran objectiu –a part del genèric i indiscutible de la 'felicitat'- és el plaer, camí idoni segons Epicur per arribar-hi. Molta gent identifica qualsevol plaer, i qualsevol forma d'obtenir-lo, amb l'epicureisme; avui hi ha pretesos *epicuris* que es tenen per tals només perquè els agrada una cervesa freda a l'estiu o perquè han fet una bona migdiada. També s'ha dit que l'epicureisme és una filosofia 'hedonista' –de 'hedoné', plaer-, amb components despectius sobretot des de la perspectiva religiosa més rigorista, que acusa la nostra època de practicar sense límits l'hedonisme. No hi ha dubte que mai com ara la gent reconeix sense vergonya que vol gaudir de la vida –com sempre, d'altra banda-, especialment dels seus plaers, tradicionalment vistos com a *pecaminosos* per religions diverses i moralistes de via estreta. Aquest reconeixement de la bondat del plaer va provocar històricament un menyspreu cap als seguidors d'Epicur, que havien arribat a ser insultats com a 'porcs del Jardí d'Epicur'. Plató i Aristòtil havien acceptat en grau divers i condicionadament el valor del plaer en la vida, però cap dels dos no en va fer el centre de la seva ètica. Epicur, en canvi, sí. La nostra època, pel que dèiem, podria sentir-se propera a aquesta posició. Resulta, però, que l'elaboració de la teoria del plaer ja no resulta tan atraient per al que podríem anomenar 'cultura de masses' actual sobre el plaer humà. Epicur va escriure aquesta màxima, la núm. 5: "*No és possible viure de manera plaent sense viure de manera honesta, prudent i justa. I no és possible de viure de manera honesta, prudent i justa sense viure de manera plaent. Qui no assumeix això, no viu feliç*". Estableix, doncs, una vinculació necessària del plaer amb tres condicions tan exigents com l'honestedat, la prudència i la justícia –virtuts, en terminologia platonicoaristotèlica-. També, i està molt bé, a la inversa: ser honest, prudent i just només se n'és si es viu de manera plaent. Per tant, no s'hi val a jugar ni a l'hedonisme desfermat, a la cerca del plaer més groller i incontrolat, ni tampoc a ser un virtuós rigorista que menysprea el goig de viure plaentment. Queden exclosos, doncs, de la veritable felicitat els que només volen plaer sense virtuts i els que només volen virtuts sense plaer. Aquí, òbviament, la nostra cultura líquida entomaria malament l'exigència de les tres virtuts esmentades. Però Epicur encara

és més exigent, d'acord amb la seva màxima 12: *“No és possible esvaïr el temor en relació amb la realitat suprema –els déus– sense examinar quina és la naturalesa de l'univers i sense expressar alguna sospita en relació amb les creences mítiques. De manera que sense la investigació de de la naturalesa no és possible assolir plaers purs.”* Trobem, doncs, una segona exigència, tan o més difícil que la primera: l'associació del plaer a la investigació natural, al que nosaltres en diríem la ciència; ciència que, alhora, s'acompanya d'escepticisme sobre les creences mítiques –la religió, diríem nosaltres–. Vet aquí, doncs, que novament la nostra època, que vol ser 'del coneixement' però que s'acomoda fàcilment als nivells més elementals d'informació dispersa i purament acumulativa de dades, tornaria a quedar distant de l'esperit epicuri més genuí, ara explícitament 'investigador': recordem els versos de T.S. Eliot –curiosament escrits fa més de setanta anys; què diria ara?: *“Què s'ha fet de la saviesa/ que hem perdut en el coneixement?// Què s'ha fet del coneixement/ que hem perdut en la informació?”* Tot un dictamen d'època! Època que s'acomoda als graons més baixos de l'escala cognoscitiva, independentment que en el món desenvolupat s'hagi arribat a graus universals d'escolarització bàsica i altíssims de formació superior. No és una qüestió quantitativa, sinó qualitativa. La saviesa, forma suprema que lliga el coneixement amb la forma de vida, fa temps que l'hem perduda de vista; i el coneixement, de mica en mica, va conformant-se amb l'accés facilíssim, però desordenadíssim i patèticament fragmentari, a la simple informació.

Alguns analistes socials veuen un tret important de la nostra època en el que anomenen “la dictadura del desig”. Dit d'altra manera, consideren que cada vegada més gent viu l'existència, ateses les possibilitats que l'entorn proporciona, en una perpètua persecució de la satisfacció del major nombre possible de desigs. Ja les velles escoles gregues epicúria i estoica havien advertit que els desigs poden “esclavitzar-nos” en tant que la psicologia humana sembla acomodar-se molt fàcilment al plaer de l'obtenció del desig, però no sembla que, a més del plaer, obtingui la tranquil·lització de la pulsio, sinó que més aviat provoca una nova necessitat de satisfacció més alta –per la llei tan coneguda del llindar mòbil de la satisfacció o ‘com més en tinc, més en vull’-. La paraula clau és justament “necessitat” en termes epicuris: el desig és un mecanisme fisiopsi-

cològic destinat a estimular la satisfacció d'una necessitat, però no hi està vinculat de manera regular: servida la necessitat que el desig ens ha mogut a satisfer, el desig manté vida pròpia i esdevé autònom convertint-se ell mateix en una (apariència de) nova necessitat; i en aquesta dinàmica el desig acaba sent dictador o amo sempre insatisfet; i la persona que no el controla, esclau seu. Doncs, bé, ja tenim un nou motiu per desmentir la suposada condició epicúria del nostre temps: Epicur va ser molt explícit respecte al fet que la felicitat tenia un sol camí d'obtenció, que no era altre que el de la satisfacció –que produeix plaer, que és bo- de les necessitats; però la seva anàlisi de les necessitats humanes era tan estricta com aquesta: els humans tenim necessitats naturals i no naturals, de les quals només s'han de satisfer les naturals; i d'aquestes, n'hi ha de necessàries i no necessàries, i només s'han de satisfer les necessàries o imprescindibles. Per exemple: és una necessitat natural 'necessària' –valgui la redundància, però ho deia així- o imprescindible menjar, però és una necessitat natural 'no necessària' o prescindible afartar-se. Qui s'afarta és víctima del desig de satisfer una necessitat per sobre de la seva 'estricta' naturalesa –en el cas del menjar, l'obtenció de l'energia bàsica per sostenir la vida-. Qui menja sense afartar-se té un plaer suficient, moderat –ajustat a la naturalesa- sense fer-se esclau d'una dinàmica de desig imparable. La moderació és, doncs, com ja recomanava la vella saviesa popular grega –segons el refrany *'meden agan'* o 'de res, massa'-, la clau del benestar i de la felicitat possible. El nostre món actual, en canvi, tendeix a la creació constant de noves necessitats –no naturals, per tant absolutament prescindibles- i a la satisfacció exagerada de les necessitats que tenen una base natural; per això algú ha dit, per no sortir de l'alimentació, que mentre una gran part de la humanitat mor de gana o de deficient alimentació, una altra gran part mor de colesterol, d'obessitat, de sobrealimentació. Un món de tarannà epicuri no toleraria ni la mort per gana, ni la malaltia i la mort per obessitat. Ser feliç és ser capaç de comprendre i practicar el plaer estable, serè, que neix d'una satisfacció controlada de les necessitats naturals imprescindibles i en el seu grau just.

Ja com a darrer element d'anàlisi ens queda la molt important noció i valoració de l'amistat en Epicur. La defensa de l'amistat –en grec, *'phi-*

lia', que té un sentit una mica més ampli, gairebé 'amor', però no el sexual- com a valor essencial de la vida ja tenia un precedent il·lustre en Aristòtil, per al qual l'amistat era "el més necessari de la vida" (ARISTÒTIL, *Ètica Nic.*, 1155 a). En això, i no només en això, Epicur és admirador i seguidor d'Aristòtil. I té una màxima que diu justament: "*De tots els béns que ens proporciona la saviesa per a la felicitat de la vida, el més gran amb diferència és l'assoliment de l'amistat*". (EPICUR, *Màximes*, 27) La simplificació, doncs, segons la qual Epicur només dóna a la felicitat el contingut del plaer –mesurat, natural i imprescindible, qualificatiu que se solen oblidar- ha d'obrir pas a la proposta més integral, més fidel a l'esperit originari de l'epicureisme: el plaer no es pot entendre només en un sentit individual(ista), sinó que l'amistat, la disposició empàtica, cooperativa, solidària, comunitària és el context imprescindible del plaer individual. Podríem dir, resumint molt per condensar l'esperit epicuri, que la felicitat s'obté per **l'alliberament** de totes les pors i per la pràctica de **plaers mesurats** en un context d'**estimació**. Per aquesta raó, els epicuris funda-

ven comunitats de vida regular, ordenada, oberta, no dogmàtica, no discriminatòria, en la qual fos possible aquesta saviesa de la vida que portava directament a la felicitat pròpia dels humans. La nostra societat segur que veu amb simpatia la invitació epicúria a la '*philia*' o amistat-amor, però el seu reconegut individualisme, la seva manca de sentit comunitari, l'allunya de l'ideal epicuri; la vivència de l'amistat que predomina entre nosaltres té sovint notes fortes d'interès utilitari, d'intel·ligent pacte d'egoismes més que d'estimació franca i solidària, allunyada del compromís comunitari estable que tant plaïa als primers epicuris.

Entre les moltes savieses perdudes –com diria Eliot- en els nostres temps difícils hem oblidat, o com a mínim desdibuixat i simplificat molt, la saviesa epicúria. L'epicureisme que s'ha endut la palma d'un cert 'prestigi social' de suposat refinament és un epicureisme banal, no conseqüent amb els requeriments essencials d'Epicur: coneixement, alliberament de l'ànima de totes les pors, plaer mesurat i harmoniós amb les virtuts principals –honestedat, prudència i justícia- i convivència amistosa. ■



---

### III

## MUNDOS COMPARTIDOS

# DE CÓMO ARGENTONA SE CONVIRTIÓ EN «FILÓPOLIS»

Glòria ARBONÉS

[[grupiref@grupiref.org](mailto:grupiref@grupiref.org)]

Profesora de Filosofía por la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) e iniciadora de Filosofía para Niños en Argentina. Reside en Cataluña desde 2003 cuando se sumó al equipo del GrupIREF, asociación que dirige desde 2015. Además es profesora asociada del Máster de Profesorado en la especialidad Filosofía de las asignaturas de Didáctica de la Filosofía en la Universidad de Barcelona



**Breves notas previas:** Argentona <http://www.argentona.cat/> es una villa y municipio de la comarca del Maresme, Cataluña. Nos parece interesante destacar que, entre otras cosas, Argentona también es Ciudad Educadora <http://www.edcities.org/>

**Filosofía 3/18** es el nombre con el cual se conoce al proyecto Philosophy for Children en Cataluña. Con un currículum educativo y sistemático, este proyecto tiene como objetivo reforzar las habilidades del pensamiento de los estudiantes, partiendo de la filosofía como disciplina humanística fundamental. La filosofía, es el medio y el fin, para que a través de su contenido y de su método niñas, niños y jóvenes reflexionen sobre aquellos temas que, latentes en todas las materias escolares, no son tratados especialmente en ninguna de ellas o bien no están previstos en el currículo escolar. El currículo del proyecto está organizado a través de 6 programas de dos años de duración cada uno -desde los 3 años y hasta los 18- a partir de los cuales además de nuevos materiales que se van generando permanentemente, y de un modo sistemático y sostenido, se apunta a fortalecer la capacidad reflexiva, creativa y cuidadosa del alumnado.

*Philosophy for Children* llegó a Cataluña a mediados de los años '80 de la mano de un grupo de jóvenes profesores y profesoras de Filosofía<sup>1</sup> que fundaron una asociación que actualmente conocemos como GrupIREF [www.grupiref.org](http://www.grupiref.org) (Grup d'Innovació i Recerca per l'Ensenyament



de la Filosofía), desde entonces un gran número de escuelas se han ido sumando a las escuelas experimentadoras en Cataluña. Tenemos indicadores genéricos del desarrollo y aplicación del Proyecto Filosofía 3/18 en Cataluña. El informe de esta evaluación (realizada por el Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo del Departamento de Enseñanza de la Generalidad de Catalunya en el año 2012) se puede encontrar aquí: <http://www.grupiref.org/filosofia-formacion/#Informedeevaluaci n>

## Filosofía 3/8 llega a Argentona

Hacia el año **2009** el GrupIREF es convocado por el Ayuntamiento de Argentona a una reunión impulsada desde las Áreas de Educación y Juventud. Había una profunda preocupación desde estas áreas después de haber realizado un

<sup>1</sup> Personas que hoy son referentes en el mundo de la Filosofía, la Filosofía para Niños\_Filosofía 3/18, la didáctica de la Filosofía y el Arte como Eulàlia Bosch, Josep Maria Terricabras o Irene de Puig.

estudio del consumo de drogas del alumnado de secundaria y de haber redactado, casi simultáneamente, un Plan de Drogas. La decisión de convocar al GrupIREF fue que pensaron que el proyecto Filosofía 3/18 fue, y sigue siendo, una de las medidas preventivas y que justamente dicha prevención debía comenzar mucho antes de que los jóvenes llegaran a la ESO (Escuela Secundaria Obligatoria). Así fue que en el año **2010** concretamos un curso de formación inicial con un gran grupo de docentes de las **cinco<sup>2</sup> escuelas públicas de educación infantil y primaria del municipio**.

Desde el curso **2011-2012** se comenzaron a implementar las sesiones de Filosofía en todas las escuelas de educación infantil y primaria de Argentona aunque con modalidades y ritmos diferentes: **ESC Les Fonts, ESC Francesc Burniol y ESC L'Aixernador** empezaron a aplicar el Proyecto en todos los cursos a la vez, mientras que la **ESC St Miquel del Cros** lo ha ido haciendo paulatinamente: 2011-12 Ed Infantil y Ciclo Inicial, 2012-13 Ciclo Medio, 2013-2014 Ciclo Superior. Por su parte, en la **ESC Bernat de Riudemeia** se comenzó también en todos los cursos pero con reticencias y dificultades. Hubo cambio de equipo directivo y los espacios de aplicación fueron variando. Durante el curso 2012-2013 lo hacían como alternativa a la religión. Y recién en el curso 2013-2014 lo hacen todos los ciclos y en un espacio propio.

Desde que comenzamos han sucedido muchísimos cambios en muchos sentidos (recortes de presupuesto en formación docente desde el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya<sup>3</sup>; cambios en las plantillas de las escuelas, entre otros), sin embargo, gracias al profundo compromiso del Ayuntamiento de Argentona especialmente del **Director del Área de Educación**, Àngel Puig, así como de los **equipos directivos de las escuelas** los cuales, no exentos de dificultades y sobresaltos, han apostado por el proyecto y Filosofía 3/18 ha mantenido su presencia en las aulas.

2 En un principio las escuelas fueron: ESC Francesc Burniol; ESC L'Aixernador; ESC Les Fonts; ESC Bernat de Riudemeia i ESC Sant Miquel del Cros. En el curso 2013-2014 se produjo la fusión de las escuelas Francesc Burniol i L'Aixernador para pasar a ser l'ESC Argentona y por lo tanto de cinco escuelas, pasaron a ser cuatro en la actualidad, sin contar con el Instituto de Secundaria que hasta el momento no se sumó al proyecto.

3 Órgano de gobierno de la Comunidad Autónoma de Cataluña del Estado Español.

Cada año hemos hecho cursos de iniciación para los enseñantes y hemos proporcionado asesoramiento a las escuelas, por lo que, pese a la poca estabilidad de un año para el otro de algunas plantillas, podemos decir que la mayoría de los enseñantes están bien formados.

El curso **2013-2014** podemos considerarlo como el de consolidación, ya que hubo una promoción de niños y niñas de sexto curso de primaria que saldrán de las escuelas para ir al Instituto habiendo experimentado sesiones de Filosofía 3/18 durante uno o dos años. A pesar de no poder prever resultados hasta muy largo plazo el hecho de tener presencia en todas las escuelas del municipio nos permite ver -y quizás prever- cuáles son las actitudes y disposiciones con las que llegan a la educación secundaria. De hecho, sin datos oficiales, sabemos que el profesorado del Instituto manifiesta cierta sorpresa con la calidad de participación e intervenciones de algunos grupos de alumnos y alumnas que llegan a primero de la ESO.



[www.grupiref.org](http://www.grupiref.org)



Desde el curso **2014-2015** (y otra vez gracias al apoyo del Área de Educación del Ayuntamiento) las cuatro escuelas forman parte de la **Red FILOSCOLES** <http://www.grupiref.org/#LESFILOSCOLES>. Para un mejor funcionamiento hemos creado una Comisión de Coordinación de Filosofía conformado por maestras de las cuatro escuelas y una representante del GrupIREF con la finalidad de articular las necesidades y organizar las actividades conjuntas.

El hecho de poder implementar este proyecto en un municipio y medir el impacto social y ciudadano del mismo generó el interés del Consejo Superior de Evaluación del Departamento de Educación de la Generalidad de Cataluña, quien durante el año 2014 realizó una evaluación cuyos **resultados** fueron publicados en 2015.

<http://www.grupiref.org/wp-content/uploads/2014/07/INFORME-AVALUACIO-ARGENTONA-2015.pdf>

## Encuentros interescolares para hacer filosofía 3/18



### ¿Por qué?

Uno de los objetivos centrales que tienen estas cuatro escuelas es la de generar una sensibilidad común en la enseñanza infantil y primaria de manera que todos los niños y niñas del municipio tengan experiencias escolares comunes a pesar de las particularidades de cada comunidad educativa.

En este marco, hace tres años tuvimos la idea de propiciar estas experiencias compartidas concretando **en 2014 el I Encuentro Interscholar de Filosofía 3/18 de Argentona**, al cual le siguieron ya dos más, en 2015 y 2016.

### ¿Cómo se organizó?

Evidentemente era muy complicado que en estos encuentros participaran todos el alumnado de las cuatro escuelas, por ello junto con la Comisión Coordinadora decidimos que organizaríamos grupos de 16 alumnas y alumnos conformados por 4 niñas o niños de cada ciclo de cada escuela. La pregunta que se nos planteó inmediatamente fue... ¿quién decide quiénes van a participar? La respuesta no fue muy difícil de encontrar. Pensamos que todo el proceso debía ser coherente con el mismo Proyecto, así que determinamos unos cuantos criterios:

- 1) la elección estará a cargo de cada grupo. No será la o el docente quien elija.
- 2) quienes vayan deben tener ganas de ir, es decir, se tienen que postular.
- 3) quienes vayan deben tener ganas de participar activamente durante el Encuentro..
- 4) quienes vayan tienen que ser conscientes que irán en representación del grupo y que de vuelta en el aula, transmitirán cómo fue la experiencia.
- 5) para el II y el III Encuentro se agregó el criterio de que no se pueden postular quienes ya hayan participado en los anteriores.

También acordamos que cada uno de los grupos estuviera **coordinado por una maestra o maestro de cada una de las cuatro escuelas**, de modo que también desde ese lugar estuvieran representadas todas las escuelas.

### ¿A partir de qué materiales?

En estos Encuentros se realizaron actividades dialógicas, reflexivas y lúdicas con el fin de que los niños y las niñas compartieran con compañeras y compañeros de los otros centros, una manera de hacer que ya es habitual en sus escuelas y que fueran conscientes de que todos y todas están en un camino común de aprender pensando con los otros. En cada Encuentro variamos el tema de trabajo:





**I Encuentro Interescolar:** decidimos utilizar materiales que les fueran familiares y por eso trabajamos con los mismos materiales del currículum Filosofía 3/18 (*Tot Pensant, Kio i Gus y Pimi*)<sup>4</sup> en **tres grupos** de niños y niñas: pequeños (P5, 1º y 2º), medianos (3º y 4º) y grandes (5º y 6º).

**II Encuentro Interescolar:** el tema propuesto fue «Pensar sobre el pensar» y esta vez en **cuatro grupos -ya que incorporamos a los peques de 4 años-** hicimos cuatro propuestas adecuadas a cada edad para trabajar el pensar:



<sup>4</sup> Estos materiales equivalen a los conocidos en español por: Jugar a Pensar 3-5 años (del Proyecto Noria) de A. Sático e I. de Puig, Kio y Agus y Pixie, ambos de M. Lipman.





- los más peques construyeron unos muñecos después de haber pensado entre todos **qué partes de nuestro cuerpo necesitamos para pensar.**
- los de 1º y 2º **contruyeron el «huerto del pensar»** y después cada escuela se llevó su plantín para hacerlo crecer en su aula.
- los del ciclo medio crearon unos fantásticos **collages.**
- y los más grandes construyeron una **«máquina de pensar» con materiales de desecho.**

Los objetos los crearon en grupos mixtos de las cuatro escuelas, de modo que cada uno se llevó una producción a la suya para compartir con quienes no habían podido ir.

**III Encuentro Interescolar:** esta vez la propuesta fue «Pensar con vídeos» también en cuatro grupos, cada uno de los cuales visualizó un cortometraje, a partir del cual hicieron una sesión de Filo con preguntas y diálogo y también con una producción final para llevarse a cada escuela. Los cortometrajes fueron los siguientes:

- Educación Infantil: *Por cuatro esquinitas de nada* <https://youtu.be/likZuOFFar4>
- Ciclo Inicial: *Sira y el pájaro negro* <https://www.youtube.com/watch?v=SKEnUqB9AuY>

- Ciclo medio: *Abrazo* <https://youtu.be/OIldI-gu8So>
- Ciclo superior: *La cosa perdida* <https://www.youtube.com/watch?v=iE9riFDpZWk>

El grupo de ciclo superior, estuvo reflexionando mucho sobre la cuestión de las cosas perdidas... Construyeron un solo objeto entre todos y decidieron, junto con las docentes, dejarlo «perdido» en algún lugar de la ciudad con un cartel con instrucciones por si algún vecino lo encontrara... Hasta el día de hoy, no sabemos qué pasó con él...





### ¿Dónde?

Los espacios para realizar los encuentros variaron cada año. **En la primera ocasión** lo hicimos en el **Casal de Joves**<sup>5</sup> del Ayuntamiento, pero después de la primera evaluación la Comisión de Filosofía 3/18 de Argentona decidió que sería más acogedor realizarlo en las mismas escuelas. Entonces, el **II Encuentro** se realizamos en la **ESC Sant Miquel de Cros**, una escuela que está más alejada del centro de la ciudad y es la menos conocida por los niños y niñas de las otras escuelas. El **III Encuentro** se realizó en la **ESC Argentona**, que también cuenta con espacios suficientes para ponerlos a disposición en horario escolar.

\*\*\*

Los Encuentros fueron abiertos a las familias, así que madres, abuelas, padres y tíos pasaron por los diferentes espacios para observar las sesiones. Nos gusta destacar que cada año la participación de las familias ha ido creciendo, lo cual es muy estimulante para pensar que **en los futuros Encuentros Interescolares puedan tener una participación más activa.**

La bienvenida de los tres Encuentros estuvo a cargo del Director de Educación, Àngel Puig, y del GrupIREF.

<sup>5</sup> La "Casa de los jóvenes" un espacio del Ayuntamiento en el cual los jóvenes del Municipio realizan diversas actividades.

Finalmente nos parece muy interesante destacar que los alumnos de Pastelería del **Programa de Formación e Inserción del Ayuntamiento de Argentona** prepararon pastitas dulces y saladas para que los Encuentros terminen con un desayuno compartido. [http://argentona.cat/fitxa.php?id=515&per\\_imprimir=1](http://argentona.cat/fitxa.php?id=515&per_imprimir=1)

### Conclusiones

En cada evaluación que realizamos con la Comisión de Coordinación nos damos cuenta de cuántas cosas podrían haberse hecho mejor y después de cada Encuentro aparecen muchas ideas nuevas que esperamos concretar en los siguientes, pero de lo que estamos absolutamente convencidas es de que una experiencia que comenzó como una idea aislada está siendo algo que tiene continuidad y que permite no sólo conectar a las escuelas entre sí sino también abrir el espacio a toda la comunidad educativa.

Consideramos que es una experiencia que podríamos enmarcar dentro de la ciudadanía creativa, una experiencia que intenta abrir y conectar, que genera mucho entusiasmo y alegría en quienes participamos de ella, (¡especialmente en las niñas y los niños!), y que esperamos que sea de interés y de inspiración para quienes hayan llegado hasta aquí. ■

# CONSTRUIR CIUDADANÍA CREATIVA

Alirio RAIGOZO

Decano FCHS - SP-UNIMINUTO



## Discurso inaugural (13-10-16)

En nombre de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, de la Sede Principal y de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales doy a todos la más cordial bienvenida. Agradezco la presencia de las directivas de UNIMINUTO; Igualmente, agradezco de manera especial, la presencia de nuestros conferencistas, de nuestros ponentes, de los coordinadores de mesas y talleres. Saludo a las queridas delegaciones de México, Uruguay, España y Brasil que nos acompañan y a los amigos de diferentes ciudades de Colombia que se han unidos a nosotros.

Celebramos este evento amplio de Facultad, que hemos llamado **Construir Ciudadanía Creativa**. Digo que es amplio porque en él se integran seis espacios académicos:

1) El V seminario Internacional de Trabajo Social, con el que se pretende, además, celebrar los 15 años de existencia del programa de Trabajo Social en UNIMINUTO.

2) El VI Seminario Internacional de Filosofía para Niños, liderado desde el proyecto MARFIL, y que hemos asumido como uno de los proyectos tácticos de nuestra Facultad.

3) El VII Congreso Internacional de Creatividad e innovación Social de la Asociación Española la CREARMUNDOS.

4) El Debate ciudadano, liderado desde la UNIDAD de ética de nuestra facultad.

5) El Encuentro de la Red Interinstitucional de Apoyo "RIA", liderado desde el Centro de Transformación Social, que es otro de los proyectos tácticos de Facultad. Y,

6) El II Coloquio de Praxeología de la dirección de investigaciones de UNIMINUTO.

Como les decía, hemos querido cobijar este macro evento bajo un solo 'paraguas' temático, en el que todos ellos convergen, pues sin duda

todos ellos, de diversos modos, contribuyen a la construcción de ciudadanía.

Esta construcción de ciudadanía no es una moda, o un cliché para entretenernos intelectualmente. Es importante aterrizar el tema que nos convoca, para ello quisiera partir de algunos datos estadísticos aportados por la Unidad de Víctimas del Centro Nacional de Memoria Histórica:

"En Colombia hay 8 millones de víctimas del conflicto. De 1985 a 2013 murieron 220.000 personas por cuenta de la guerra, de las cuales el 81 % eran civiles. Hay más de 45.000 personas reportadas como desaparecidas forzosamente, casi 2000 víctimas de violencia sexual, más de 6000 niños que fueron reclutados por grupos armados y 6'800.000 desplazados. Un poco más de 27.000 colombianos han estado secuestrados y 11.418 han caído en minas antipersonal" [Fuente: Unidad de Víctimas e Informe Basta Ya del Centro Nacional de Memoria Histórica].

Recordemos que detrás de las estadísticas hay rostros, sufrimientos, dolores, esperanzas truncadas y esperanzas que renacen. Estas cifras, estas estadísticas nos dicen que la ciudadanía no es una moda. No, ella es uno de los mayores y principales retos que deben enfrentar las sociedades en la actualidad. De hecho el tema de la ciudadanía, planteado desde una perspectiva sistémica, es una de las posibles puertas de entrada a la compleja 'trama de la vida' en la que todos estamos inmersos, con nuestros sueños, proyectos, preguntas, angustias, problemas y esperanzas. La ciudadanía no es un tema aislado, sino una de las fibras de un denso tejido, que al tirarla nos envía, inmediatamente, al tipo de mundo en el que estamos; nos obliga también




a preguntarnos si lo queremos así como está o si, por el contrario, creemos que otros mundos, otros tipos de sociedad, otras formas de convivencia, otras formas de ciudadanía e, incluso, otras utopías son posibles.

Ser ciudadano no es cargar un documento que nos permita entrar o salir de algún lado. Es un modo de ser, de sentir, de pensar, de movernos socialmente, de vincularnos con los demás, de participar, de tratar la naturaleza, de tratarlos a nosotros mismos, de concebir la política, la economía, la educación. Entendida así, este tipo de ciudadanía es una compleja obra de arte, una construcción que reclama pasión, que pide tiempo, que exige atención, que necesita una esclarecida lógica de sinergias y una sana actitud de rebeldía, de resistencia.

No puede haber ciudadanía creativa, sin sana rebeldía e inteligente resistencia. La historia nos ha mostrado – hasta la saciedad – que la acomodación, la pasividad, la repetición acrítica o la reproducción permanente de lo mismo, son lo más contrario a la creatividad. Por eso el reto que nos hemos propuesto en este macroevento es enorme, pues no estamos hablando de ciudadanía a secas, sino de ciudadanía CREATIVA. Primero hay que esclarecer el concepto mismo de ciudadanía. Segundo hay que ver qué queremos decir con el calificativo ‘creativa’.

En todo el mundo, pero particularmente en Colombia, en esta hora del post-acuerdo, es importante rescatar la riqueza humana colectiva y las experiencias de resistencia y de organización que se han ido construyendo en medio de la adversidad (una muestra de ellas son las comunidades de paz). Estas experiencias revelan iniciativas diversas, sentido de dignidad y la consolidación de proyectos colectivos, en los que la solidaridad y el sentido del otro vencen la insensibilidad y la individualidad que nos amenaza.

Queremos construir ciudadanía creativa y la creatividad de esta ciudadanía nos obliga a RESISIR, a RESISITIRNOS. ¿A qué debemos resistirnos? Quisiera, a manera de motivación para nuestra búsqueda, proponer algunas resistencias:

- Resistirnos a las lógicas de muerte.
- Resistirnos a la reducción de lo humano a la simple racionalidad instrumental y a una vida para el trabajo y el consumo.
- Resistirnos a las construcciones ilusorias de felicidad.
- Resistirnos a la masificación y la despersonalización.
- Resistirnos a la superficialidad, al empobrecimiento del pensamiento y a la pasividad.
- Resistirnos a una globalización que haga desaparecer lo local o que lo invisibilice.
- Resistirnos a la degradación o a la pérdida de la comunicación.
- Resistirnos a la pérdida del sentido del otro.
- Resistirnos al adormecimiento de la afectividad y a la negación de las emociones.
- Resistirnos a la fragmentación del sujeto, de la vida y del universo.
- Resistirnos a la velocidad, al vértigo que no permite parar para contemplar, para escuchar, para sentir, para pensar...
- Resistirnos a los fatalismos y a la desesperanza.
- Resistirnos a un academicismo prepotente y a una academia descomprometida,
- Resistirnos a la tendencia a tratar los problemas quedándonos en meras abstracciones, en discursos, en teorías, en estadísticas y en modelos.
- Resistirnos a perder el sentido de la vergüenza y de la sana indignación.
- Resistirnos a perder el sentido de la palabra dada.
- Resistirnos a perder la noción de misterio, a pretender meter todo en conceptos y a pretender controlarlo todo.
- Resistirnos a claudicar de los valores trascendentes ya matar la dimensión espiritual (en su sentido más profundo y no necesariamente confesional).
-  Resistirnos a dejar de soñar y a trabajar por lo que nos apasiona.
- Resistirnos al inmovilismo y a la repetición.
- Resistirnos a sacar de la educación la formación humana profunda.
- Resistirnos a reducir el placer a los dictados del consumo.
- Resistirnos a la dictadura del momento presente.
- Resistirnos a la pérdida de los saberes ancestrales.
- Resistirnos a perder la libertad.
- Resistirnos a hacer de nuestras vidas y del planeta un basurero.
- Resistirnos a perder la esperanza.

Quiero cerrar estas palabras de bienvenida y apertura agradeciendo el apoyo y la participación de todas las unidades de la Facultad (a sus directores, directoras y equipos). Debemos seguir caminando hacia la consolidación de nuestra facultad como nos lo hemos propuesto. Agradezco al equipo MARFIL, liderado por el profesor Víctor Rojas, que ha diseñado y orientado la organización de este evento.

Y quiero, finalmente, agradecer a quienes, con frecuencia, quedan invisibilizados en estos eventos y congresos: a las personas que han ayudado con la organización, la acogida, la logística y los servicios sencillos. Al equipo de Decanatura un fuerte abrazo. Ha sido un trabajo de meses, que ahora entra en su recta final. Para todos ellos pido un aplauso de reconocimiento. Bienvenidos todos y todas. Les deseo un feliz Evento.

### Palabras de cierre (15-10-16)

Estamos llegando al final de nuestro macroevento: CONSTRUIR CIUDADANÍA CREATIVA, que – como les decía en el discurso inaugural - ha cobijado varios eventos:

1) El V seminario Internacional de Trabajo Social, con el que se pretende, además, celebrar los 15 años de existencia del programa de Trabajo Social en UNIMINUTO.

2) El VI Seminario Internacional de Filosofía para Niños, liderado desde el proyecto MARFIL, y que hemos asumido como uno de los proyectos tácticos de nuestra Facultad.

3) El VII Congreso Internacional de Creatividad e innovación Social de la Asociación Española CREARMUNDOS.

4) El Debate ciudadano, liderado desde la UNIDAD de ética de nuestra facultad.

5) El Encuentro de la Red Interinstitucional de Apoyo “RIA”, liderado desde el Centro de Transformación Social, que es otro de los proyectos tácticos de Facultad. Y,

6) El II Coloquio de Praxeología de la dirección de investigaciones de UNIMINUTO.

Los eventos académicos terminan y no terminan. Terminan porque tienen unos tiempos y unos escenarios precisos. Pero no terminan, porque ellos son espacios para abrir puertas, para conocer personas y experiencias, para descubrir búsquedas semejantes o diferentes a las nuestras, pero todas ellas sugerentes y llenas de esperanza. No terminan, porque quedan muchas

inquietudes y tareas abiertas. No terminan porque quedan alianzas fortalecidas y/o comenzadas que hay que concretar. No terminan, especialmente, porque – como el mismo nombre del evento lo indicó – se trata de una **construcción** y las construcciones **de vida**, de mundo social, de ciudadanías, de país nunca terminan.

Agradezco a todos y cada uno de los participantes: por su actitud, su presencia activa, sus aportes en las mesas y talleres. Agradezco nuevamente el apoyo de las directivas de la universidad que nos han acompañado. Agradezco el enorme trabajo realizado por el equipo MARFIL Y por el equipo de Decanatura en la organización y realización de este evento. Agradezco el apoyo brindado por los programas de la facultad y, en particular, por sus asistentes. No puedo dejar de agradecer a todos nuestros queridos conferencistas invitados (Angélica Sátiro, Izabel Solyszko Gómez, Walter Kohan, Juan José Plata Caviedes, Diego Pineda), a todos los panelistas, a todos los ponentes, relatores y moderadores. Sin ustedes hubiera sido imposible llevar a cabo este encuentro de reflexión en torno a la ciudadanía creativa.

Felicito una vez más al programa de trabajo social UNIMINUTO SP, por sus 15 años de existencia. Ayer, dentro del desarrollo de este macroevento oficializamos un convenio con la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), representada por la Maestra Carmen Casas Ratia (Secretaria general de la Escuela de Trabajo Social de esta universidad), con el cual fortalecemos nuestros procesos de internacionalización y abrimos nuevas posibilidades para la movilidad académica de UNIMINUTO (de nuestros Profesores y Estudiantes).

Nuestro evento nos ha servido, igualmente, para hacer, cada vez, más explícita la necesidad de trabajar unidos, de articular saberes, de trabajar en clave interdisciplinaria y transdisciplinaria [De hecho, en nuestro evento se dieron cita: la ética, la filosofía, la pedagogía, la educación popular, la comunicación, el trabajo social, la sociología, el arte a través del valioso aporte del Museo de Arte Contemporáneo (en particular, la música, el teatro, la pintura y la fotografía), y si duda muchas otras pueden integrarse en este gran tejido de comprensión alrededor de la vida.]. Lo cierto es que la construcción de ciudadanía es algo tan complejo que podemos no sólo abordarlos desde diferentes “puertas de entrada”, sino que



deben ser tratados interdisciplinar e transdisciplinarmente.

Agradezco, igualmente a la red Colombiana de Filosofía para Niños, El Colegio san Bartolomé La Merced, la Agencia Ciudadana, El Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá, Emergency, la Asociación Española Crear Mundos, la Universidad, la Universidad Santo Tomás, por el apoyo que nos han dado para realizar nuestro evento.

Quiero terminar mis palabras con unas líneas de un autor argentino Sergio Sinay:

“La conciencia aumenta nuestro cuidado sobre los propios recursos, amplía el conocimiento de nuestras posibilidades y limitaciones, y, como

fruto de esto nos hace más autónomos, incrementa nuestra capacidad de optar y – con ello – el ejercicio de nuestra libertad. (...) La libertad que no reconoce límites aún donde los hay, es sólo un disfraz de la inmadurez, de la prepotencia o de la irresponsabilidad. (...) Cuando tenemos 5 años, alguien que nos ama nos hace parte de su responsabilidad. Cuando maduramos, no sólo asumimos la responsabilidad de nuestra vida, también nos hacemos responsables ante quienes amamos.” (SINAY Sergio, Elogio de la Responsabilidad, Ed. Del Nuevo Extremo, 2008, p. 144-145).

Gracias a todos por su presencia y feliz retorno a su cotidianidad. ■

# DE LA RESISTENCIA AL CAMBIO



COMUNIDAD CREATIVA MÍRAME

**MODALIDAD:** Poster.

**EJE TEMÁTICO:** Marginalidad e inclusión social.

**MESA TEMÁTICA:** 1. Filosofía para y con niños: tensiones, retos y nuevos desafíos

**TEMA:** De la resistencia al cambio.

*“Estudia aunque sea de maestro”*

La frase antes citada fue utilizada en una época donde se vislumbraba que esta profesión era una forma de asegurar un estatus económico y social, no sólo personal, sino familiar. Por ello consideramos importante hacer una semblanza sobre la trayectoria de la formación del maestro mexicano.

El proceso de profesionalización del magisterio ha sido enmarcado por los diferentes momentos históricos, políticos y económicos vividos en nuestro país. Iniciando con personal que alfabetizara a los campesinos, el propósito era hacerlos autosuficientes, más tarde con el surgimiento de la Escuela de Maestros se enmarcan las características de ingreso para el futuro profesor: contar con 14 años de edad cumplidos, tener actitud y moralidad reconocida y conocimiento de las materias que según la ley forman la instrucción primaria. Transcurrido el tiempo se fueron detallando los requerimientos que debían cubrir aquel que quisiera ser maestro. A principio del siglo se consideraron cumplir con dos años de preparación, posteriormente tres, en 1969 cuatro años, todos después de la secundaria, en 1975 obtenían el certificado de bachillerato, más el renombre de maestro y fue hasta 1984 que se consideró un requisito la educación media superior para ingresar a la Licenciatura en Educación Básica.

En la década de los 50' hasta los 70' entre las familias de clase baja y media baja, predominaba tener como alternativa estudiar para docente y la frase “Estudia para maestro” tuvo auge; la

duración de los estudios y la garantía de contar con una plaza al término de la carrera – condiciones que ninguna otra profesión ofreció – fueron sin duda factores que influyeron decisivamente en el crecimiento acelerado por ingresar a las Escuelas Normales Públicas (SEP, 1997).

A finales del XIX, las escuelas formadoras de maestros de Educación Primaria daban prioridad a ciertas asignaturas de acuerdo a su género, los varones estudiaban materias que les permitieran enseñar además de los conocimientos un oficio, mientras que las mujeres básicamente se preparaban para la enseñanza de actividades domésticas. En 1886 se funda la primera Escuela Normal en el Estado de Veracruz “Enrique C. Røbsamen”, al año siguiente en la Ciudad de México se funda la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria, a 100 años de su fundación se le otorgo el nombre de Benemérita Escuela de Maestros como se le conoce actualmente. Al paso del tiempo surge la preparación profesional para los maestros de Educación preescolar y secundaria.

De 1841 a 1905 la educación estuvo en manos de diferentes Ministerios y Secretarías dedicadas a asuntos relacionados a la Industria, finanzas e instrucción eclesiástica, sin que hubiera una instancia que se dedicara únicamente a la educación del país. En 1905 la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes era la encargada de la Administración Educativa (impartida por el Estado), no daba respuesta a las necesidades de la población; para ello existieron algunas crí-

ticas como la del pedagogo José de la Luz Mena (1915):

“... el niño permanece atendiendo, inmóvil de tres a cinco horas diarias, durante varios años, las lecciones que le da el maestro; éstas son para él, con frecuencia, un fastidio y carecen de sentido. La escuela tal parece que solo persigue realizar una herencia del dominio que privo en tiempos pretéritos y hacer del futuro ciudadano un ser dócil, sin iniciativa y sin responsabilidad”, y para dar cumplimiento al artículo 3ro. Constitucional de 1917 que a la letra decía: “La enseñanza es libre; pero será laica la que se dé en los establecimientos oficiales de educación, lo mismo que la enseñanza primaria, elemental y superior que se imparta en los establecimientos particulares. Ninguna corporación religiosa, ni ministro de algún culto, podrán establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria. Las escuelas primaria particulares solo podrán establecerse sujetándose a la vigilancia oficial. En los establecimientos oficiales se impartirá gratuitamente la enseñanza primaria.”

(H. Cámara de Diputados, 2003).

Era necesario democratizar la gestión educativa y para 1921 se funda la Secretaría de Educación Pública, estando al mando el Lic. José Vasconcelos Calderón. En su discurso de toma de posesión.

Era necesario democratizar la gestión educativa y para 1921 se funda la Secretaría de Educación Pública, estando al mando el Lic. José Vasconcelos Calderón. En su discurso de toma de posesión

Hoy en día la Educación en México se estructura para su mejor atención de los alumnos a través de diferentes niveles: Inicial, Preescolar, Primaria, Secundaria, Especial e Indígena. A su vez, estos se conforman de profesionistas que realizan funciones administrativas y pedagógicas como: Directores Generales, Coordinadores y Regionales, Supervisores, Directores de Escuela, Apoyos Técnicos-Pedagógicos, Subdirectores de Desarrollo Escolar, así como los subdirectores de Operación Escolar, Promotores de Lectura, Promotores de Tecnología de la Información y Comunicación, Maestros de Grupo y Maestro Es-

pecialista (SEP, 2014). Cabe mencionar que esta estructura ha sido una propuesta para el ciclo escolar 2014-2015, a la fecha no se ha logrado concretar en todas las escuelas.

Hablaremos de la historia de Educación Especial en México da inicio en el siglo XIX con la creación de las escuelas para sordos y ciegos, más tarde se abrieron escuelas para atender a los niños con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores, trastornos visuales, transitando de una atención asistencial, clínica y terapéutica, a una perspectiva pedagógica.

La primera Normal de Especialización se sitúa en el Distrito Federal, en sus inicios fue el Instituto Médico Pedagógico que realizaba prácticas de carácter experimental, al paso del tiempo, se concreta la atención educativa con la conformación de la Dirección General de Educación Especial en 1970 por Decreto Presidencial. El perfil de ingreso para la formación del maestro especialista era trabajar frente a grupo en cualquiera de los niveles de educación básica, los estudios que aquí se realizaban era con carácter de una especialidad y podían aspirar a un ingreso económico más alto.

La labor del nivel de Educación especial reside en ocuparse de los alumnos que son considerados con dificultades para acceder a los aprendizajes que promueve la educación básica. Por tal motivo se reconocen dos principales servicios en los que labora el personal de este nivel, en el ámbito público: Centro de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI).

Las participantes de este artículo brindamos nuestro servicio en la UDEEI, la cual se considera a partir de julio de 2015 de la siguiente manera:

“...servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza una atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolares” (SEP, 2015).

Nuestro papel como directivos y maestros especialistas se encamina a asesorar, orientar y acompañar a los docentes frente a grupo, desde

allí se puede percibir el compromiso que tenemos como profesionales para apoyar la educación de aquellos alumnos que acuden a los centros escolares y que por diferentes motivos no logran ser incluidos en las prácticas educativas.

Es de relevancia reconocer que la formación inicial del estudiante de la Licenciatura de Educación Especial va encaminada a atender una Necesidad Educativa Especial con y sin discapacidad, lo cual no responde a los retos que se enfrenta en el campo laboral, ya que el Planteamiento Técnico - Operativo de la UDEEI demanda un profesional que brinda atención a todas las variables de diversidad en el Marco de la Educación Inclusiva.

Los momentos de intervención de la UDEEI son los siguientes: valoración de la situación inicial, planeación, ejecución del plan y valoración del impacto, en todo momento se busca que el trabajo del maestro especialista sea de forma colaborativa con el maestro de grupo y justamente, creemos que desde una mirada se pueden generar redes de profesionalización que permita fortalecer la praxis de enseñanza.

Para ello es necesario romper con viejas políticas, culturas y prácticas que por las necesidades y demandas actuales, no sólo ponen en evidencia nuestra insuficiencia ante la atención a la diversidad en los diferentes contextos, aunque nos hemos percatado que entre los docentes se requiere una actualización constante y permanente. Una opción es esperar que el gobierno asuma la capacitación del personal educativo y la otra es que el maestro se reivindique como un profesional que desde sus medios sea un agente de cambio que busque innovar su estilo de enseñanza. La actitud del docente ante el cambio, puede representar un reto o una frustración, ya que continuar en una formación implica reorganización de tiempos, espacios, economía y comodidad.

Como parte de las funciones de la modalidad de Educación Especial en Educación Regular hemos compartido con el docente de grupo Filosofía para Niños como una estrategia que dé respuesta a la diversidad en el marco de la interculturalidad y promueva una ciudadanía creativa desde la infancia.

Algunas de las implicaciones para trabajar en el aula fue:

- Persuadir al docente que este programa potencializa el pensamiento crítico, cuidadoso

y creativo, no establece una edad para aplicarlo y se puede vivenciar en cualquier nivel educativo.

- La otra es darle seguimiento y continuidad de manera permanente en sus clases.
- Reconocer que no somos transmisores de conocimientos desde viejas prácticas, sino de confrontar nuestras ideas, creencias y actitudes.
- Permitirse como docente ser cuestionado por tus alumnos.
- Modificar el poder que se ejerce entre el docente y sus alumnos.
- Respetuosos de los acuerdos que generan los participantes en la comunidad.

Con esto queremos decir lo importante que es convencerse de la metodología de Filosofía para niños como docentes en su aplicación, cambiar la práctica docente y el paradigma con el cual los profesores hemos sido formados como profesionistas de la educación, más allá de un programa es un estilo de vida, que trasciende la labor docente y permite mirarte como un ciudadano pensante, responsable, reflexivo y cuidante del otro, lo cual significa no solo "una actividad meramente emotiva o afectiva (como un preocuparse o sentir algo hacia alguien o hacia algo), sino que tiene un componente cognitivo y reflexivo" (Rojas, 2013).

La interculturalidad se define "como un proceso de conocimiento, reconocimiento, de valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país" (SEP, 2006).

A partir de este concepto se decide llevar a cabo la metodología de Filosofía para Niños en la comunidad de Iztapalapa, -habitada por personas de comunidades rurales cercanas a la Ciudad de origen étnico, quienes conservan costumbres y tradiciones de sus pueblos natales- que es una de las dieciséis delegaciones que pertenece a la Ciudad de México, nuestro sector educativo es la Región de San Miguel Teotongo, se conforma por asentamientos irregulares en las faldas del cerro Tetlamanche y la Sierra de Santa Catarina, determinado por un nivel de alta marginalidad (INEGI 2010), provocada por las situaciones socioeconómicas y de escasas oportunidades educativas, culturales y laborales que asume la población.

El propósito inicial de esta labor es por los riesgos que la mayoría de estos niños encuentran desde los diferentes contextos en los cuales se desarrollan. Se considera que la cultura e idiosincrasia en la cual las y los menores se desenvuelven, los ha dispuesto para la sumisión, una sumisión insana hacia los adultos, esta no le ha permitido al niño o niña cuestionar o discutir todos aquellos mandatos o pensar por ellos mismos.

Ante la remembranza histórica que compartimos anteriormente, de la postura del docente ha pasado del ejercicio de una profesión cómoda, a una que asume los retos de una sociedad que vive cambios vertiginosos donde factores sociales, culturales, psicológicos, emocionales, entre otros, le exige enfrentarse a desafíos que van más allá de la preparación profesional. En el acompañamiento al maestro de grupo reconocemos los siguientes:

- La necesidad de capacitación al docente para que reconozca, aplique y evalúe el impacto de Filosofía para Niños como un proyecto cotidiano en su aula.
- Reconocer la necesidad de transformar su práctica, no por una exigencia del Estado, sino por buscar un sentido y forma para quien trabaja.
- Comprometerse como un maestro que no termina de enseñar los contenidos de un programa sino de formar seres pensantes, creativos y cuidadosos.
- Dejarse sorprender por cada comunidad que inicia.
- Asumirse como promotor de un trabajo colaborativo con los diferentes agentes educativos.
- Mostrarse dispuesto a cambiar esquemas de pensamiento, romper paradigmas, formas de concebir el aprendizaje, la enseñanza y su profesión.

En este momento los docentes se encuentran inconformes ante la reciente “Reforma Educativa” que se desencadena en la “Ley General del Servicio Profesional Docente”, viven una incertidumbre laboral, en esta panorámica, el maestro frente a grupo se afana en cumplir con los insumos de evaluación: portafolio de evidencia de su trabajo, planificación argumentada, logro educativo de los alumnos, la aprobación del examen de conocimientos, trayecto formativo, entre otros.

Esta situación de inestabilidad profesional y económica lo aleja de su esencia como docente. Su preocupación está centrada en conservar su empleo más allá de reafirmar su compromiso con la educación. Basta mencionar que su Sindicato (SNTE: Sindicato Nacional Trabajadores de la Educación) los concibe como “la clase trabajadora de la educación y no como un profesionista de la misma”.

Esta profesión deja de asegurar un salario digno y una estabilidad económica que antes tenía, actualmente es más demandante y su retribución económica no es suficiente para sostener una familia, viéndose en la necesidad de emplearse en un doble turno, jornada ampliada, tiempo completo u otro oficio que le permita solventar sus necesidades básicas; por ello la profesionalización docente por su cuenta es cada vez más compleja.

En el artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su párrafo tres menciona que:

“el Estado garantizara la calidad de la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos”.

Hablar de calidad de la educación es amplio y ambiguo, sin embargo queremos retomar que para hacerla una realidad se requiere de todos los agentes de la sociedad. No es totalmente responsabilidad del Estado, sino de la ciudadanía y de todos los inmiscuidos en la sociedad; porque la escuela no es el único espacio de aprendizaje, ni el profesor el actor que facilite los conocimientos, “la educación es asunto de todos”. (SNTE, 2002).

Se requiere de profesores comprometidos con el ejemplo, padres que se asuman como promotores de la educación de sus hijos, supervisores que orienten la mejora de la práctica docente. Como cita Limón (2009)...

“Me estoy refiriendo a quienes en su ejercicio de docentes tienen capacidad para apreciar y respetar al niño, la autoridad moral para transmitirle valores, disposición para acompañarlo en el camino del aprendizaje, aptitud para el adiestramiento en el manejo de los instrumen-



tos correspondientes al mundo de la información, pero sobre todo para impulsarlo a que ensanche su espíritu y para ayudarlo a crecer en todas las esferas de lo humano”.

Aunque la calidad en la educación es un derecho que reconoce la ley de nuestro país, no se ha concretado ya que ha prevalecido la demagogia educacional, presupuestos escasos y mal distribuidos, poca eficiencia y eficacia en distribución de los recursos económicos. Actualmente la educación pública básica, vive deficiencias como el rezago educativo de millones de adultos que forman la mayor parte de la fuerza laboral (Solana, 2009).

Es importante mencionar que en el acompañamiento al maestro frente a grupo experimentamos algunos retos personales y profesionales entre los que se encuentran una transformación intrapersonal e interpersonal al compartir esta metodología con diferentes agentes educativos (directivos, docentes, padres y alumnos). Entre ellos, fue también difundir la propuesta con otros colegas, contagiarlos del entusiasmo para conocer, aplicar y desarrollarla.

En la implementación de comunidades de indagación hubo éxitos y en otros casos se obtuvieron resultados no deseados, nos hemos enfrentado a barreras actitudinales entre directivos y docentes; pero una respuesta satisfactoria con alumnos y padres de familia, lo cual nos anima a seguir arriesgándonos en la aventura de implementar una comunidad de diálogo.

## Referencias

Honorable Cámara de Diputados. (2003) <http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/invenyana/polint/cua2/evolucion.htm> Consultado: 11/06/2016.

INEGI (2010) [www.inegi.org.mx/](http://www.inegi.org.mx/) Consultado: 05/05/16

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos?* <http://www.snnte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf> consultado: 04/05/16

Legislación actual (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México

LIMON, R. M. (2009). *Políticas de Estado que Fortalecen la calidad en la Educación y la Rendición de Cuentas*. En: Compromiso Social por la Calidad de la Educación, memorial del primer congreso nacional. Tomo I. Compromiso Social, IPN. México.

ROJAS, V. (2013) La dimensión cuidante del pensamiento, en Filosofía para Niños. Práctica educativa y contexto social. Bogotá: UNIMINUTO.

SEP - Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2014). Perfiles y Funciones de la Nueva Estructura. México: D.F.

SEP (1997) *Plan de estudios 1997 Licenciatura de Educación Primaria*. México. pp.13

SEP (2006). El enfoque intercultural en educación: Orientaciones para maestros de primaria. México D.F.

SEP (2015) *Planteamiento Técnico- Operativo de la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI)*. México.

SNTE.(2002). *Compromiso Social por la Calidad de la Educación*. México.

SOLANA, F. (2009). *Políticas de Estado y Rezagó Educativo*. En: Compromiso Social por la Calidad de la Educación, memorial del primer congreso nacional. Tomo I. Compromiso Social, IPN. México. ■

# EXPLORACIÓN CREATIVA: UNA EXPRESIÓN DE LA CREATIVIDAD COMO DISCIPLINA

Luis Carlos CONTRERAS MARTÍN

[lcontreras@uniminuto.edu] [luiscarlos.contreras@gmail.com]

Licenciado en Ciencias de la Educación en las áreas de Física y Mecánica Industrial, Magíster en Creatividad e Innovación en las Organizaciones, con especializaciones en Creación Multimedia y en Control de Calidad. Actualmente, estudiante del Doctorado en Comunicación de La Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Experiencia y habilidades en la promoción y el desarrollo de la Creatividad, tanto para trabajo individual como para el acompañamiento en la intervención de programas de Innovación en las organizaciones. Profesor de la Facultad de Ciencias de la Comunicación Uniminuto Sede Principal – Bogotá D.C



*La exigencia que obsesiona a los maestros y pedagogos contemporáneos: lograr que el maestro “haga visible y expresable” su propia práctica...  
... Pero el maestro se pregunta con razón y angustia ¿en qué lenguaje se escribirá su experiencia? ¿... les será provisto por los altos expertos? ¿o bien hallando un lenguaje específico, propio e inédito...”*

ÓSCAR SALDARRIAGA (pág, 27)<sup>1</sup>

Iniciamos con estas palabras, porque revelan claramente nuestro sentir al abordar este trabajo y soportan el espíritu de presentar esta experiencia con nuestro propio lenguaje.

Es claro que las experiencias innovadoras no parten o surgen precisamente de los cánones clásicos, y por la misma situación, generalmente las estructuras académicas rechazan sistemáticamente las propuestas novedosas.

Es importante anotar, que el motor constante de esta experiencia pedagógica fue el desarrollo sinérgico entre Teoría y Práctica, con un apoyo constante del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica y la Facultad de Ciencias de la

Comunicación de Uniminuto Sede principal. A lo largo de estos 9 años de caminar, nunca buscamos la aplicación específica del método praxeológico promovido en UNIMINUTO. Pero como resultado de revisar nuestra experiencia para presentarla a esta convocatoria, pudimos darnos cuenta que precisamente ha sido una

práctica praxeológica, y que además, hemos desarrollado unos saberes pedagógicos marcados por la experiencia que son a la vez, pragmáticos, críticos, políticos y hermenéuticos, como los define Carlos Juliao (2014, pág. 15).

## Introducción

Al sentir que la educación formal universitaria se ha centrado principalmente en la transmisión de conocimientos, visualizamos a los estudiantes como hermosas “tacitas de té”, que vamos llenando de conocimientos que serán disueltos con el “agua” del pasar del tiempo. Dentro de esta analogía, una buena práctica docente es aquella que como la miel, atrae y se aferra dulcemente a la tacita y se demora más en ser disuelta; pero al final, la tacita de porcelana sigue siendo casi la misma que al principio.

1. Apartes del texto con que cierra Carlos Juliao el artículo: “Para entendernos en Praxeología hay que redefinir la pedagogía”. Juliao (2014) y Saldarriaga (2002)

Podríamos pensar que si en lugar de porcelana, la tacita fuera de arcilla o de algún material poroso, tendríamos la fortuna que con el pasar del tiempo, algún color o sabor de lo contenido habría pasado a ser parte de la esencia propia de la “tacita”, como sucede con las centenarias vajillas japonesas que llevan siglos siendo usadas en la ceremonia del té. Pero aún en el supuesto anterior, la “tacita” sigue siendo “tacita”, así como algunos de nuestros estudiantes, aunque se gradúan “sabiendo” más cosas, su esencia no es muy diferente de cuando empezaron a estudiar.

Ante esta situación, en el 2005 se hizo latente **la necesidad de desarrollar un curso que trabajara la esencia de la persona**, con la ayuda de los conocimientos milenarios de muchas culturas. Afortunadamente en el 2007 se pudo consolidar la idea y se inició el primer curso-taller de Exploración Creativa, como una electiva abierta (CPC), del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica de Uniminuto Sede principal. Inicialmente fueron solo 2 estudiantes, luego 4 y a partir del 2008, siempre hemos tenido la fortuna de contar con los estudiantes suficientes, tanto en la jornada diurna como en la nocturna.

En la búsqueda de la consolidación teórica del curso, iniciamos en el 2009 la Maestría en Creatividad e Innovación en las Organizaciones en la Universidad Autónoma de Manizales y logramos la graduación con el proyecto: **“La Inteligencia Intuitiva como camino en el proceso Creativo”**, presentado en Diciembre de 2012. En este proyecto se sustenta una propuesta heurística de los elementos de La Inteligencia Intuitiva, que son un buen soporte teórico de nuestro curso-taller: Exploración Creativa.

Desde un principio el principal objetivo de este curso, ha sido **desarrollar el potencial creativo de los participantes**. Cabe anotar, que como el desarrollo del potencial creativo es una necesidad para todos los miembros de una organización; con los ajustes pertinentes, este curso se ha trabajado en varias oportunidades tanto en postgrado, como con funcionarios y docentes de Uniminuto, y actualmente también se está aplicando en el sector productivo.

La consolidación de Exploración Creativa es el fruto de la búsqueda específica del entrenamiento en Creatividad, porque **todos podemos ser muy creativos, aunque cada uno de manera diferente**. El camino escogido es encontrarla

dentro de nosotros mismos, por lo que planteamos el **descubrimiento de nuestro “Mago Creador”**.

Un aspecto fundamental de nuestro recorrido, es que consideramos a **la Creatividad como una disciplina que se puede y se debe entrenar específicamente**, y aunque hemos logrado consolidar una sólida propuesta conceptual de la Creatividad como disciplina, lo que consideramos más importante para efectos de esta convocatoria, es la sencilla estructura del curso, que aunque simple es verdaderamente funcional.

### Estructura del curso

Exploración Creativa es una experiencia pedagógica innovadora que **busca el fortalecimiento del potencial creativo de cada persona**. A lo largo de estos nueve años hemos tenido la fortuna de estructurar y reestructurar tanto su organización, su metodología, sus contenidos y su cuerpo conceptual.

Todo el esquema se fundamenta en tres principios: **perder el miedo a equivocarse, aprender a escuchar y el “eje”: Alegría – Paz**. Y a partir de ejercicios sencillos se trabaja la autopercepción, la propiocepción (capacidad de sentir la posición relativa de partes corporales contiguas) y la interocepción (apreciación del sentido visceral), para acercarse mejor a nuestros conocimientos tanto conscientes como inconscientes.

También, a partir de la observación se hace un acercamiento a las cualidades propias y de los demás, para así desarrollar la conciencia de sí mismo y de paso, empezar a identificar los principios que ayudan a la conformación de equipos de alto desempeño.

El curso está estructurado en tres aspectos, que se pueden desarrollar independientemente.

- **Desarrollo EN** el individuo: Es una secuencia ordenada del recorrido del “Camino interior”, enfocada en el descubrimiento y desarrollo de habilidades indispensables para la actividad creativa.
- **Desarrollo CON** los demás: Conscientes que la aplicación práctica de la actividad creadora, se consigue más eficientemente desarrollando grupos de trabajo; es necesario promover que el individuo identifique en sí mismo los 4 aspectos propuestos por Van Oeck (1983) (Ferreiro. 2008, pp. 83-85), y utilizando una de las más generalizadas “habilidades” hu-

manas, como es la de criticar a los demás; proponemos cambiar el “objeto” acostumbrado, que es el estar pendiente de los errores ajenos, para centrar la atención en los “aciertos” y virtudes.

- **Basados EN** ( Principios ): Aunque los principios y las reglas para el buen funcionamiento de los grupos de trabajo podrían ser muchos, es determinante definir unos pocos “NO NEGOCIABLES”, que deberíamos considerar como los pilares de todo el modelo.

## Índice temático

### 1º Aspecto Yo interno – Desarrollo EN ...

La mejor introducción a esta sección se resumiría parafraseando a Ferreiro, **“La creatividad es una puerta que se abre por dentro”**, por lo que el paso fundamental de este modelo, se centra en el conocimiento, comunicación y desarrollo con nosotros mismos. Las pautas a seguir son:

1) **Respiración, postura y equilibrio** (Tiempo Interior) - Se trabaja sistemáticamente la consciencia del cuerpo.

2) **Dormir y Dormir bien** – Se trabaja la importancia de prepararse para dormir y la diferencia entre dormir y dormir bien.

3) **Zona crepuscular y consciencia** (Sueño Hipnagógico) - Se aborda el tema de la consciencia en los sueños, los niveles con sus características, y su similitud con la muerte.

4) **Visualización, percepción y concentración** - Con ejercicios sencillos, desarrollamos consciencia de lo extensa que es nuestra percepción y nuestra capacidad de visualización.

5) **Intuición y Observación** – Al ser más “perceptivos”, aumentamos nuestra “observación” y por lo tanto nos acercamos a tener más información.

6) **El “fluir” de la Creatividad y la “no-Mente”** (Disrupción del Tiempo)

Identificamos ese “momento” que casi todos conocemos pero que raras veces buscamos, porque suponemos que se da por sí solo, siendo este un aspecto fundamental del acto creativo. En este campo se propone la exploración del llamado “Estado de contemplación”.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Se encuentra una aproximación interesante al tema en nuestro artículo: El estado de Contemplación y el entrenamiento en Creatividad (Contreras, 2013) y en el libro: La Inteligencia Intuitiva como camino en el proceso creativo, (Contreras y Gómez, 2015).

### 2º Aspecto Yo externo - Desarrollo CON ...

Normalmente, cada uno de nosotros es sobresaliente en un aspecto de los que enumeramos a continuación, pero raras veces somos sobresalientes en más de uno de los cuatro; pero resulta que para que cualquier actividad se consolide eficientemente, se necesita que los cuatro aspectos se encuentren bien implementados. Por lo que además de identificar en nosotros nuestro mejor “perfil” para optimizarlo, (no solo para compensar las debilidades como lo propuso Van Oeck en 1983), es muy importante desarrollar la costumbre de identificar estas habilidades en los demás, porque esto nos facilita y potencializa la capacidad de conformar grupos de trabajo de alto nivel productivo.

1) “Ver” el problema -- **Explorador**

Es la cualidad que tienen algunas personas, de identificar rápida y acertadamente, la parte relevante de una situación.

2) “Ver” la solución -- **Artista**

Es la cualidad de encontrar una oportuna y eficiente solución.

3) “Ver” la “película completa” -- **Juez**

Van Oeck implementó esta visión, y hace referencia a la cualidad de poder apreciar en un mismo momento: el principio, el medio, el fin y la estrategia como si fuesen proyectadas en una pantalla de cine.

4) Implementar la solución -- **Artesano**

Es el perfil del “ejecutivo” eficiente, que teniendo identificado el problema y la solución con su respectivo plan estratégico, lleva a feliz término el proyecto en cuestión.

### 3º Aspecto ( Reglas de juego ) Basados EN ...

Nosotros	Aspecto fundamental	Organizaciones
Perder el miedo a equivocarse	Riesgo	No perseguir el error
Aprender a escuchar	Acallar la VDJ (Voz de juicio)	Escuchar a los demás equipos complementarios
Alegría - Paz	Sentido de la oportunidad	

## Competencias desarrolladas con exploración creativa

Práctica	Competencia
Respiración, postura y equilibrio	Acercamiento consciente al ritmo biológico, la auto-percepción y el sentido de propiocepción (Apreciación de los músculos y las articulaciones)
Dormir y dormir bien	Conexión consciente con el lóbulo cerebral derecho
Sueño crepuscular y conciencia	Conectar con la función creadora, alucinatoria e inconsciente <sup>1</sup>
Visualización, percepción y concentración	Familiarización con el trabajo del cuerpo "mental", las emociones y los sentimientos
Observación e intuición	Acercamiento a la interocepción (Apreciación del sentido visceral <sup>2</sup> ) y desarrollo de la intuición
El "fluir" y la "no mente"	Acercamiento a la "conexión" o "iluminación" creativa
Identificación de las cualidades personales	Para potenciar en lo que tenemos mayor posibilidad de ser excelentes
Identificación de las cualidades de los que nos rodean	Para saber escoger y participar en grupos de "alto desempeño"
Perder el miedo a equivocarse	Aprender a tomar riesgos calculados
Aprender a escuchar	Tanto a los demás como a nosotros mismos
El "eje" <b>Alegría - Paz</b>	Parte importante de la búsqueda y el descubrimiento
Acercamiento a la " <b>Felicidad</b> "	Aceptar que es posible ser feliz y que la felicidad se construye a partir de nuestras decisiones.

1 Desde la visión de Mauro Torres en su libro El acto Creador (2009)

2 Desde la visión de la Medicina Tradicional China y también del enfoque de Antonio Damasio en su libro El error de Descartes (2009)

## Fundamentación conceptual

### Conceptos básicos sobre creatividad

Concebimos una acción creativa como:

**Una intervención constructiva de la realidad, y se fundamenta principalmente en convicción y decisión.**

Los pasos de dicha acción creativa pueden ser:

- **"Ver"** - La percepción de una necesidad de acción.
- **"Creer"** en lo que se ve – Ser coherente con lo que se percibe y se siente.
- **"Actuar"** en la dirección percibida – Porque las ideas sin acción pierden su "magia".
- **Devolución creativa** <sup>3</sup>– A partir del análisis de la propia acción, se buscan pautas para me-

<sup>3</sup> Acogemos el término: "Devolución Creativa", del método Praxeológico propuesto por Carlos Juliao, porque se integra consistentemente con lo que queremos expresar. Además, aunque los pasos anteriores presentan la misma estructura a la propuesta Praxeológica de Juliao, este es un

jorar su propio proceso o producto, y/o para una construcción teórica o conceptual a partir de la práctica misma, que se reformará continuamente en cada nueva creación.

### La Inteligencia Intuitiva

Con la intención de presentar una visión completa de nuestro trabajo, es relevante acercarnos a la Inteligencia Intuitiva por ser un pilar conceptual para nuestro curso.

Consideramos que **la Inteligencia Intuitiva es un proceso** que nos permite la conexión de nuestras percepciones físicas, mentales y emocionales hacia niveles más sutiles de la conciencia, tanto en una dirección como en la otra. Realizando lecturas y conexiones tanto del entorno como de nosotros mismos, para llegar a las respuestas o productos que estamos buscando o construyendo. De esta manera podremos extender los límites de la capacidad personal en cada contexto, facilitando la búsqueda de respuestas a preguntas a las que solo se llegará mediante

esquema de pensamiento milenario en el camino del desarrollo espiritual.



**procesos de asociación interna, y así conseguir la integración de imaginarios simbólicos, que de otra forma quedarían ocultos en lo profundo de nuestro inconsciente.**

Es fundamental tener en cuenta, que todos los seres humanos somos diferentes y por tanto nuestras aptitudes, habilidades, gustos, tendencias y percepciones también lo son. Por ello es necesario que cada uno de nosotros sea consciente de su propio ser, para que partiendo de los recursos con que cuenta, busque y encuentre el método o “estrategia” más apropiado que lo lleve a consolidar sus propios objetivos. Por ello el trabajo que realizamos sobre la autopercepción en el curso de Exploración Creativa, es fundamental en el encuentro con nosotros mismos.

Los elementos de la Inteligencia Intuitiva (Contreras y Gómez. 2015, PP 54-58), son una herramienta sencilla y práctica para estructurar programas de entrenamiento en Creatividad, y los enumeramos a continuación:

- Despertar y actualizar nuestros sentidos para extender nuestra conciencia del cuerpo.
- Activar la conexión de nuestros conocimientos conscientes e inconscientes.
- Promover las decisiones rápidas pero no apresuradas.
- Comprender que las decisiones dependen de las “coordenadas del pensamiento” de cada individuo y estas son:
  - Área de experticia
  - Supuestos y prejuicios socio-culturales
  - El complejo emocional
  - El propio inconsciente (Valores y arquetipos)
- Conocer y explorar el estado de “contemplación”
- Desarrollar su propia “estrategia”

**Aprendizajes realizados**

- Corroborar la posibilidad de **ENTRENAR ESPECÍFICAMENTE EN CREATIVIDAD**, y que es posible soportar objetivos curriculares independientes de otras disciplinas.
- Ser conscientes que **una de las mejores obras sociales es mejorarnos a nosotros mismos**. Porque no solo podremos ser más productivos en nuestro desempeño, sino que también podremos ser más efectivos en el apoyo a los demás.

- La necesidad de promover este curso-taller para funcionarios y profesores, porque definitivamente **NO ES SUFICIENTE CON IMPULSAR LA CREATIVIDAD EN LOS ESTUDIANTES**.
- El encuentro con nuestro inconsciente es un camino que debemos explorar.
- En síntesis, lo verdaderamente importante es **desarrollar la capacidad alquímica de transformarnos y transformar nuestro entorno**.

**Aportes sociales realizados**

Varios participantes de los cursos de Exploración Creativa, expresan que lo descubierto a lo largo del curso, ha sido un aporte significativo no solo en su quehacer universitario o de trabajo, sino también en su propia vida.

Desde el 2013, se han realizado 11 programas de Exploración Creativa con funcionarios y profesores de Uniminuto Sede Principal, porque estamos convencidos que **el desarrollo creativo no solo se puede promover académicamente, sino que es indispensable hacerlo con el ejemplo tanto de los profesores como de los funcionarios de toda la institución**.

**Dificultades**

Con la campaña realizada para trabajar con adultos, hemos podido apreciar que la mayoría de los que asisten a un curso para desarrollar la Creatividad, esperan que se les enseñen fórmulas o técnicas que **“mágicamente”** produzcan resultados. Al encontrarse con que el trabajo es completamente individual, apenas cerca de la 4ª parte de los inscritos se comprometen con sus propios resultados. Probablemente es más fácil retirarse de un curso que no tiene costo, que perder créditos inscritos como es el caso de los estudiantes.

**Desafíos o retos actuales**

- Con el apoyo del programa de Tecnología en Comunicación Gráfica y la Facultad de Ciencias de la Comunicación, se sigue promoviendo este curso-taller para funcionarios y profesores, porque definitivamente no es suficiente con impulsar la Creatividad en los estudiantes, ya que ellos harán su aporte productivo en los próximos 5 o 10 años, mientras **quienes estamos en las organizaciones lo debemos hacer ¡ AHORA ¡**

- Tal vez el reto más relevante, es ser conscientes que **una de las mejores obras sociales es mejorarnos a nosotros mismos**. Porque no solo podremos ser más productivos en nuestro desempeño, sino que también podremos ser más efectivos en el apoyo a los demás.
- Adicionalmente, los seres humanos somos sociales por excelencia, y cuando las personas observan que otros individuos sobresalen positivamente, sienten dentro de sí el deseo de imitarlos, y más aún si son conscientes que **todos tenemos un “Mago Creador” que podemos y debemos descubrir**.

### Reconocimientos

- Este curso fue considerado como una de las 9 “Buenas Prácticas Pedagógicas UNIMINUTO 2010”. <http://buenaspracticas.ceduniminuto.org> ( Pág. 58 )
- Ponencia en el panel de “Experiencias significativas”, 3er. Congreso Internacional de Creatividad y Pedagogía en Cartagena – 2011.
- Ponencia en el 2° Congreso Internacional de Educación Alternativa en Cochabamba-Bolivia. 2014.
- Ponencia en el I Congreso Internacional de Educación – “Exploración Creativa: En busca de nuestro MAGO CREADOR” - Bogotá D.C. - Uniminuto 2015

### Bibliografía

- Contreras, Luis (2013). El estado de Contemplación y el entrenamiento en Creatividad - Revista “Expedito”. Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá D.C. - Volúmen 2, Número 13. ISSN:2145-6836.
- Contreras, Luis y Gómez, Luz (2015). La inteligencia Intuitiva como camino en el proceso creativo. Editorial Académica Española. ISBN 978-3-659-08704-2
- Ferreiro, Ramón & Otros. (2008). La creatividad: Un bien cultural de la humanidad. México D.F., Editorial Trillas, S.A.
- Juliao, C. (2014). Para entendernos en praxeología hay que redefinir la pedagogía. Bogotá D.C. UNIMINUTO.
- Saldarriaga, O (2002). Oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia, 1870-2002. Recuperado el 7 de Agosto de 2016 de <https://javeriana.academia.edu/OscarSaldarriagaV%C3%A9lez/Papers> ■

# INTERVENCIÓN GRUPAL Y CAMBIO SOCIAL: UNA ELECTIVA DEL COMPONENTE MINUTO DE DIOS DESDE PSICOLOGÍA PARA RECONOCER OTRAS FORMAS DE ESTAR EN EL MUNDO<sup>1</sup>

Marcela CAMPOS SÁNCHEZ  
[marcela.campos@uniminuto.edu]

Psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional. Educadora popular en paz y no violencia. Docente universitaria de psicología social comunitaria y psicología educativa. Tutora virtual certificada por la red AUSJAL. Investigadora en temas de cuerpo, poder y subjetividades.



**RESUMEN:** La electiva de intervención grupal y cambio social es un escenario de aprendizaje basado en la educación disruptiva, que busca el reconocimiento de sentidos, significados y prácticas de Otras formas de estar en el mundo. Consta de cinco momentos: El primero es una reflexión – acción sobre el principio básico gandhiano para el cambio: la transformación y paz interior; el segundo consiste en el análisis crítico de los imaginarios sociales sobre temas actuales en debate, como son: las orientaciones erótico – afectivas no hegemónicas, las prácticas de consumo que destruyen la naturaleza, y el proceso de negociación para la culminación del conflicto armado en Colombia. El tercer momento es el intercambio de saberes juveniles para la intervención grupal desde el arte y la cultura; y finalmente, el cuarto momento es la exploración de acciones de cambio social innovadoras y no violentas. El presente documento busca dar cuenta del proceso desarrollado en clave praxeológica, en tanto ejercicio reflexivo de dicha praxis, describiendo y analizando las claves que lo hicieron posible, y la descripción de los momentos más significativos de la experiencia mediante las narrativas y registro fotográfico de los estudiantes. Finalmente, se realizará un análisis crítico de la estrecha relación entre los medios de comunicación y la patologización de la cultura, y los retos que este fenómeno psicosocial plantea en procesos de educación para la paz.

**PALABRAS CLAVES:** educación disruptiva, cambio social.

1. CMD Intervención grupal y cambio social NRC 7893,7895,7897,8043,9524,9523,8313. Periodo 2016 - 10

### Apuesta ético - pedagógica

Previamente al ejercicio docente en educación superior, trabajé como educadora popular en paz y no violencia con grupos, colectivos, organizaciones, poblaciones y comunidades del territorio colombiano. Durante esta experiencia me vinculé con la diversidad cultural y recogí los sentidos, significados y prácticas de Otras formas de estar en el mundo. Pude comprender las infinitas maneras que tiene la diversidad de expresarse, y su potencia para resistirse a los múltiples mecanismos de exterminio. Este ejercicio afectó para siempre mi praxis como psicóloga - maestra, actualmente me defino como una educadora popular en un salón de clases que saca notas.

En el camino de la no violencia aprendí que una de las tareas culturales fundamentales es la de cuestionar la lógica amigo – enemigo, aquella que sostiene la justificación de eliminar al que se percibe como opuesto; el problema se agudiza cuando ese otro también considera que tiene la verdad. La apuesta de desmontar la lógica amigo – enemigo implica desde el construccionismo social de Gergen: suavizar las fronteras. En este sentido, he venido encontrando evidencias que cuando generamos procesos de educación para la paz, que llevan a la gente a encontrar algo en común con aquellos otros que siempre han percibido como “opuestos”, se transforma la percepción de amenaza y se suavizan las fronteras.

“...los cambios culturales suponen esfuerzos conscientes y sostenidos de mediano y largo plazo, porque pretenden transformar el pensamiento de las personas y plantear miradas alternativas y cuestionadoras de los modelos culturales que han sostenido a la humanidad, así como de los imaginarios que sustentan sus creencias. Para esto es necesario ser profundamente creativos en la construcción de nuevas simbologías o nuevas significaciones de las existentes. La cultura se constituye a partir de los símbolos que permiten leer la realidad; son ellos su mediación por excelencia” (Martínez, C., 2013, pg.33).

Por lo anterior, cuando estoy estructurando mis apuestas pedagógicas siempre me pregunto qué proponer, cómo innovar el acto educativo de tal manera que mis estudiantes se sumen a la tarea cultural de ¡suavizar las fronteras!, y que puedan ir más allá de lo puramente cognitivo.

Casi se me vuelve una obsesión que su motivación no sea meramente académica sino que asistan y participen activamente del proceso convencidos de la apuesta, y que quieran tejer conmigo y con sus pares sentidos, significados y prácticas de reconocimiento de Otras formas de estar en el mundo.

La electiva de intervención grupal y cambio social es un escenario de aprendizaje alternativo dentro de la educación formal, basado en la educación disruptiva, la cual ha reconfigurado mi praxis como docente. He apropiado los cinco principios de esta apuesta pedagógica, desarrollados por María Acaso una de las investigadoras con mayor tradición en esta apuesta. El primer principio cuestiona qué es lo que realmente se enseña y qué es lo que realmente se aprende, pues no siempre lo que el profesor enseña es lo que realmente se aprende. Los roles se desdibujan, de lo cual daré cuenta a lo largo del escrito. El segundo principio plantea un ejercicio de democratización en el proceso aprendizaje, esto ha hecho que mi propuesta este abierta a ser ajustada desde los lenguajes y prácticas de mis estudiantes. El tercero, se refiere a la adaptación física del aula, paulatinamente los mismos estudiantes empiezan autónomamente a organizar las sillas en círculo, y desaparece la silla asignada al profesor. La cuarta, se refiere a la intención de que todo aprendizaje sea significativo, principio que me reta a conocer con más detalle las subjetividades de mis estudiantes. Y finalmente está el tema de la evaluación, para la educación disruptiva deja de ser el centro de la formación, en su lugar, en el centro del proceso debe estar la persona.

El punto de partida de la electiva se basa en el principio básico gandhiano para el cambio: la transformación y paz interior; el segundo momento consiste en el análisis crítico de los imaginarios sociales sobre temas actuales en debate: las orientaciones erótico – afectivas no hegemónicas, las prácticas de consumo que destruyen la naturaleza, y el proceso de negociación para la culminación del conflicto armado en Colombia. El tercer momento es el intercambio de saberes juveniles para la intervención grupal desde el arte y la cultura; y finalmente, el cuarto momento es la realización de un ejercicio exploratorio sobre acciones de cambio social innovadoras y no violentas, nacionales e internacionales.

Los relatos que siguen a continuación son escritos libres que realizaron los estudiantes

dentro del proceso de evaluación del segundo corte de la electiva, la pregunta movilizadora fue: ¿cómo han vivido la educación disruptiva durante la asignatura?:

*“Cuando los compañeros realizaron la clase, donde tomaron diferentes formas de aprendizaje y expresiones emocionales, y donde se incluyó la docente no en forma de poder y mandar sino también en participar como todos nosotros. Y la participación activa de cada uno de nosotros donde disfrutamos, lloramos, y libremente expresamos nuestras emociones”. Estudiante – Evaluación segundo corte.*

*“Romper las barreras del tiempo y del espacio; en todas las clases usamos otra forma de organizarnos espacialmente (mesa redonda) que nos permite no solo observarnos a cada uno de nosotros sino movernos a través del aula, involucrando además el movimiento y la corporalidad, manifestando todas nuestras emociones. Otro ejemplo es el cambio del profesor sólido al líquido, quien enseña pero también aprende de sus estudiantes a través de la vivencia en las clases”. Estudiante – Evaluación segundo corte.*

*“Desde el no estudiantes y el no profesor se puede evidenciar como todos los actores teníamos el mismo conocimiento y a partir de un encuentro de saberes podemos romper con la estructura y la educación tradicionalista, como fueron las muestras desde la música y el tejido, que nos permitió sentir y ser con el otro”. Estudiante – Evaluación segundo corte.*

### **Reflexión de la experiencia en clave praxeológica**

Una vez ubicados los elementos éticos y pedagógicos en los que se basa la propuesta del reconocimiento de Otras formas de estar en el mundo, describiré a continuación cada uno de los momentos más significativos de la experiencia, apoyada en las narrativas y registro fotográfico realizado por los estudiantes, en diálogo con una reflexión crítica que atraviesa mi praxis como maestra.

La primera idea que instalo en el grupo es que los grandes cambios que queremos ver en lo social no son posibles si primero, o paralelamente, no hacemos un proceso de transformación personal, entendiendo que alcanzar un estado de bienestar colectivo, en armonía con otros, pasa por tener una buena relación consigo mismo. Esta ruta es posible encontrarla en distintos dis-

cursos y prácticas espirituales, la conexión entre la paz exterior y la paz interior se puede rastrear en múltiples expresiones espirituales de distinta índole cultural, como por ejemplo Gandhi en la India, Mandela en Sudáfrica, o el Dalai Lama en el Tíbet, por mencionar algunas.

En la práctica, rompo con el esquema tradicional de comenzar las clases en un salón ordenado por filas y ubicando el tema a tratar, propongo una organización circular de las sillas, estableciendo la importancia de poder vernos los unos a los otros, de reconocernos mutuamente desde la mirada, e inicio las clases con ejercicios de relajación basados en la respiración consciente. Algunos de los estudiantes practican este tipo de ejercicios en su vida cotidiana como parte de sus experiencias artísticas, culturales o espirituales. Es maravilloso ver como al principio a la gran mayoría les cuesta en un comienzo concentrarse en sí mismos, pero poco a poco van logrando desarrollar la habilidad de estar en el aquí y en el ahora, y en la medida en que ello ocurre se va generando una atmósfera de tranquilidad y confianza.

Durante el segundo momento del proceso, utilizo una metodología de carácter posmoderno –construccionista social, que se llama “los innombrables”, se busca poner en la mesa las distintas opiniones sobre temas en debate, permitiendo la apertura a un diálogo honesto pero no violento. Los participantes deben escribir en un papel de manera anónima lo que piensan de una problemática social, opinión que se les dificultaría expresar en público. Este ejercicio permite reconocer los imaginarios sociales sobre las orientaciones erótico – afectivas no hegemónicas, la violencia contra la mujer, las prácticas de consumo que destruyen la naturaleza, y el proceso de negociación para la culminación del conflicto armado en Colombia. Saco uno a uno los papeles y los organizo en el piso categorizándolos según la opinión, y los leo en voz alta uno por uno.

*“...el posmodernista propone que el lenguaje no es hijo de la mente sino de los procesos culturales. También, que las propias descripciones del mundo no son expresiones exteriores de un espejo interior de la mente, es decir, reportes externos de las “observaciones” o “percepciones” internas. Ni lo que reportamos en nuestras revistas y libros, en el nivel de lo científico,*



es un reflejo o mapa que se corresponde con los contornos de la naturaleza. Más bien, nuestros lenguajes de descripción y explicación se generan dentro de nuestras relaciones —entre nosotros y con el mundo—. De nuevo, siguiendo el trabajo tardío de Wittgenstein (1953), el lenguaje no gana su significado a partir de apun-  
talamientos mentales o subjetivos, sino de su uso en la acción. O, para enfatizar el importante lugar de las relaciones humanas en los escritos posmodernos, el lenguaje gana su significado dentro de formas continuas de interacción, dentro de “juegos del lenguaje”, como los llamó Wittgenstein” (Gergen, K., 2007, pg. 100).

A continuación una muestra del ejercicio de “los innombrables” que da cuenta del poder del lenguaje en los procesos de transformación cultural:

**Sobre la violencia hacia la mujer:**

*“La Viví. Es triste ver como maltratan a alguien que amas”*

*“Deberían castigar duro al hombre que lo haga, que sienta lo que una mujer siente cuando le pegan”*

*“Considero que a veces las mujeres propician esas situaciones de violencia y las mantienen, a veces también entre mujeres se fomentan esas prácticas”*

*“Pienso que es algo muy malo la verdad, yo sufrí violencia de parte de mi novio y me tuve que aguantar eso por un año, jamás cambió, y fue una experiencia aterradora, me bajó la autoestima total”.*

*“Pasé por una experiencia así, pero nadie lo sabe porque me da miedo que me juzguen”.*

**Sobre la diversidad erótico – afectiva:**

*“Las personas con diferencia sexual son personas más respetuosas, más sensibles y mucho más amorosas que las personas heterosexuales”*

*“Recuerdas cuando te dije que soy gay? Recuerdas los golpes e insultos que me diste? Qué clase de papá prefiere una hija puta que lesbiana? Qué clase de ignorante eres? Tiendo a pensar que el enfermo es otro”*

*“Aquel que no admita la diferencia sexual deberá ser apartado de la sociedad, y en el caso del procurador (el cual no admite esto) y rezaña a la sociedad, debería ser baleado en la cabeza para quitar esa basura del poder”*

*“Estamos en un país libre y por qué juzgar a unas personas que son felices siendo diferentes, teniendo sus propios gustos, no hay porque señalarlas ni discriminarlas”*

*“Considero que muchos de nosotros a tan corta edad ni siquiera sabemos nuestra orientación sexual, somos solo víctimas y esclavos de la línea del otro”.*

*“Trato de no involucrarme en el tema, pero como ser humano pienso que no está bien ya que no hay nada más bonito y gratificante ver a un hombre y una mujer como pareja”.*

Siempre que realizo el ejercicio evidencio que las relaciones de poder han sido vividas o están siendo vividas por algunos de los estudiantes: ser discriminado por ser parte de la población LGBTI<sup>2</sup> o ser víctima de violencia intrafamiliar, son las más comunes. Como se puede evidenciar en los relatos, hay discursos de rabia, dolor, aceptación y rechazo. El ejercicio de los innombrables permite escuchar la polisemia de opiniones, pero siempre son más las voces que llaman al respeto por la diversidad las que se hacen escuchar.

El cuarto momento es el intercambio de saberes juveniles para la intervención grupal desde el arte y la cultura, a continuación algunas evidencias de este momento por medio de las narrativas y el registro fotográfico de algunos momentos significativos:

*“Cambiar la dinámica grupal que normalmente se maneja, desinhibirse tal como el ejemplo de los percusión del cuerpo, con el cual la coordinación de movimientos colectivos permiten reconocer la unidad establecida en un grupo, el aporte subjetivo y el reconocimiento del aporte de los compañeros, el trabajo en equipo y la interacción dinámica”. Estudiante.*

*“La participación del grupo musical y los muchachos que llevaban el ritmo con el cuerpo, porque no solo aprendimos una serie de ejercicios sino que también se incluyó a nuestro repertorio una manera de trabajar a futuro con las comunidades, y nos vimos involucrados en la manera de aplicarla y su utilidad”. Estudiante.*

*“Cuando por medio de la música conectamos con memorias y eventos pasados, lo que a la vez permite curar heridas y recordar momentos felices”.*

<sup>2</sup> Lesbianas, Gays, Bisexuales, Transexuales e Intersexuales

ces, es una manera de conectar con los demás y ayudarlo con algo tan simple como la música”.  
Estudiante.

“Evidenciamos en la clase de música dirigida por los compañeros un gran cambio o un total rompimiento de esquemas de una clase normal, ya que hubo confrontación conmigo misma (pasado), y confrontación con mi relación con el otro. Aprendí demasiado en esas clases y fueron de gran ayuda”. Estudiante.

“El salón de clase dejó de ser el aula y se convirtió en un lugar de reflexión, tranquilidad y cambio, donde se evidenció un tiempo – espacio diferente a lo cotidiano, un lugar donde se pueden expresar los sentimientos libremente”. Estudiante.

Me emociona profundamente observarlos en el rol de facilitadores, cambia su postura corporal, su tono de voz, poco a poco van ganando seguridad en dar las instrucciones y en motivar a sus pares a participar de las actividades. Esos saber – hacer que no han sido aprendidos en la academia sino que hacen parte de su repertorio cultural juvenil: el humor, el movimiento, la música, el cuerpo, emergen como una orquesta dirigida por ell@s, y en medio de la alegría le dan lugar al llanto, al dolor, como también al abrazo, al perdón, a la sanación.

Como psicóloga - maestra inmersa en una lógica en donde la educación cada día se parece más a una empresa, en donde se termina el semestre y te cuestionas cuántos estudiantes alcanzaron las competencias; la experimentación corporal, como camino de aprendizaje, se convierte en la clave para conocer las habilidades de los estudiantes y potenciarlas. Nunca deja de sorprenderme como aquellos estudiantes que permanecen en silencio sesión tras sesión paulatinamente empiezan a comunicarse desde su corporalidad y de pronto irrumpe en ellos la palabra. Ya no son más sujetos pasivos del conocimiento sino creadores de saberes, ya no son más cuerpos dóciles foucaultianos.

### **El problema de la patologización de la cultura**

Finalmente, el quinto momento del proceso implica salir del aula e indagar experiencias de cambio social innovadoras y no violentas, de orden nacional o internacional. Los resultados de este ejercicio desencadenaron en mí, como facilitadora del proceso, una reflexión sobre el problema de la patologización de la cultura, y las dificultades

que este fenómeno psicosocial genera en procesos de educación para la paz, pues la gran mayoría de estudiantes escogen experiencias de carácter asistencialista dirigidas a la atención de necesidades básicas insatisfechas.

El debate que genera la socialización de estas experiencias al interior del grupo pasa por el cuestionamiento de los verdaderos alcances de transformación, y si no se estará más bien reproduciendo y sosteniendo formas de vida indignas. También pasa por la reflexión de si este tipo de acciones en últimas transforman más a quién las ejecuta que a los beneficiarios. Algunas de estas experiencias son las de dar agua de paneta con pan a los habitantes de calle del centro de Bogotá, fundaciones que desarrollan actividades de promoción y prevención con jóvenes que consumen sustancias psicoactivas, niños y niñas en situación de vulnerabilidad, y cuidado y adopción de animales maltratados.

La dificultad de ubicar experiencias de “cambio social” se une a que en sus discursos hay una evidente desesperanza aprendida específicamente sobre las posibilidades de cambio social en Colombia, señalando tres imposibles: la corrupción, la falta de oportunidades y el conflicto armado; se refieren a estos fenómenos como si fuesen tres enfermedades crónicas e incurables. En la dinámica de debate se evidencia un repertorio rico y complejo sobre diversas formas y manifestaciones de violencias; sin embargo, cuando les solicito que compartan narrativas sobre experiencias de cambio social su repertorio es reducido. Y mientras unos recurren a la descripción de experiencias de corte asistencialista, otros expresan su falta de credibilidad.

He venido analizando dicho fenómeno psicosocialmente desde la patologización de la cultura y su relación con los medios de comunicación. Para Merlín (20016) el repertorio de violencias, en parte, es resultado de esa estrecha relación, los medios de comunicación configuran la realidad y operan sobre las subjetividades manipulando sentidos, significaciones y prácticas, que funcionan como verdades, que por efecto identificador se transforman en comunes formando la opinión pública. De esta manera, el llamado cuarto poder se ha venido instalando como garante de la verdad.

Por lo anterior, durante las primeras sesiones de la electiva hago énfasis en que una de las apuestas centrales del proceso es el cuestiona-

miento de “las verdades” que legitiman la violencia, y en las últimas sesiones recuerdo dicha apuesta, agregándole que para poder poner en duda las verdades de la desesperanza deben ir a buscar y comprobar por ellos mismos que la vida cotidiana no es un campo de batalla permanente, y que al explorar experiencias de cuidado de la vida y de cambio social, ampliarán su repertorio sobre “lo posible”. Si bien, una de las verdades duras de poner en cuestión es que “son más los violentos haciendo daño en el planeta”, el estudiante debe tener evidencias propias de que así como en una parte del mundo un ser humano le quita la vida a otro por mirarlo, en otra parte del mundo un ser humano da la vida por otro, con el que aparentemente no tiene nada que ver. Como educadora popular, esas evidencias son las que mantienen abierta la puerta a la esperanza.

### **Bibliografía**

- Acaso, M. y Manzera P. (2015) Esto no es una clase. Investigando la educación disruptiva en los contextos educativos formales. Madrid: Fundación Telefónica
- Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama
- Foucault, M. (1994) *Vigilar y Castigar*. Colombia: Siglo XXI Editores
- Freire (2005) *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores
- Gergen K. (2007) La ciencia psicológica en el contexto posmoderno. En: “Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica”. Traductoras y compiladoras, Angela María Estrada Mesa, Silvia Diazgranados Ferráns. Bogotá: Universidad de los Andes
- Juliao, C. (2011) *El enfoque praxeológico*. Colombia: UNIMINUTO
- Martinez, C. En medio de una crisis de civilización: Reflexiones sobre algunas evidencias. En: “Esfera”. Volumen 3, número 1. Enero - Junio 2013 / ISSN 1794-8428 / Bogotá-Colombia. Tomado de: <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/esfera/article/view/7096/8759>
- Merlin N. (2016) La salud mental y los medios de comunicación. Tomado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-299109-2016-05-12.html>. ■

# LA PAZ DE ADENTRO HACIA AFUERA. TRABAJO CORPORAL CON SOBREVIVIENTES DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA



Andrés CANCEMANCE LÓPEZ

[[cancimance5@gmail.com](mailto:cancimance5@gmail.com)] [[jacancimancel@unal.edu.co](mailto:jacancimancel@unal.edu.co)]

Trabajador Social y Doctor. en Antropología de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Magíster en Ciencia Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Facilitador certificado de la técnica TRE (Ejercicios para la Liberación de la Tensión y el Trauma) y facilitador nivel II en la terapia de sanación con cristales. Su formación académica y experiencia profesional investigativa y docente ha estado enfocada en las temáticas de Memoria Histórica, Derechos Humanos, movimientos sociales, migración forzada, atención psicosocial y Reparación integral a víctimas de la violencia sociopolítica en Colombia, además de profundizar en los procesos organizativos y comunitarios de población en situación de desplazamiento forzado. Ha realizado trabajos de acompañamiento a diferentes grupos poblacionales y étnicos: Mujeres en situación de desplazamiento forzado, niños y niñas en el ejercicio de resignificación de sus experiencias de duelo y organizaciones de base de población desplazada. En 2011 fue co-relator del informe nacional de memoria histórica sobre la masacre de El Tigre, Putumayo. La sistematización de experiencias y los estudios de caso han sido las metodologías empleadas en su desempeño como investigador social. Actualmente, es integrante del Grupo de Investigación Conflicto Social y Violencia del Centro de Estudios Sociales— CES— de la Universidad Nacional de Colombia y director general de la Fundación el Alumbrador. Es autor del libro *Memorias en silencio, la masacre de El Tigre, Putumayo. Reconstrucción de la Memoria Histórica en Colombia* y de varios artículos y ponencias sobre víctimas, conflicto armado, atención psicosocial.

**RESUMEN:** En esta ponencia presentaré la experiencia de trabajo psicosocial desarrollada por la Fundación el Alumbrador con sobrevivientes del conflicto armado en el departamento de Putumayo a través del trabajo de las emociones desde la perspectiva corporal. Esta experiencia muestra la importancia de emprender en lo local la formación de líderes y lideresas para la sanación de las heridas de la guerra.

**PALABRAS CLAVE:** Putumayo, conflicto armado, atención psicosocial, TRE, facilitadores comunitarios.

## Presentación

Los actuales procesos de atención psicosocial a sobrevivientes del conflicto armado en Colombia han centrado su labor en la recuperación emocional de las personas y colectividades a través del acompañamiento especializado de profesionales y de la utilización de una serie de técnicas terapéuticas individuales, familiares y grupales basadas en la narrativa oral, en la reconstrucción de los hechos dolorosos y en su resignificación. A pesar de este importante esfuerzo por mitigar los profundos daños e impactos que el conflicto armado ha dejado en nuestro país, no se puede desconocer que los traumas y sus efectos en la vida de las personas y colectividades persisten y siguen generando emociones de miedo, rabia, dolor, venganza, odio, impotencia. Transitar hacia la paz y el posconflicto significa reconocer esas heridas de la guerra y trabajarlas, no solo desde estrategias terapéuticas narrativas, sino también desde otros enfoques que privilegien lo corporal. Se requiere también de iniciativas innovadoras, sostenibles en el tiempo y que puedan ser replicadas o multiplicadas, de modo seguro y efectivo, por los mismos sujetos y comunidades afectadas sin necesidad de la presencia y acompañamiento permanente de un profesional especializado en las zonas intervenidas.

La experiencia que compartiré hoy con ustedes está cimentada en esos propósitos de transformación de la vida de las víctimas como posibilidad para sentar las bases de la paz en Colombia. A propósito de esa necesidad de transformar positivamente esas vidas, es relevante citar una de las principales conclusiones que presentó la Alta Comisionada para los Derechos Humanos en su informe anual sobre la situación de los derechos humanos en el país (2012): el proceso de paz, que actualmente se lleva a cabo con la guerrilla de las FARC-EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo), “debe producir una transformación significativa en la vida cotidiana de las víctimas [...] Las violaciones de los derechos humanos cometidas por todas las partes tienen que enfrentarse con audacia, creatividad y de manera adecuada. Deben restablecerse los derechos y la dignidad de las víctimas a fin de propiciar un momento catalizador de transformación y evitar a la sociedad años de cicatrices y enfrentamientos continuos” (Naciones Unidas, 2012:5). Es por ello que le apostamos al trabajo de las emociones a través del cuerpo.

## Conflicto armado, reparación y prácticas de atención a sobrevivientes en Colombia

Colombia padece el conflicto armado interno más antiguo del hemisferio occidental y, como efecto, la más aguda crisis humanitaria, que ha dejado hasta la fecha un saldo de más de cinco millones de personas afectadas por la violencia, según el dato oficial que el Gobierno colombiano ha estipulado en su primera aproximación a un censo nacional de “víctimas”. Diversas y sistemáticas modalidades de violencia<sup>1</sup> llevadas a cabo por distintos grupos armados en todo el país (paramilitares, guerrillas, fuerza pública), han dejado profundas huellas y sufrimiento en la vida de estas personas. Actualmente, con la aplicación de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras (Ley 1448 de 2011) y, particularmente desde el año 2005, con el establecimiento de la Ley de Justicia y Paz (Ley 975 de 2005), verdad, justicia y reparación hacen parte de los discursos y agendas políticas de varias entidades estatales y no estatales del país en función de la construcción de paz y la reconciliación nacional (Rettberg, 2012). Estos discursos han derivado en acciones concretas (planes, programas y proyectos) para el trabajo con las “víctimas”.

Sobre la reparación pueden ser identificados principalmente dos enfoques, a saber: el primero tiene como soporte la perspectiva de la Justicia Correctiva, lo que implica el reconocimiento para las víctimas y sus familiares al acceso a procesos o medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición (en sus dimensiones colectiva, material, moral y simbólica). Una segunda reflexión destaca la necesidad de mirar la reparación no sólo como una forma de justicia correctiva que busca enfrentar el sufrimiento ocasionado a las “víctimas” y a sus familiares, sino también como una oportunidad para impulsar una transformación democrática de las sociedades (“reparaciones transformadoras” o “reparaciones con vocación transformadora”) con el fin de superar las situaciones de exclusión, pobreza y desigualdad (Uprimny & María Saffon, 2009). Estas dos perspectivas insisten—cada una a su manera— en la necesidad de restituir a las “víctimas” una condición de sujetos sociales y de derechos. Es

1. Tortura, tratos crueles, inhumanos y degradantes; desaparición forzada; secuestro; masacres; desplazamiento forzado; violencia sexual; reclutamiento forzado; ejecuciones extrajudiciales; Minas antipersonas, entre otras.



decir, “que al final de este complejo proceso, las víctimas estén en la capacidad de asumirse como ciudadanos plenos y autónomos e, incluso, en muchos casos, como líderes sociales y comunitarios” (Pizarro, 2012:165).

Ahora bien, si nos detenemos un poco en el campo terapéutico, es posible advertir que en el logro de tal propósito se ha privilegiado la idea de que cualquier proceso de recuperación emocional debe pasar por la narración oral de la experiencia traumática vivida. Hay una necesidad de la palabra, a través de la cual, las “víctimas” deberían manifestar “los sentimientos de indignación que pueden emerger tras la clara conciencia de la injusticia del acto cometido contra ellas” (Bello, 2010: 92). De este modo, la palabra se ha erigido como la opción dominante para que estas personas sean merecedoras de verdad, justicia y reparación.

Como resultado, en la mayoría de los procesos de atención psicosocial a sobrevivientes del conflicto armado en Colombia, el trabajo corporal (o la intervención terapéutica con el cuerpo y desde el cuerpo) ha sido el gran ausente<sup>2</sup>. Paradójicamente, lo que más se ha maltratado en la larga historia del conflicto colombiano, es a lo que menos se le está prestando atención: el cuerpo. Diversas investigaciones sobre la violencia en el país<sup>3</sup> demuestran que todos los actores armados (paramilitares, guerrilla, fuerza pública) han usado el cuerpo de sus víctimas como un botón de guerra. Causarle dolor, fragmentarlo, torturarlo, desaparecerlo, herirlo, descuartizarlo, violentarlo, silenciarlo, son algunas de las prácticas constantes empleadas por los perpetradores. Esto pone en evidencia la necesidad de incorporar al trabajo terapéutico y psicosocial la perspectiva corporal, pues “cuando la inequidad y la injusta manera de establecer relaciones en-

tre los seres humanos se establece a lo largo de generaciones y generaciones, se cronifica el dolor y el sufrimiento en el cuerpo, y se edifican culturas que reproducen las relaciones de poder, el miedo, el sometimiento, la dominación, y en términos más generales, la impunidad, como si fuera natural vivir de aquel modo” (Aguilar, 2012:9).

### Trabajo corporal

Este enfoque ofrece a los sobrevivientes de la guerra, herramientas de empoderamiento de la que hasta ahora no han tenido conciencia: *la capacidad que tienen sus propios cuerpos para transformar las secuelas emocionales dolorosas que la guerra ha dejado en ellos y que los mantiene en su condición de sujetos traumatizados*. Es así como con el trabajo corporal poco a poco se reparan muchas secuelas físicas y emocionales que la violencia les dejó. Y esto no sólo les devuelve la vitalidad y la confianza que perdieron, permitiéndoles abrazar sus vidas nuevamente a plenitud, sino que pueden participar más activamente en la reparación de los daños causados en su colectividad por el conflicto.

Con el trabajo corporal, las personas y colectividades sobrevivientes del conflicto armado en Colombia, no sólo se podrán recuperar física, emocional y psicológica de las heridas de la guerra, sino principalmente, avanzar hacia la construcción de un país reconciliado y en paz. Los retos que tiene Colombia en términos de garantizar los derechos de los sobrevivientes a la verdad, la justicia y la reparación; así como el de terminar con la violencia en el país, solo serán posibles si se trabaja desde una perspectiva que involucre la recuperación interna de los sujetos, de la sanación de las profundas heridas que más de cinco décadas de confrontación violenta han generado. Y esa sanación es la que nos ofrece el trabajo corporal.

### La experiencia con sobrevivientes en Putumayo

La experiencia que compartiré con ustedes es la que desarrolló la fundación el Alumbrador durante el periodo comprendido entre junio de 2013 y mayo de 2014 con 40 sobrevivientes (hombres y mujeres) del conflicto armado que habitan los municipios Valle del Guamuéz (El Placer, El Tigre, La Hormiga) y San Miguel (La Dorada), afectadas por diversas modalidades de violencia (masa-

2. Muchas propuestas psicosociales en Colombia han recurrido a metodologías de trabajo con el cuerpo (mapas corporales, siluetas). Sin embargo, no existe un trabajo terapéutico sistemático con herramientas corporales. Aplicar esporádicamente una metodología de trabajo con el cuerpo no permite que las personas se recuperen de sus afectaciones. Además, han sido aplicaciones metodológicas encaminadas principalmente a la creación de narrativas sobre el hecho violento. Ahora, tampoco hay que perder de vista que el Ministerio de Salud y Protección Social se encuentra actualmente (2013) diseñando un programa nacional de atención psicosocial para las “víctimas”.

3. Ver en las referencias bibliográficas de apoyo (entre una gran producción bibliográfica sobre el tema) todos los informes de reconstrucción de la memoria histórica que el Centro de Memoria Histórica de Colombia ha presentado desde el año 2006.

eres, desplazamiento forzado, violencia sexual). Este trabajo presentó las siguientes 3 características:

1) Estuvo sustentado en la definición de lo psicosocial planteada por la Organización Mundial de la Salud: “Proceso de acompañamiento personal, familiar y comunitario, que busca restablecer la integridad emocional de las personas, de sus familias, así como de sus redes sociales, para que se conviertan en agentes y promotores de la reconstrucción de sí mismos, de su comunidad y de sus derechos vulnerados” (OPS/OMS)

2) Se trabajaron las emociones desde la perspectiva corporal a través de la enseñanza y práctica de una técnica creada por un trabajador social norteamericano. Partimos de una adaptación del concepto, acuñado por Wilhelm Reich (1951, 1942), de “armadura corporal” al caso de los sobrevivientes colombianos. La armadura corporal es, para este autor, la forma como el cuerpo de un individuo se organiza en su infancia para adaptarse y sobrevivir a las condiciones en las cuales se da su desarrollo durante sus primeros siete años de vida. La armadura se forma a partir de la organización de los músculos del cuerpo que, a manera de coraza protectora, aíslan al niño y luego al adulto de los sentimientos que resultaron amenazantes para su supervivencia, estrategia que, según Reich, determina el carácter. A punta de tensiones musculares crónicas, muchas de ellas inconscientes, el individuo adulto se mantiene entonces aislado y a salvo del dolor que amenazó su vida cuando niño.

Liberar a un individuo de los problemas que su carácter le ocasiona cuando adulto pasa necesariamente, dice Reich, por la liberación de dichas tensiones lo cual le permitirá el acceso a una mejor calidad de vida, resultante de una capacidad más profunda de sentir y de disfrutar de lo que siente.

En el caso de los/las sobrevivientes del conflicto armado, no usamos, en primera instancia, el concepto de armadura como herramienta adaptativa infantil sino como el resultado de la adaptación del cuerpo humano a condiciones individuales y colectivas de extrema violencia que, como en el caso colombiano, generan traumas severos tanto físicos como emocionales. De acuerdo con los estudios de David Bercei (2005), estas condiciones también dan origen a tensiones musculares crónicas en el cuerpo del sobreviviente que lo aíslan de los dolores inso-

portables generados por la guerra y que, a la vez, le impiden readaptarse saludablemente a la vida cuando la guerra cesa.

Las tensiones constantes en sus músculos, aunque adormecen su dolor, también mantienen su cerebro en alerta de guerra permanente y le impiden relajarse, crecer y vivir en paz. Los trabajos de Bercei (2005) con sobrevivientes de distintos tipos de violencia o de desastres naturales alrededor del mundo, plantean la posibilidad de sacar a dichos sobrevivientes de su situación de postración, a partir de la natural capacidad de sus cuerpos para liberar espontáneamente, con la debida estimulación, las tensiones musculares –léase “armadura”- que su organismo creó para permitirles sobrevivir.

Por lo tanto, propusimos reconocer que las personas sobrevivientes de la violencia no son exclusivamente sujetos traumatizados o afectados en su salud mental, sino también son sujetos con recursos culturales, simbólicos y corporales con los cuales han confrontado diferentes acciones violentas que vulneran y ponen en riesgo la existencia humana. Los sobrevivientes poseen un legado de resistencia para toda la humanidad. Reconocerlas desde esa condición es darse la posibilidad no sólo de solidarizarse con ellas sino, principalmente, de aprender de sus vidas y de sus experiencias dolorosas. Aprender de las experiencias—trabajarlas y observarlas—de aquellas personas que han sobrevivido a diferentes formas de violencia y conflicto armado es entonces otra labor del trabajo corporal que caracterizó nuestra experiencia en Putumayo.

El trabajo corporal que desarrollamos también incorporó dentro del criterio psicosocial aplicado a la atención a los sobrevivientes de la violencia en Colombia, el elemento biológico. Hablamos por lo tanto de la necesidad de realizar trabajos bio-sicosociales. El sujeto biológico es la base esencial sobre la cual se apoyan las terapias corporales para entender y transformar tanto al sujeto psicológico como al social. Entender al ser humano como un organismo vivo, equipado por la naturaleza con una serie de recursos autónomos destinados a defenderlo de todo aquello que constituya una amenaza para su supervivencia, recursos que, además, determinan la configuración de su carácter y los efectos sobre el mismo del estrés y de los traumas, es fundamental para que un proceso de recuperación de heridas emocionales de la violencia sea

integral. David Bercei (2005), incluso, considera que en muchos casos de atención a personas traumatizadas, solo hace falta trabajar sobre su ser biológico para que sus otros niveles de identidad se sanen y se integren. Rescatar lo que la biología tiene para enseñarnos sobre la forma como nos protegemos de la violencia y nos recuperamos de ella es, por tanto, un propósito esencial no sólo del proyecto que estoy compartiendo con ustedes sino que debería serlo de cualquier política de atención a sobrevivientes que quiera devolverles la posibilidad de vivir plenamente e integrarse a su medio en profundidad.

3) El tercer aspecto es que algunas de las personas que participaron del proyecto se formaron como facilitadoras comunitarias de técnicas de trabajo corporal, es decir, se convirtieron, después de un proceso de preparación, en multiplicadoras de la experiencia. La experiencia de formación de facilitadores comunitarios de TRE en Putumayo muestra la importancia de acompañar los procesos de atención psicosocial con estrategias alternativas que trasciendan los campos exclusivamente terapéuticos y reducidos a espacios de trabajo individual. Es importante recordar que muchas de estas herramientas no requieren de la presencia de un terapeuta. Son herramientas construidas bajo el argumento de la auto-sanación y del trabajo consciente de las personas sobre su propia corporeidad. Mindell (1995) de hecho propone que “cada grupo es el mejor experto para resolver sus propios conflictos” (Mindell, 1995: 191), pues un programa de recuperación que se centre sólo en el individuo crea conflictos en aquellas personas cuya identidad se apoya en la pertenencia a una familia extendida o a una colectividad. Y sabemos de sobra, por las numerosas investigaciones sobre el conflicto armado en Colombia, que las personas más afectadas por este fenómeno pertenecen a colectividades rurales, indígenas y afrocolombianas, cuyas prácticas de vida están directamente relacionadas con formas comunitarias de ayuda y solidaridad. Creemos que las colectividades y sujetos afectados por el conflicto armado en Colombia necesitan espacios que les permitan la expresión de su rabia, de su frustración, de su dolor y fracaso (Mindell, 2005: 192), pues tal como lo afirma Williams (1992) “toda comunidad comprometida por la curación tiene que poder ser una pared donde llorar o una sala donde gritar” (Williams, 1992:8). La Fundación tiene un parti-

cular interés en que estas técnicas se queden en las regiones como un sistema seguro, sencillo y poderoso de liberación de las heridas físicas y emocionales producidas por el conflicto armado. De este modo, las personas y grupos que las practiquen y difundan podrán hacerse cargo de su propia recuperación sin la intervención de agentes externos y sin ningún costo económico. Consideramos que en la implementación del trabajo corporal con sobrevivientes del conflicto armado colombiano, es importante la creación de una red de apoyo comunitario. En Putumayo contamos hoy con un grupo de hombres y de mujeres que, después de haber resuelto con TRE algunos malestares físicos y emocionales que el conflicto armado en este departamento dejó en ellos, ahora quieren compartir con sus conocidos, amigos, vecinos y compadres esta valiosa experiencia.

### TRE

Actualmente la Fundación trabaja con la técnica TRE (Tension and Trauma Releasing Exercises o Ejercicios para la Liberación de la Tensión y el Trauma) bajo el aval internacional de Global TRE-TM. TRE es una técnica que utiliza una serie sencilla de ejercicios físicos para liberar el cuerpo del estrés o la tensión generados por las circunstancias de la vida diaria, por situaciones difíciles o dolorosas, por vivencias únicas o prolongadas de alto estrés o por experiencias traumáticas (como desastres naturales y violencia doméstica o social). Puede ser aprendida rápida y fácilmente por cualquier persona. Los ejercicios de TRE ayudan a liberar tensiones profundas del cuerpo al provocar temblores musculares involuntarios llamados “temblores neurogénicos”. Estos temblores cumplen la función natural de liberar la tensión producida por situaciones de amenaza. Lo original de esta técnica es que logra activar artificialmente este mecanismo natural, metiéndose profundamente en el centro de gravedad del cuerpo a través del músculo psoas. Los temblores o vibraciones así provocados se mueven a lo largo de la columna vertebral liberando tensión desde el sacro hasta el cráneo. Una vez la técnica es aprendida y practicada varias veces, pueden incluso reducirse los ejercicios de calentamiento o reemplazarse por otras actividades físicas –como caminar, trotar o hacer yoga– para concentrarse exclusivamente en los temblores. Esto la convierte en un método rápido y eficaz

de profunda relajación. Con el tiempo, los temblores neurogénicos se evocarán naturalmente en posiciones de descanso para ayudar espontáneamente a reducir el estrés o la tensión producidos en el transcurso del día.

TRE nació de los muchos años de trabajo de David Bercei asistiendo a personas afectadas por la guerra en países de África y Medio Oriente, y de su deseo de encontrar un modo eficaz para ayudarlas en su recuperación, allí donde la medicina y la psicología no podían hacerlo. Acompañando a familias enteras que se escondían de las bombas y sobrevivían a ellas, y gracias a su conocimiento de las dinámicas corporales que se dan en los seres humanos cuando se enfrentan a situaciones de amenaza para sus vidas, Bercei descubrió los patrones básicos de movimiento y de contracción muscular que siempre ocurren cuando el cuerpo humano está en un grave peligro. A partir de allí, pudo observar lo que sucedía en las personas si las contracciones musculares surgidas del peligro no se relajaban cuando éste terminaba: los síntomas fisiológicos, psíquicos y emocionales asociados con la situación traumática continuaban indefinidamente. En otras palabras, así la amenaza o la guerra misma cesaran, sus víctimas seguían viviendo como si esto no hubiera pasado.

La relación, descubierta por Bercei, entre la musculatura crónicamente tensa y el trauma que se mantiene lo llevó a investigar cómo reaccionaban los cuerpos de aquellos que, por el contrario, podían volver a una vida normal luego del trauma. Y fueron los temblores o las vibraciones en el cuerpo los que le dieron la clave. Su investigación reveló que el cuerpo humano está equipado con un mecanismo autónomo de liberación de tensión, común a los mamíferos, que consiste en la generación de vibraciones o temblores espontáneos de ciertos músculos del cuerpo.

Estos temblores aflojan los músculos y actúan sobre el cerebro inhibiendo la producción de hormonas del estrés, promoviendo un estado de calma y de relajación que se prolonga en el tiempo. Sin embargo, muchos seres humanos, por efecto del condicionamiento cultural, hemos aprendido a bloquearlos.

Este bloqueo se puede desactivar si voluntariamente se tensionan algunos grupos musculares con el fin de obligar al cuerpo artificialmente a temblar. Así nació TRE, una serie de ejercicios que Bercei diseñó para inducir fácilmente y de manera segura los temblores –llamados “neu-

rogénicos”- y, de este modo, promover la liberación paulatina, segura y profunda de los efectos emocionales del trauma. El animal humano, dice David Bercei, está diseñado para experimentar, tolerar y sobrevivir a episodios traumáticos. Si no poseyéramos esta habilidad, la especie humana se habría extinguido poco después de haber surgido en la Tierra. La capacidad natural de dejar atrás y resolver reacciones postraumáticas está genéticamente codificada en nosotros para completar procesos y continuar con otros nuevos como parte de nuestro ciclo evolutivo que nunca termina. Cuando un evento traumático ocurre, el individuo se siente abrumado por la experiencia y esta le parece insoportable. Sin embargo, es precisamente gracias a esta experiencia abrumadora que el individuo es forzado a salir de un viejo modelo de pensamiento y entrar en una nueva manera de ser y estar en el Universo, pues el proceso de recuperación del trauma contiene la posibilidad de ayudar a los seres humanos a convertirse en una especie más ética y moral.

### Algunas palabras de cierre

Desde la fundación el Alumbrador y su proyecto en Putumayo, consideramos que estamos promoviendo la construcción de la paz de adentro hacia afuera, una propuesta que parte de la capacidad que tiene el cuerpo de soltar el rencor, la tensión, el pasado doloroso, si se le enseña cómo, y a partir de ahí dejar en el cuerpo la disposición de buscar las mejores opciones que están a la mano y por supuesto la paz siempre va a ser la mejor opción, porque es mejor vivir en paz que vivir en guerra.

Desde la perspectiva corporal, la misión de cualquier agente de sanación y cambio que pretenda apoyar un proceso de recuperación de sobrevivientes de la violencia en Colombia debe ser la de enseñar a las personas catalogadas como tales cómo usar sus cuerpos para recuperarse de las heridas emocionales de la guerra. El sobreviviente tiene así la posibilidad de descubrir en él mismo y de usar eficazmente los recursos con los cuales lo ha dotado la naturaleza para no sólo sobrevivir a situaciones de amenaza a su existencia sino también para retornar a su condición de persona capaz de administrar saludablemente su vida y aspirar activamente al desarrollo de sus potenciales.

Un programa de atención a sobrevivientes basado en el trabajo corporal ofrece a los mismos

la posibilidad de reconocer y hacer uso de verdades desconocidas sobre la forma como sus cuerpos pueden transformar las secuelas emocionales dolorosas que la guerra ha dejado en ellos. El derecho a la verdad se convierte aquí en el derecho a saber los secretos escondidos de su corporeidad a los cuales pueden tener acceso para sanar sus heridas emocionales. Siguiendo por esta línea, el derecho a la justicia significaría para ellos la posibilidad de recuperar o crear un equilibrio interior perdido que les permita confiar en su capacidad de cuidar de sí mismos y construir un destino feliz y, a su vez, cultivarse como sujetos sociales de un modo emocionalmente saludable.

El trabajo corporal permite que aspectos esenciales para el florecimiento de la propia naturaleza individual que han sido afectados por la violencia puedan florecer de nuevo, que se devuelva aquello que se ha perdido. Finalmente, y como consecuencia de lo anterior, las personas que transformen sus vidas como resultado de un trabajo corporal prolongado y constante aprenderán a reparar en sus cuerpos las heridas de la guerra y, de este modo, podrán participar más activamente en la reparación de los daños causados en su comunidad por el conflicto. La experiencia de trabajo en TRE ha demostrado que un sujeto que aprende a activar los recursos de auto-sanación de su cuerpo se convierte en un sujeto que hace un uso más eficaz de sus derechos como ser humano individual y como ser social.

### Bibliografía

- Aguilar, Yolanda (2012). "Sanar nuestros cuerpos, reconstruir nuestra memoria". Memorias de un proceso para sanar heridas de mujeres colombianas sobrevivientes de violencia sexual y otras violencias, refugiadas en Ecuador 2009-2011. Ecuador: Asylum Acces Ecuador
- Bello, Martha (2010). "Acompañamiento psicosocial a las víctimas en contextos de impunidad" Ponencia presentada en el 13 Congreso colombiano de Trabajo Social. La intervención en trabajo social: globalización, justicia social y diversidad, Universidad del Valle, Agosto 11-13. Santiago de Cali, Colombia.
- Berceli, David (2005). Trauma Releasing Exercises (TRE). A Revolutionary New Method For Stress/trauma Recovery. EE UU: BookSurge Publishing
- Cheng-Hopkins (2009) "Prólogo" En: Rettberg, Angélica (Comp.) Construcción de paz en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes. Pág. xxiii-xxvii
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2007). Atención integral a víctimas de tortura en procesos de litigio: aportes psicosociales. San José de Costa Rica: IIDH
- Lowen, Alexander (1977) Bionergética. Terapia revolucionaria que utiliza el lenguaje del cuerpo para curar los problemas de la mente. México: Editorial Diana, S.A.
- Mindel, Arnold, 1995. Sitting In The Fire. Large Group Transformation Using Conflict And Diversity. Portland, Oregon, EE UU: Lao Tse Press.
- Naciones Unidas (2012) Informe de la Alta Comisionada para los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia. Consejo de derechos Humanos 22º de sesiones.
- Pierrakos, John (1990) Core Energetics: Developing the Capacity to Love And Heal. Core. EE UU: Evolution Publishing.
- Pizarro, Eduardo (2012) "Bases para una política de reparación en Colombia viable, justa y sostenible" En: Rettberg, Angélica (2012) (Comp.) Construcción de paz en Colombia.. Bogotá: Universidad de los Andes. Pág. 141-165
- Reich, Wilhelm (1942) The Function of the Orgasm. Nueva York: Orgone Institute Press.
- Reich, Wilhelm (1951) Armoning in a Newborn Infant. Nueva York: Orgone Institute Press.
- Rettberg, Angélica (2012) (Comp.) Construcción de paz en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Uprimny, Rodrigo & María Saffon (2009) "Reparaciones transformadoras, justicia distributiva y profundización democrática" En: Reparar en Colombia: los dilemas en contextos de conflicto, pobreza y exclusión, Díaz Catalina, Nelson Sánchez & Rodrigo Uprimny (Editores): 31-70. ■



Williams, Cecil (1992) No Hiding Place. San Francisco: Harper Collins

# “UNIDOS POR MIRÓ”

## PROYECTO DEL "CEIP MESTRE MANUEL GARCÍA" DE SANTA MARÍA DE OIA. PONTEVEDRA

Ana ÁLVAREZ GONZÁLEZ y Alicia ÁLVAREZ FERNÁNDEZ  
[aliciaalvarez@edu.xunta.es]

En cada sesión de este trabajo participaron los alumnos de infantil de 3 años, los de 5º de primaria y sus tutoras, Ana y Alicia . En la planificación y guión de la mayor parte de las actividades han estado presentes los consejos y propuestas de uno los libros de Angélica Sátiro e Irene de Puig “Jugar a pensar”, siempre adaptándolos a nuestros alumnos y a nuestras actividades.

Partimos de un regalo: un pincel, un cuadro y una foto. Eso nos llevó a relacionarlo con un cuento “El cuadro más bonito del mundo” de la editorial Kalandraka.

Ahí comienza nuestra aventura artística llena de investigación, témperas, manchas, puesta en común, música para nuestros cuadros, canciones, sentimientos, ilusión en los preparativos, elaboración de invitaciones y entradas a nuestro particular museo, nerviosismo en nuestra expo-



sición a las familias...en definitiva una aventura cargada de emociones y sentimientos.





Todo este proyecto nos llevó al trabajo de habilidades tan esencialmente humanas como la escucha activa, el autoconocimiento y el autocontrol, la empatía y el respeto por el trabajo de los compañeros, la resolución de pequeños conflictos puntuales surgidos en algunas de las sesiones y la colaboración con los demás.

En la puerta de nuestras aulas apareció un regalo sorpresa: una foto, una lámina y un pincel. Así fue como comenzó todo y así cómo lo vivieron nuestros alumnos:

Sorprendidos y llenos de ilusión investigamos sobre quien podría ser el personaje de aquella lámina. Los más pequeños preguntando a sus familias, y nosotros los mayores buscando en enciclopedias e internet logramos adivinarlo, era Joan Miró. No fue muy difícil saberlo, pues su forma de pintar era casi única.

“Joan Miró tiña encerradas no seu estudio branco cinco manchas de pintura, e un día escapáronlle por debaixo da porta e, escachando coa risa, entraron nas nosas clases e con elas fixemos os cadros máis bonitos do mundo”.

### Fase de investigación

A partir de aquí cada grupo empezó a trabajar con su profesora. Aprendimos cosas de la vida,

obra y etapas de este pintor. Experimentamos con toda esa información, jugamos a adivinar el significado de sus dibujos, inventamos títulos para sus cuadros, nos divertimos haciendo copias de sus láminas y disfrazamos algunas de sus obras, incluso hicimos nuestras propias creaciones.

Una vez terminada esta primera frase adornamos las aulas con todos nuestros trabajos.

### Puesta en común

La primera puesta en común fue especial. Al principio los pequeños estaban un poco distantes con nosotros, tenían vergüenza, pero poco a poco fueron cogiendo tanta confianza que nos hicimos muy amigos.

Ese día coincidió ser el cumpleaños de Miró, cumpliría 117 años, y como en toda fiesta de cumpleaños no podía faltar la tarta con las velas.

A la semana siguiente expusimos conjuntamente todo lo que sabíamos, que por cierto, menudos profesionales, estaban informadísimos. Qué bonito y que emocionante fue compartir con ellos esta experiencia.

En las siguientes sesiones hicimos grupos de trabajo. Todos mezclados versionamos un mismo cuadro: “Pez cantando”. Utilizamos diferentes técnicas como ceras, collage, témperas, acuarelas..., del mismo modo elaboramos una





gran obra de arte, haciendo cada grupo un elemento del cuadro.

Tampoco podía faltar la música. Escuchamos algunas audiciones de música clásica y le buscamos una melodía al cuadro “ Mujer delante del espejo”. Finalmente la escogida fue “La mañana” de Grieg.

A los niños de tres años, al igual que a Miró les gusta mucho la luna, el sol y los elementos de la naturaleza, por eso cantamos todos juntos el cuento de “Luna, luna , luna” de la editorial Ka-

landraka. ¡Qué bonito escucharles cantar acompañados por la profe al teclado!

Tampoco podemos dejar atrás nuestra escultura “La caricia de un pájaro” hecha con materiales de reciclaje. Nos quedó preciosa, casi, casi como la verdadera del artista.

### Exposición

Una vez acabado todo y con ayuda de nuestras profesoras montamos la exposición en el pasillo y entrada del colegio. Menudo trabajo, aquello





parecía un museo. Estaba precioso, todo lleno de cuadros, láminas y trabajos que habíamos hecho durante casi dos meses.

Pero aquí no acababa la historia. Una de las cosas más emocionantes fue exponer todo esto a los padres, profesores y a otros niños del cole. Pasamos nervios pero al mismo tiempo nos sentimos muy importantes.

Para ello tuvimos que elaborar las entradas e invitaciones a nuestro particular museo, fue divertido.

Ese día acabamos la exposición en el aula de audiovisuales enseñando a todos un breve resumen del proceso de este pequeño proyecto.

Qué agradable sentir la emoción de nuestras familias y de nuestras profes con sus aplausos.

Para nosotras las profesoras fue una experiencia preciosa. Independientemente de lo que aprendimos todos, ya que nuestra función tan solo fue la de orientadoras y guías en la construcción de todos estos conocimientos, cabe desta-

car la relación surgida entre todos los alumnos. Aun habiendo esa diferencia de edad, que para nada fue un impedimento, sino todo lo contrario, fue una experiencia totalmente enriquecedora, en la que el diálogo, la convivencia y el respeto, fueron necesarios para crear un ambiente agradable y de confianza como el que se consiguió a lo largo de toda la actividad.

¡Buen trabajo chicos! ¡Felicidades!

Alumnos de 4º de infantil: *María, Laura, Noa, Iker, Xoan, Xulio, Alejandro, Raquel, Lois, Sergio, Andrea, Alexia, Adrián, Nuria, Sabela, Mauro, Giuliana* y *Ánxela*.

Alumnos de 5º de primaria: *Clara, Paula, Lucía, Adrián, Jonathan, Alba D, Yago, Andrea, Zulema, Brais, Alexandra, Alba M, María, Antía, Marta, Gabriel, Andrés y Uxía*.

Las profesoras:

*Ana Álvarez González y Alicia Álvarez Fernández*. ■



# “GARBANCITO”, UN CUENTO QUE CAMBIÓ MI CLASE

Erika GARCÍA  
[erigr@hotmail.com]

El trabajo de FpN no siempre ha resultado sencillo desde que he iniciado este nuevo proyecto, lo que me ha generado buscar diversas estrategias que me permitan lograr el desarrollo de diversas habilidades del pensamiento y dar inicio de la comunidad de diálogo.

Me ha resultado complicado desarrollar en los niños no sólo el escuchar, el comentar, sino, propiciar los procesos de razonamiento, cuestionamiento e indagación en ellos, alentando al mismo tiempo su capacidad de asombro, creatividad y con todo ello, generar movilidad cognitiva en cada comunidad de diálogo.

Otro de los puntos importantes es la función docente, donde nos convertimos en mediadores y facilitadores durante las clases.

Para iniciar a poner en práctica el proyecto de FpN con un grupo de 2° año de preescolar (4 años de edad), en una comunidad semiurbana, no me fue sencillo, pues no lograba concretar los objetivos planteados, por lo cual tuve que buscar diversas estrategias y apoyarme con mate-

rial que me ayudara al logro propuesto, parte de este material fue el libro Jugar a Pensar de Irene De Puig y Angélica Sátiro.

Una de esas estrategias fue la que realicé con el cuento de “Garbancito”, y el objetivo incluía desarrollar en los alumnos la observación, imaginación y razonamiento hipotético, para llegar a pedirles que cuestionaran.

Describiré brevemente la estrategia planteada.

## Primera sesión

Se da lectura al cuento de Garbancito, sin permitirles que observen las imágenes y únicamente escuchen, al principio, los niños estuvieron inquietos y no prestaban atención, hasta la tercera vez que se leyó el cuento, empezaron a interesarse, después de que les pregunté:

- ¿Qué creen que sintió Garbancito en la panza del buey?
- ¿Qué sentirían ustedes si estuvieran dentro de la panza de un buey?



- Finalmente se dibujaron dentro de la panza del buey y de manera libre expresaron lo que sentían, pero ahora ya con su dibujo.

Así, se sintieron intrigados y fue el inicio de interesarlos un poco más en la actividad.

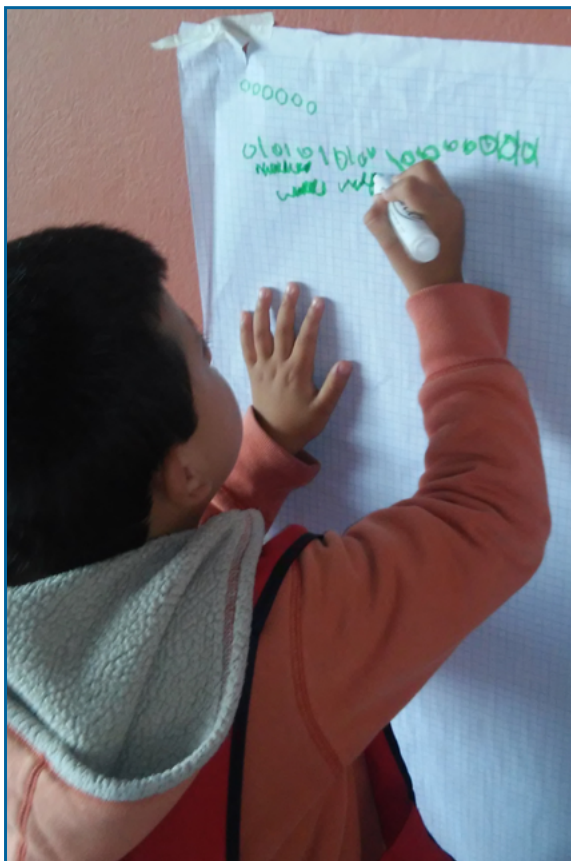
### Segunda sesión

La siguiente ocasión que se trabajó con el cuento de Garbancito, se les mostraron sólo las imágenes, sin dar lectura a éste. Después de mostrarles todo el cuento, se repitió la acción, pidiendo que lo fueran narrando y al mismo tiempo describiendo.

Finalmente se les mostró una imagen rápidamente, pidiendo que observaran, con detalle y se les hicieron cuestionamientos como:

- ¿De qué color es la camisa de garbancito?
- ¿El papá de Garbancito tiene sombrero?
- ¿Hay nubes en el cielo?
- ¿De qué color es el árbol?

Es importante comentar que se hizo de dos a tres preguntas por hoja que veían y sólo se mostraron 3 hojas del cuento.



### Tercera sesión

En esta sesión se pretendió que los niños realizarán preguntas sobre la historia del cuento, sólo de lo que recordaran. No tuvo respuesta de ellos, pues no cuestionaban, casi no expresaban ideas sobre esto. Consideré que era necesario hacer una vez más lectura del cuento, y aun así, no hubo respuesta por parte de ellos.

Me desanimé al no obtener lo que esperaba. Es aquí donde me doy cuenta que los docentes somos mediadores y nuestras estrategias deben modificarse continuamente y ser creativas.

Así, que esta tercera sesión transcurrió sin lograr nada.

Durante los siguientes días, fue pensar cómo podría hacer para que los niños pudieran interesarse y ayudarlos a cuestionar. Así que se me ocurrió la idea de buscar un muñeco pequeño parecido a Garbancito y llevarlo al aula. Un día antes de la clase, empecé a intrigar a los niños comentando que al siguiente día alguien nos visitaría, sin decirles quién, ni darles pistas.

### Cuarta sesión

Para esta sesión lo primero que hice fue al llegar al aula buscar un lugar donde esconder el muñeco que representaría a Garbancito, y empecé buscando con mucho cuidado ese lugar; así, decidí colocarlo detrás de la pata de una mesa que no era muy común que los niños se acercaran a ella y ahí lo dejé.

Al iniciar la sesión, Evelyn recordó lo que les había comentado un día anterior y me dijo:

- Maestra, tú dijiste que hoy alguien iba venir a visitarnos y no hay nadie.

Inmediatamente le contesté: -Sí Evelyn, tienes razón y alguien nos visita hoy

Las voces de los niños fueron:

- ¿Quién es?



- ¿Dónde está?
- ¿Cómo se llama?
- ¿A qué viene?

Les dije que nos visitaba Garbancito, pero estaba escondido porque era tan pequeño que tenía miedo que lo pisaran, que debían buscarlo en el salón con mucho cuidado para que no lo lastimaran. Rápidamente los niños se levantaron y empezaron a buscar con entusiasmo. Después de un rato una niña llamada Yetzajani lo encontró, expresando emoción, alegría y entusiasmo no solo con su cara, también con palabras, diciendo:

- ¡Aquí está, aquí está! ¡Yo lo vi primero!

Al presentarles a Garbancito, los niños se emocionaron y en ese momento les pedí que le preguntaran lo que ellos quisieran, surgiendo ideas cómo:

- ¿Por qué estás tan pequeño Garbancito?
- ¿Dónde vives?
- ¿Qué comes?
- ¿Qué haces cuando te quieren pisar?
- ¿Quién te cuida?
- ¿Por qué naciste pequeño?
- ¿Tus papás son así de pequeñitos como tú?

Fue así como pude lograr con mayor éxito el que iniciaran a preguntar y a expresar con más facilidad sus ideas. Una estrategia que a mí también me hizo generar cambios en el aula, al reafirmar la importancia de las actividades y el uso de material diverso y creativo. Y como todos deseaban tener un “Garbancito”, se decidió moldearlo. ■



# ¡QUÉ HERMOSA, QUÉ PRECIOSA ES ESTA FLOR (DUERME DE NOCHE)!

Gudelia MARTÍNEZ GALICIA  
[mggude@yahoo.com.mx]

Supervisora Escolar J124 de Educación Preescolar-Chalco, Estado de México

*¡Qué hermosa, qué preciosa es esta flor (duerme de noche)! "Decía una niña".* Me detuve a contemplar la expresión de asombro de la pequeña de cuatro años de edad que observaba maravillada a la flor. Esta experiencia me permitía reflexionar y cuestionarme ¿Cómo es posible, que esta observación a la flor le cause tanta emoción a la pequeña? Es como si descubriera por primera vez una parte de la naturaleza, me acerqué a ella y solamente le dije: *Si, es muy bonita, debemos cuidarla.*

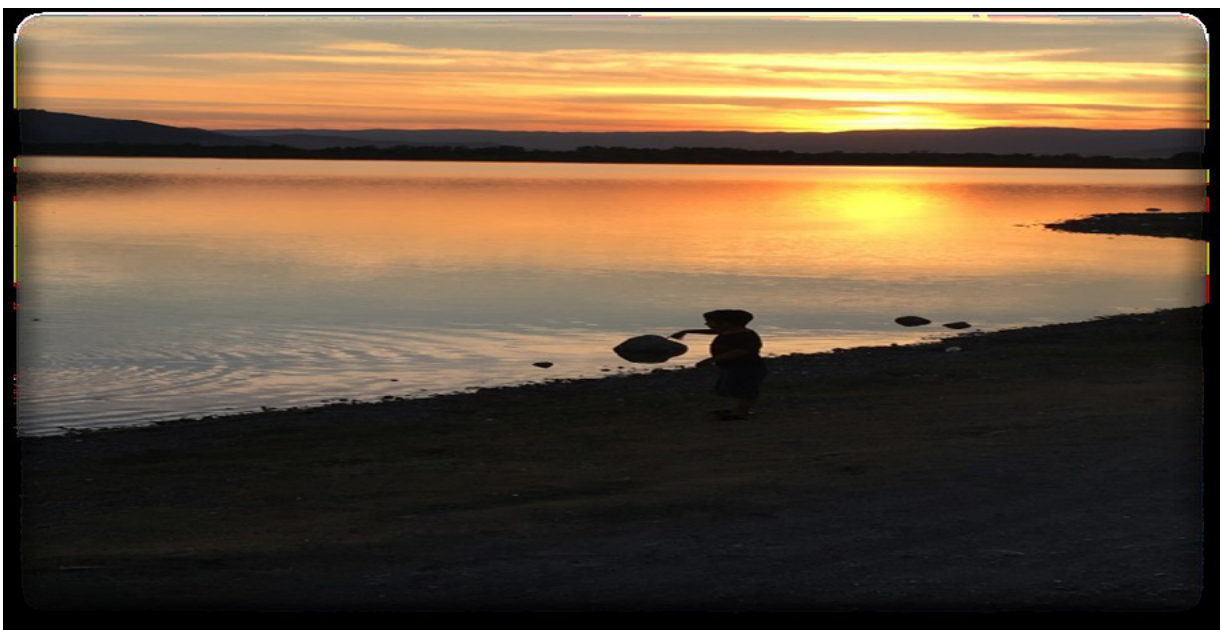
Me alejé de la niña y mientras caminaba, reflexionaba sobre la realidad que vivimos como adultos y que a lo largo de nuestra vida hemos aprendido a aceptar nuestra cotidianidad como un hecho, dado esto ha permitido dejar de lado nuestra capacidad de asombro, ello nos ha clau-

surado la posibilidad de preguntar y de asombrarnos de todo aquello que nos rodea.

Cuando observé la expresión de la pequeña al mirar la flor, reflexioné que esta manifestación posiblemente no tenga trascendencia pero es una de las tantas posibilidades para retroalimentar nuestra vida y reflejar la capacidad de asombro que poseemos como ser humano y que en algún momento, hemos perdido.

Nuestra capacidad de asombro ante la realidad de nuestro mundo, permite recuperar la capacidad de cuestionar, volver a la pregunta nos brinda la posibilidad de abrir nuevos horizontes de aprendizaje en nuestra vida.

Muchos adultos hemos dejado de asombrarnos y de hacer preguntas, porque sentimos que no hay tiempo para ello o porque hemos llegado a





la conclusión de que no es productivo dedicarnos a reflexionar sobre lo que no puede cambiarse.

En cada momento de la vida de un niño se le presentan sucesos enigmáticos y confusos que le generan preguntas y si un adulto lo acompañara y se tomara tiempo para apoyarlo en sus posibles respuestas a las preguntas que le surgen de su observación y percepción, el niño podría ir construyendo gradualmente su comprensión del mundo natural y social pero sobre todo a desarrollar más su imaginación y su capacidad de preguntarle al mundo, aprovechar estas maravillosas oportunidades para formar alumnos más reflexivos y sensitivos a todos los sucesos de su vida diaria.

La cotidianeidad de nuestra vida nos enfrenta a situaciones o cosas a las que podemos encontrar una explicación, "puede tratarse de un día lluvioso y preguntarse porque se escuchan truenos y se observan figuras con luces en el cielo y así como esta situación nos es difícil comprenderla de manera natural o lógica, de no ser por explicaciones científicas que nos dan posibles respuestas, pero aun así nos deja una necesidad de explicaciones más creativas que no pierdan el misterio y lo maravilloso de la vida natural que es lo que el ser humano necesita en este momento para seguir fortaleciendo la capacidad de asombro y del cuestionamiento.

Cuando el mundo nos parece asombroso es porque nos enfrentamos no solo con problemas, sino con verdaderos misterios. Si contemplamos al horizonte frente al mar. ¡He ahí un misterio;

preguntaríamos que hay detrás de él ¿Cómo responderíamos?

A los niños, les parece fascinante un caracol, un charco o las manchas oscuras en la cara de la luna, solo gradualmente crecerá en su mente una costra o armadura de la aceptación como un hecho de todas esas cosas fascinantes hasta que deje de maravillarse de todo, pasaran a maravillarse de nada.

Por tanto es importante generar el asombro y el significado como necesidad de vida y para ello es importante considerar lo siguiente:



### Asombro y Significado

Para explicar algún suceso y así disipar nuestra confusión, necesitamos encontrar las circunstancias que lo rodean y sus probables causalidades, las condiciones que dan cuenta suya o bien, debemos encontrar un contexto o marco de referencia, porque podremos entenderlo si es una parte significativa de un todo más amplio.

Por ejemplo si vas al cine con unos amigos pero llegaste tarde y solo viste la última escena de la película que te dejó completamente perplejo, cuando encienden las luces, preguntas a tus amigos ¿de qué te perdiste? Ellos te cuentan lo que había sucedido antes de tu llegada y de pronto, la última escena tiene sentido. Su significado se te muestra con claridad cuando lo ves como parte de una totalidad.

Los niños tienen un marco de referencia en el que colocan cada experiencia, todas ellas tienen para ellos una cualidad enigmática y misteriosa, no es raro entonces que los niños se asombren y pregunten sobre el mundo que van conociendo y construyendo.

Hay tres maneras en las que los niños tratan de dilucidar las maravillas o misterios que los rodean.





- La primera es través de un cuento de hadas o una historia que ofrezca una interpretación útil a nivel simbólico.
- La segunda, mediante una explicación científica.
- La Tercera formulando el asunto filosóficamente en forma de pregunta

### Interpretación SIMBÓLICA

Frecuentemente los niños sienten curiosidad acerca del mundo y ésta se satisface parcialmente con explicaciones que les proporcionan las causas o los propósitos de las cosas.

Pero generalmente los niños quieren algo más, quieren interpretaciones simbólicas y no solo literales. Por ello vuelven hacia la fantasía, el juego o los cuentos de hadas.

Los temas de los cuentos de hadas son tan básicos para la fantasía humana que sus orígenes se pierden en los mismos orígenes de la civilización.

El amor de una hermosa muchacha que convierte en príncipe a la bestia, del mismo modo el beso del apuesto príncipe despierta a la bella durmiente, o bien somos hermosos pero estamos convencidos de que somos sapos o por el



contrario somos sapos pero estamos convencidos de que somos hermosos.

Lo más importante es que la imaginación sea alentada en los niños, motivarlos a pensar y a crear por sí mismos.

### Explicación CIENTIFICA

La perspectiva científica generalmente tranquiliza al niño, pero si la explicación es sólo parcial, el apetito de comprensión del niño no será satisfecha, si ofrece exceso en la respuestas, la curiosidad del niño se puede acabar.

Por tanto es necesario decirle al niño lo quiere saber, no más eso le permite razonar con la información o respuesta con las que quedo satisfecho.

Debemos asumir que los niños andan en busca de respuestas, no reparan en que sean explicaciones científicas o no, ya que no tienen idea de la diferencia, simplemente demandan una explicación satisfactoria o apropiada.

### Preguntas

Finalmente los niños buscan significados que no son literalmente (científicas), ni simbólicas (cuentos de hadas), sino que pueden ser llamadas preguntas (filosóficas).

Hay muchos tipos de preguntas que realizan los niños que pueden considerarse filosóficas. Obviamente no sería fácil responder estas preguntas sin conocer la disciplina.

Las preguntas filosóficas que los niños, hacen más frecuencia son de carácter metafísica, lógico o ético.

Las preguntas metafísicas son las más difíciles de tratar y también las más generales: La metafísica es la parte más comprensiva de la filosofía y trata cuestiones de máxima generalidad, por ejemplo "¿Qué es el tiempo?", si lo piensas bien te deja realmente sorprendido. ¿Cómo responder?

Normalmente definimos los términos situándolos en contextos más amplios a los que pertenecen.

Cuando te preguntan ¿qué es el espacio?, tratas de encontrar un contexto más amplio en donde colocar el concepto.

Valorar que los niños a partir de su necesidad de totalidad y comprensibilidad, aunada a su ingenuidad y falta de información, intentan respuestas totales.

### Preguntas lógicas

Las preguntas lógicas con el pensamiento son similar a la relación de la gramática con el lenguaje.

La gramática marca las reglas que debemos seguir para la expresión oral y escrita. La lógica nos da reglas que debemos seguir, si queremos pensar bien, Una de las reglas que compete a la lógica es la coherencia. Si los alumnos te dicen que hicieran la tarea y poco más tarde, te dicen que todavía no la han hecho o bien si un alumno tiene una conducta agresiva con otro alumno y niega su actuar con el compañero que agrada están siendo incoherentes.

Lo que la lógica puede hacer es recalcar la importancia de ser coherente al pensar, hablar y actuar.

El mejor modo de explicar la naturaleza de la coherencia es la lógica que significa que ciertas ideas sean coherentes con otras ideas, además que estas sean coherentes con las acciones. La práctica de la lógica puede desarrollar en los niños una apreciación de la coherencia que es una condición básica para lograr la integridad moral. Al mismo tiempo la práctica de la lógica puede desarrollar en los niños una conciencia del buen razonamiento de tal modo que en el caso de que deban apartarse de la coherencia, los niños reconozcan que hay que tener buenas razones para hacerlo.

Como docentes debemos preservar el sentido natural de asombro en los niños y niñas ya



que le apoyara a buscar nuevos significados en su vida y será la puerta al conocimiento.

En cualquier nivel educativo es importante establecer el diálogo para no clausurar el razonamiento del niño, por el contrario apoyar para que siga asombrándose y cuestionando su realidad, este proceso no es difícil hacerlo, si se reconoce y se recupera al niño que tenemos dentro que permita abrir un diálogo donde se aprenda el uno del otro.

### Bibliografía

- LIMPMAN, MATTHEW (1992), *La Filosofía en el aula*, Madrid: Ediciones de la Torre
- LIMPMAN, MATTHEW (1997), *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre
- EDWARDS, D Y MERCER N (1998) *El Conocimiento Compartido en el aula*, Madrid; Paidós/MEC ■

# “¿EN EL MUNDO HAY OTROS... LOS ESCUCHAMOS?”

Laura VILCH

Maestra de Educación Inicial- Jardín Público nº 249 (San José de Carrasco) - Departamento de Canelones, Uruguay.

En el año 2015 asistí a un “Curso Desarrollo del Pensamiento Crítico y Creativo en el Aula Escolar” (PROYECTO NORIA), dictado por la Prof. Mag. Laura Curbelo. La propuesta de este proyecto me resultó fascinante; sus objetivos: buscar potenciar las habilidades del pensamiento, los valores interculturales y un conjunto de actitudes que podemos llamar éticas, son realmente importantes comenzar a trabajarlos desde el nivel inicial. Teniendo el diálogo como valor y como método para pensar mejor, convirtiendo el aula en una comunidad de investigación, es realmente una instancia sorprendente, ya que los niños no dejan de maravillarme con sus repuestas. Debemos tener presente que el pensamiento es la parte “invisible” de nosotros, es la actividad inconciente de la mente, es nuestro diálogo interior. Pensar es hablar con uno mismo, es la morada de las ideas y es la dimensión humana que nos permite el lenguaje.

Me resultó movilizador, sumamente interesante y una forma diferente de incentivar el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismos, pero en compañía de los demás. El estar sentados en círculo, mirarse cuando un niño habla, escucharlo atentamente y lograr que el pensar circule de manera placentera siempre que sea estimulado de forma creativa nos permite lograr avances en el desarrollo de diferentes aprendizajes.

Abordarlo desde el arte, la narrativa y el juego, nos brinda un gran abanico de propuestas áulicas las cuales ofrecen un aprendizaje reflexivo y creativo.

Cuando decidí aplicarlo en mi grupo de 3 años, pensé mucho, primero les presenté a ‘La Mariquita Juanita’ y trabajamos el primer cuento, “Nace La Mariquita Juanita”; lo leímos y trabajamos sobre el hecho de que La Mariquita habla sobre sí misma.





Luego ellos se describen mirándose en un espejo como si fuera la laguna, ayudándolos a ser conscientes de sí mismos (ir ampliando la percepción que tienen de si mismos).

Luego lo abordé desde el arte; el pintor que elegí fue Pedro Figari, quién es un artista plástico uruguayo, del cual debemos resaltar su personalidad humanista. Se destacó en la abogacía, la filosofía, la poesía y la pedagogía, y a la vez fue representativo de nuestra identidad y cultura.

Teniendo en cuenta que el arte es placer, sensibilidad, pensamiento y creatividad, es un gran recurso pedagógico que favorece la observación, ayudando a elaborar criterios concientes y argumentados, aceptando otras opiniones.

Paso a compartir con ustedes como a partir de la presentación del cuadro cuyo nombre es 'NOSTALGIAS AFRICANAS', logré ir desarrollando diferentes habilidades del pensamiento. Sentados en ronda, creamos un clima para pensar, en un lugar cómodo mirándonos las caras cuando hablamos, respetando las reglas que fortalecen la socialización, el orden y el respeto por el compañero. Cuando quieren hablar tienen que levantar la mano, escuchar con atención y hacer preguntas.

### Habilidades de percepción a trabar: observación e imaginación

Después de ver y observar el cuadro:

- ¿Qué ven? ¿Qué nos dice este cuadro?  
Guille - Personas  
Luciana - Gente  
Antonella - Un monstruo
- ¿Puedes señalarlo? ¿Qué opinan? (Gran variedad de repuestas).
- ¿Qué sonidos se oirán? ¿Por qué?  
Tatiana - Música  
Tatiana - Tambores, personas negras con ropa de fiesta.
- ¿Tatiana, tu escuchas la música?  
Tatiana - Sí, porque hay tambores. (Infiere: tambores-música)
- ¿Pueden describirlo? (Tratan de ordenar sus pensamientos y elaboran frases coherentes de acuerdo a lo que ellos piensan que están viendo).
- ¿Qué están haciendo los personajes?  
Dylan - Conversando
- ¿Por qué crees que están conversando?  
Tatiana - Bailando
- ¿Por qué?





Tatiana - Se están moviendo y un señor toca el tambor

- ¿Les llama la atención algún personaje? ¿Por qué?
- ¿Por qué estarán vestidos así? ¿Qué opinan?
- ¿Qué harían ustedes si fueran parte del cuadro? ¿Por qué?

La evaluación de la clase (figuro analógica) la hice mediante la presentación de diferentes colores: rojo, anaranjado y amarillo.

Guille - Me gusta el rojo.

Taty - Para mí el amarillo como el sol que da calor.

Los invito a recrear el cuadro compartiendo una pieza musical de Rubén Rada: "CANDOMBE PARA FIGARI". Mágicamente todos se paran y sus cuerpos se apoderan del espacio, haciendo despliegue de su gran movilidad y alegría.

Lo que más favorece este proyecto es reconocer a los niños como personas que piensan, sienten y se expresan.

Rescatar el valor de la palabra en la escuela es muy importante.

Los niños a esta edad tienen una imaginación desbordante y fantasean todo el tiempo, es la edad ideal para estimular el pensamiento creativo. Es una edad hermosa, tienen una actitud de gran curiosidad y búsqueda de aprendizajes. Son como "girasoles buscando el Sol", como dice la autora Angélica Sático en su libro *Jugar a Pensar con niños y niñas de 3 a 4 años*.

### Bibliografía

"Jugar a pensar, con niños de 3 a 4 años" (Angélica Sático).

"Pensar Creativamente" (Angélica Sático).

Programa de educación Inicial y Primaria.  
ANEP ■





# MI EXPERIENCIA DOCENTE: SITUACIÓN DE APRENDIZAJE (SA) EN FILOSOFÍA PARA NIÑOS (FPN)

María DÍAZ SÁNCHEZ  
[mar\_dsa@hotmail.com]

Maestra de Infantil y Primaria

La experiencia llevada a cabo fue desarrollada durante el curso escolar 2013/14, en el Colegio Adolfo Topham de Arrecife-Lanzarote, adscrito al Proyecto de Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, llamado “Programa Infancia, cuyos objetivos son: el cambio metodológico en el profesorado, considerando la presencia de la pareja pedagógica y la coordinación interniveles educativos con la finalidad de conseguir un buen desarrollo en la práctica docente.

Al respecto, el Centro de Educación del Profesorado (CEP) de la isla ha sido eje vertebrador de actividades, cursos y ponencias imprescindibles para sembrar deseos de cambio entre los amantes de la profesión.

Una de las ponentes de los talleres organizados, Angélica Sático, nos llevó a vivenciar momentos mágicos al conectarnos con la Filosofía para niños (FPN), en gran medida, responsable de que nos embarcásemos en esta aventura.

Formados e informados en la materia, en el nivel 1º de educación primaria, las tutoras diseñamos una situación de aprendizaje desde la FPN. Para ello, marcamos unos objetivos muy claros y nos apoyamos en factores facilitadores para el aprendizaje de niños y niñas. Estimular el lenguaje y la reflexión a través de diversas actividades multisensoriales, basándonos en el trabajo cooperativo y una meta de investigación conjunta iniciamos la andadura.

Las actividades propuestas debían desarrollar habilidades, no solo cognitivas, sino emoti-

vas y sociales. Era necesario que el alumnado aprendiese a pensar de modo crítico y creativo, confrontando sus ideas previas con el resultado final o de cierre de la SA.

Siguiendo las líneas del programa de FPN de Lipman, aplicamos el método en nuestras aulas.

Después de programar las actividades de motivación que íbamos a llevar a cabo, celebramos una asamblea de aula donde se informó a los niños y niñas lo que haríamos a partir de entonces y durante algunas semanas.

El siguiente paso, se concretó en la elaboración de diversos paneles en los que quedaron re-





flejadas la normas para estas sesiones de FPN; elección de un lugar “especial” dentro del aula, para exponer nuestros objetos más preciados en relación con el tema que aún estaba por definir; un árbol de los deseos, donde cada uno era libre de pegar y expresar el propio; y un cartel de “aprendo a pensar”, donde quedarían recogidos todos los aprendizajes significativos para ellos. En este último, se anotarían los de inicio y los de cierre. De este modo, podrían confrontar si su idea final se acercaba o no a sus conocimientos previos.

Debo aclarar que he sido tutora de los “delfines”, nombre de nuestro grupo, desde educación infantil, por lo que están habituados a relajación, música, arte y trabajo por proyectos y rincones, lo que facilita mucho la tarea de la tutora de cara a las familias y a cualquier iniciativa que se plante en el aula, que no esté ceñida a un currículo oficial única y exclusivamente.

El tema elegido por consenso en el nivel: “LA BELLEZA”, como concepto favorable para experiencias multisensoriales.

Cada sesión se iniciaba con un ritual específico en cada aula, en función de las características del grupo. En nuestra clase, poníamos música relajante que nos facilitaba entrar en situación. Sentados en círculo para facilitar el diálogo y la visión del otro, además de ser conscientes de nuestro cuerpo y el lugar espacial que ocupa, luz tenue y atentos a nuestra respiración.

### Las sesiones

**1ª Sesión:** Lectura de un cuento con intención de despertar la curiosidad de los alumnos sobre el tema elegido (belleza). Participación activa de los alumnos, expresando lo que les ha sugerido la lectura. Planteamiento del debate: La maestra plantea cuestiones respecto al tema: ¿Para qué

sirve?; ¿dónde se encuentra?, ¿qué sucedería si no existiese?

Surge un diálogo que plantea la necesidad de investigar y profundizar en los temas que suscita.

**2ª Sesión:** Cada participante, incluyendo las tutoras, aporta un objeto personal representativo de belleza, explicando en qué se basa y la emoción que le aporta, con los que se realiza una exposición en el aula, que permanecerá durante la SA.

Todos conocemos, de este modo, el significado de belleza para el resto de compañeros.

**3ª Sesión:** Se realiza una actividad conjunta, donde los tres grupos visionamos diversas imágenes en la pizarra digital interactiva (PDI) del aula. Terminando con el planteamiento y debate sobre las imágenes proyectadas y la emoción sentida. Las imágenes han sido escogidas de internet y en ellas podemos visualizar a niños de diferentes culturas y en distintos paisajes y situaciones, además de otras con paisajes naturales.





**4ª Sesión:** Colores y música; antes de comenzar esta sesión, se dispuso el material necesario, témperas de colores, folios y pinceles. Se inicia la misma con el ritual de costumbre y explicamos a los niños que escucharían distintas melodías y con cada una de ellas, fluyesen y coloreasen de manera individual lo que cada una les sugería. Con las obras resultantes haríamos una exposición de aula.

**5ª Sesión:** Texturas; con distintos elementos naturales como piedras, arenas, hojas, de diferentes tamaños y texturas, jugamos a definir sus características y lo que nos transmiten al tacto.

**6ª Sesión:** El arte y la belleza; escogimos dos obras de arte “La fábrica de Horta d’Ebre” de Picasso y “Mujer, pájaro y estrella” de Miró, ambas expuestas en el aula. Sobre las mesas de trabajo, tijeras, goma eva, papel de colores y pegamento. La actividad consistía en la interpretación de una de las obras, elegida libremente, haciendo uso de los materiales preparados.

**7ª Sesión:** ¿A qué huele?; le llega la hora al sentido del olfato. Aprovechamos esta ocasión, para que cada uno expresara las distintas sensaciones producidas por los aromas de distintos objetos que usaban a diario. Las tutoras dispusimos un lugar en el que podían tener acceso a



ellos, en mi caso concreto, el rincón de la ciencia y los experimentos fue el elegido.

### Evaluamos

Para evaluar, tomamos anotaciones sobre todo lo acontecido en cada sesión, fotografías, vídeos, las propias obras del alumnado. De especial ayuda para todos, el panel inicial con la pregunta ¿qué es la belleza? en el que, a medida que evolucionaba la SA, se reflejaban sus experiencias y contrastaban opiniones.

Para finalizar y cerrar la situación de aprendizaje, organizamos una exposición para todo el centro y las familias. Nuestros niños y niñas, se sintieron protagonistas y compartieron con otros cursos sus experiencias.

A modo de conclusión, debo decir que, si bien ha sido muy enriquecedor este modo de aprendizaje para todos y cada uno de quienes nos implicamos en esta aventura, tenemos la certeza de que llevarlo a cabo como un hecho puntual, es INSUFICIENTE.

Personalmente, abogo por instaurar en el currículo la Filosofía para niños. Nuestra sociedad, precisa de personitas con juicio crítico, que sepan trabajar en equipo, que actúen desde el razonamiento, el respeto al otro y a sí mismos, sin competitividad pero sí con competencias. Donde



la creatividad sea el eje transversal de todos los aprendizajes; en la que se valoren y tengan en cuenta las emociones y las inteligencias múltiples, donde no existan etiquetas. Que la escuela sea el lugar al que todos queremos acudir con ganas, con expectación, con curiosidad. Y creo firmemente en que si nosotros, educadores, queremos, el colegio puede ser ese lugar maravilloso, de encuentro con nuestros niños y niñas y sus familias en el que no falten el amor y la alegría.

### Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a mis niñas y niños por su existencia y por el amor que me brindan día a día. Sin ellas-ellos, nada de esto sería posible. A sus familias, por permitir que esto suceda y facilitar mi tarea docente. A proyectos como el Programa Infancia, elaborados por personas con ganas de cambiar la realidad de los centros. Al



CEP de Lanzarote, lugar de encuentros que apoyan nuestra ilusión y deseos de mejorar. Gracias de corazón por acercarnos a personas de la talla de Angélica Sático, entre otras, que consiguen mostrarnos que existen caminos viables, para llegar a la Escuela que queremos. Esta ha sido una experiencia que pensábamos utópica y se ha convertido en real y tangible. Gracias, gracias, gracias. ■



# ¿QUÉ PUEDE SER?

## HABILIDADES DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN Y MUCHAS MÁS

M. Mar SANTIAGO ARCA  
[marsantiago@edu.xunta.es]

*La profesora de Vashti sonrió. “Haz sólo una marca y mira adónde te lleva”.*

PETER H. REYNOLDS. *El punto*. Serres.

Cuando pienso la sesión de Xogar a Pensar que le voy a proponer a mi alumnado de Educación Infantil, tengo en cuenta muchas variables: las habilidades que quiero desarrollar (*Habilidades de Traducción e Formulación: interpretar*), el material que voy a utilizar (*imagen de un garabato, la misma para todos/as*), cómo extender estas reflexiones a otros ámbitos del currículo (*la semana posterior a la sesión de diálogo, dibujaran sus reflexiones en el Recanto da Arte permitiéndoles así traducir y ampliar su lenguaje oral al plástico con el uso de colores, formas, texturas...*), cómo hacer participar a los/as más tímidos/as (*no será un diálogo libre en el que habitualmente intervienen los/as más habladores/as, sino que cada uno/a tendrá su hoja de papel para observarla y manipularla antes de compartir con sus compañeros/as lo que piensa que podrían ser las líneas que están allí dibujadas*)... pero siempre sin tener en cuenta la cantidad de habilidades cognitivas que posiblemente se podrían desarrollar.

Mi experiencia confirma que es imposible potenciar cada una por separado, y que siempre argumentaban enredando entre todas ellas:

### A) Habilidades de investigación

- Formular hipótesis:  
“Un diente de momia gigante. Los dientes si creces mucho, los dientes son grandes; si no creces nada los dientes son muy pequeños. Los dien-



tes de momia son así: con una montaña pequeña y otra mediana y otra grande. Si tienen dientes pequeños no pueden morder tan fácil. Muerden porque tienen dientes grandes, si fueran pequeños no tendrían tanta fuerza para hacerlo.

Las momias no muerden, están cubiertas de cinta por la boca... y además no ven nada y no saben por donde tienen que morder...

... además las momias no tienen dientes grandes, los tienen iguales que los de las personas, porque están donde las ponen cuando mueren”.

- Buscar alternativas:  
“Pues a mí me parecen montañas de hielo, porque son blancas y el hielo es blanco. Si fueran verdes, pues sería una hierba; si fuera de fresa, parecía pues una montañita de fresas”.

## B) Habilidades de conceptualización y análisis

- Establecer semejanzas y diferencias:
 

*“Eso son 3 dientes... de persona porque son blancos y tienen montañitas como todos los dientes...  
... pero los dientes no son así. No son tan grandes...  
... hay algunos grandes.  
Son de dinosaurio, porque los de dinosaurio son gigantes. Los de las personas son pequeñitos.  
No pueden ser de dinosaurios, porque los dinosaurios tienen los dientes iguales...  
... puede ser de un T-Rex grande.  
Los dientes de los dinosaurios son afilados, son dientes de dinosaurios porque son afilados”.*

- Formular conceptos precisos:
 

*“Un coche porque los coches son así. Tiene una montañita para que se suban los señores, pero no tiene ruedas... la parte de adelante es como un coche, baja y la otra montañita para guardar las cosas”.*

## C) Habilidades de razonamiento

- Relacionar partes y todo:
 

*“Un dedo, porque los dedos a veces parecen así. Los dedos de las personas no son así...son 5...  
... tiene 5, pero sólo sacaron así 3”.*

## D) Habilidades de percepción

- Observar: *“Tres fantasmas, uno grande, otro mediano y otro bebé. Uno está de medio lado, el otro es más grande y el otro está siendo un bebé... son como los que vi en el episodio de Halloween de los Little Einsteins”.*
- Percibir movimientos (cinestesia):
 

*“Parece que es un tobogán porque tiene una montaña muy grande y también tiene donde se*

*quedan los niños, porque te tiras por ahí abajo y después ya te quedas ahí abajo.*

*“A mí me parece que es una tirolina, porque es grande y tiene una barra dónde se están cayendo, desde arriba hasta abajo”.*

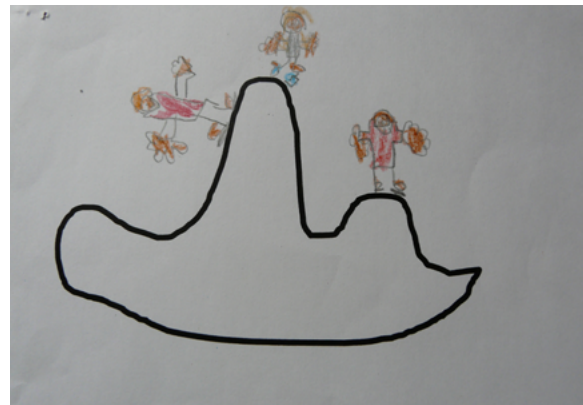
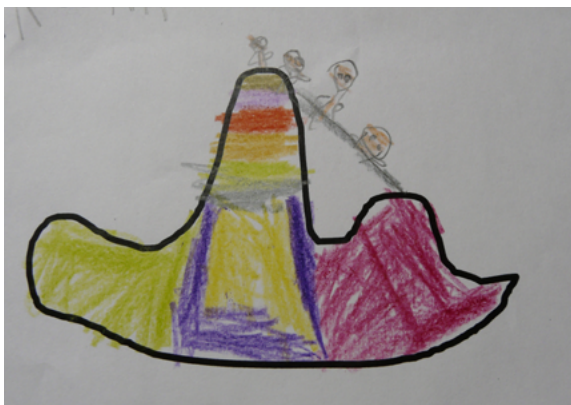
Mientras hablan libremente sobre lo que están viendo, puede ocurrir que nosotras/os como oyentes, caigamos en el error de creer que una opinión repetida puede romper ese flujo de ideas y olvidemos que aportaciones más elaboradas pueden enriquecer una respuesta:

*“A mí me parece que es un pájaro porque tiene las alas, la cabeza, el pico y la cola. La cabeza está al lado de las alas, son grandes... está volando.*

*A mí me parece un pájaro, es que yo lo iba a decir (llevaba un tiempo con la mano levantada esperando su turno para poder hablar). Ese pájaro está buscando comida volando, tiene alas, cola y pico. Las alas son la montañita grande”.*

Finalizo siempre con una propuesta de evaluación figuro-analógica, variando el criterio en función de las interacciones que surgieron durante el transcurso de la sesión. Como es básico desarrollar el hábito de respetar la palabra de los/as otros/as, de vez en cuando les pido que reflexionen sobre la atención que prestaron a las normas del diálogo.

Aunque se recuerdan al comienzo de cada sesión, fueron consensuadas en grupo por ellos/as mismos/as y surgen como consecuencia de su propia convivencia (“Hay que ir al baño antes de empezar a jugar”); en ocasiones sucede que se dejan llevar y participan de forma mecánica sin que aparentemente les afecte no respetar la palabra de los/as compañeros/as o que resulte imposible recibir lo que están intentando transmitir.



		
<p>-“Porque no hablé”. Fue a la semana siguiente cuando se vio en la necesidad de dibujar, cuando explicó que le parecía “un sombrero, porque tiene una montaña y una raya abajo para ponerlo”.</p>	<p>Siendo muy exigentes consigo mismos.... - “Porque no cumplí la de tener las piernas cruzadas”. -“Porque no cumplí la norma de los zapatos, hice ruido” (ellos/as mismos/as plantearon la necesidad de “no hacer ruido con nada”). -“Porque no estaba bien sentado”.</p>	<p>... y con los demás... -“Porque cumplí todas las normas”. ... pidiéndole que cambie su elección porque en algún momento, durante el transcurso de la sesión, estuvo tirado en el suelo.</p>

Sus juicios de valor, junto a los datos que obtengo de la transcripción de los diálogos (si son capaces de justificar su respuesta de forma reflexiva y congruente, si dan respuestas originales o se limitan a repetir lo que dicen los/as demás, si son capaces de recoger las aportaciones de sus compañeros/as, relacionarlas

y elaborar una nueva...) me permiten tener una visión más completa de cada niño/a. Puedo valorar la comprensión que tienen de lo que están haciendo, saber cómo interactúan, conocer las estrategias que van construyendo... y compartir con las familias una visión más completa de sus hijos/as. ■

# –¿QUÉ ESTÁIS HACIENDO? –¡FILOSOFÍA! –¿Y ESO QUÉ ES?

Maria T. TORRES RODRIGO

[[marietatorres13@gmail.com](mailto:marietatorres13@gmail.com)]

(CEIP. Joanot Martorell de Xeraco (València))

*“Un niño que ha mejorado su capacidad de pensar, no solo es un niño que se ha hecho mayor, si no que es un niño que ha mejorado su capacidad de crecer”*

(M LIPMAN. *Filosofía en el aula*, p. 40)

Este curso empezamos de nuevo (con mucha ilusión por nuestra parte) a “Jugar a pensar “con los niños y niñas de tres años.

El viernes por la mañana después del patio hacemos **Filosofía**.

Ya han conocido a *la mariquita Juanita* en el primer cuento, (Juanita se encuentra a ella misma reflejada en el agua de un lago) y esto los lleva a descubrirse y reconocerse cada uno frente al espejo, intentando buscar una característica positiva de cada cual.

Otra de las sesiones fue con tres recipientes con agua caliente, tibia y fría , para trabajar la percepción del tacto , y otra sesión con un recipiente de agua para encontrar su imagen .

Cuando hablamos de qué podemos ver si nos asomamos al agua, contestan:

- Ángela: *Que nos mojamos, y si hay tiburones nos muerden.*

- Aitor: *A mi no me muerden porque yo voy muy rápido.*

- Ana: *Si, y nos mojamos.*

- Borja: *Hay “papus”.*

- Aitor, insiste: *Y tiburones.*

En el segundo cuento *Los peces rojos del lago*, dramatizamos el cuento y en otra sesión observamos atentamente los peces de una pecera de la clase de 5 años, para describir cómo son y cuales son sus diferencias, y para conceptuali-

zar el pez, explicando como es, como se mueve, como come...

En el tercer cuento conocimos a Mari Pepa la mariposa, que tuvo paciencia para aguantar ser capullo durante mucho tiempo.

Así que experimentamos lo que supone aguantarse callados, con los ojos cerrados , sin reír, sin respirar con la nariz tapada , con un brazo levantado...

Fue cuando estábamos a la pata coja, intentando aguantarnos con un pie cuando llegó Lucia , la maestra de AL y nos pregunta:

- *¿Qué estáis haciendo?*

- Sarai: *La mariquita*

- Ana : **Filosofía**

- Lucia: - *Filosofía, ¿ y eso qué es?*







- Estela: *La mariquita*
- Julia: *La filosofía es como un cuadrado, pero no es. Pero como no es, pues es como un círculo.*
- Jessica: *Vamos a hacer filosofía, porque vamos a hacer filosofía*
- Wissal: *-¡Que es la mariquita!*
- Ángela: *La mariquita la trae la maestra y es que hacemos filosofía.*
- Ana: *Eso, la filosofía es que sacamos a la mariquita.*
- Maestra: *¿Y a qué nos ayuda la mariquita?*
- Karam Yasser: *A levantar la mano, a escuchar y a esperar.*
- Adrián: *La mariquita se espera.*
- Maestra: *¿Se espera la mariquita o los niños y las niñas?*
- Adrián: *Los niños, porque son grandes ( mayores).*
- Ana: *La mariquita un día nos trajo pan y miel*
- Maestra: *- ¿ Y qué más aprendemos con Juanita?*
- Sarai: *La mariquita nos trajo un libro.*
- Maestra: *-¿Y de qué era ese libro?*
- Sarai: *- De la mariquita*
- Aitor: *Yo un día encontré una mariquita en el campo de fútbol*
- Maestra: *¿ Y qué hiciste?*
- Aitor: *Cogerla y abrazarla.*

Le contamos entre todos y todas a Lucía el cuento de “Maripepa” e intentamos definir esa palabra tan difícil que le decía “Maripepa” a Juanita:

- Tuve **paciencia**, Juanita, tuve *paciencia!*
- Maestra: *¿ Qué será eso de la paciencia?*
- Julia: *¿La paciencia? Mi papá me enseñó la paciencia. Es como un “boy”.*
- Maestra: *¿ Qué es el “boy”?*
- Julia: *Un “boy” que le salía a la mariposa (En valenciano suena igual que “capoll” que significa capullo)*
- Maestra: *- ¿Entonces un “boy” es un capullo?*
- Julia: *Si, eso . Un capullo*

- Maestra: *¿ Entonces, la paciencia qué es?*
- Ana: *Es que nos tenemos que esperar*
- Maestra: *¿Y os parece que es importante?*
- Ana: *¡Sí ! Me lo ha dicho mi madre.*
- Maestra: *¿Pero a qué nos tenemos que esperar?*

- Leyre: *A levantar la mano.*
- Pau: *Y a hablar.*
- Ángela: *Si hablamos todos a la vez, no nos aclaramos.*

El mismo viernes cuando terminamos la sesión con los niños y las niñas de mi clase , se van con la compañera de apoyo Maria M. a hacer yoga y yo paso a la clase de Anna , mi paralela, donde hacemos filosofía , y repetimos la misma sesión que antes.

Les cuento lo que nos había preguntado Lucía y les planteo si saben qué es eso de la **filosofía**.

- Mateo: *Que si chillamos todos no oímos lo que decimos nosotros.*

- Adrià: *Es esperarse y levantar la mano*
- Sheila: *Y escuchar.*
- Júlia: *Nos esperamos cuando alguien habla, si no nos esperamos, no nos entendemos.*

Y continuamos la sesión leyendo y representando el cuento de “Maripepa”:

- Maestra: *¿Qué es la paciencia?*
- Gulian: *Yo no lo sé*
- Martina: *Pensar*
- Nagore: *Quiere decir que nos esperamos*
- Nayara: *Si no escuchamos no oímos a los demás.*
- Álvaro: *Es que estamos callados escuchando.*
- Mateo: *Si no, nos dolerá la garganta y nos llevarán al médico.*
- Júlia: *Si no hablamos bajito nos dolerá la garganta y el cuello y la barriga.*
- Josep: *Si chillamos nos dolerá la cabeza. Iremos al médico*





Una vez superado el periodo de adaptación a la escuela con los niños y niñas de tres años, y ya en el segundo trimestre es cuando empezamos las sesiones del taller **“Filosofía”** al aula, aunque en realidad lo que hacemos es **“Jugar a pensar”** .

Es imposible saber que es la filosofía o por qué hacemos lo que hacemos, pero lo que tienen muy claro son las normas y reglas que necesitamos para poder participar en el taller. Y esa es la asociación que hacen con el contenido de cada sesión.

Esta etapa sirve para automatizar hábitos, lo que significa repetir actividades, que en este caso serán de autopercepción, autoconocimiento y proyección (imaginación del yo que les gustaría ser).

Las reglas son el resultado del pacto entre los humanos que pretenden convivir y compartir un mismo espacio y un mismo tiempo. Sin las reglas, la colectividad se queda sin parámetros , sin referencias, sin pautas de convivencia.

Con niños tan pequeños hay que ir poco a poco.

Aprender desde muy temprano a aceptar y acoger al otro es algo imprescindible a nivel psicológico y también a nivel social. ( A. Sático, Jugar a pensar, 3,4 años. Pág.15)

Es gratificante comprobar cómo lo que aprenden en las sesiones de **“Filosofía”**, lo extrapolan en las diferentes situaciones del aula y de su entorno. Aprenden a dialogar y esto implica pensar, escuchar y escucharse , levantar la mano, respetar opiniones, saber esperar... Todo esto será la base que les permita investigar, hacer proyectos, participar en tertulias dialógicas, respetar a los demás..., pero sobre todo saber vivir en sociedad.

### Bibliografía

- A. SÁTIRO. Jugar a pensar con niños de 3,4 años. Guía para educadores. Ed. Octaedro
- A. SÁTIRO. La mariquita Juanita. Ed. Octaedro
- M. LIPMAN. Filosofía en el aula. Ed La Torre ■

# JUGAR A PENSAR, PINCELADAS DE UNA EXPERIENCIA

M<sup>a</sup> Jesús LÓPEZ VILA  
[marialopezvila@yahoo.es]

Colegio El Hogar de Santa Margarita de La Coruña (España).

Siempre he pensado que a mí lo que me gusta es ser mano de obra dentro de la enseñanza, de ahí que mi pequeño grano de arena en la aportación a esta publicación sea contar mi experiencia trabajando en el mundo de jugar a pensar. La exposición teórica se la dejo a otras personas más preparadas que yo.

Mi primer contacto en este mundo de la filosofía para niños fue hace 14 años cuando una compañera y yo hicimos un curso de formación que impartía Angélica Sático en nuestra ciudad, A Coruña. Ahí decidimos iniciar esta andadura aplicándolo en nuestro aula de infantil de un macrocolegio concertado, El Hogar de Santa Margarita.

Después de haber trabajado con el método de proyectos llegamos a la conclusión de que cualquier método cerrado sin la fusión con otra

teoría, tiene sus ventajas e inconvenientes, juntas descubrimos que aprender a pensar o jugar a pensar era una apuesta en la que podíamos trabajar todas las habilidades del pensamiento aplicando cualquier método de enseñanza (globalizada, tradicional, individual, por áreas...) siempre podemos encontrar un momento a la semana para dedicar a PENSAR, descubrir la vida ejercitando el pensamiento de los niños.

Al principio empezamos trabajando con el arte, pues es un área abierta a expresar sentimientos, emociones, nos ayuda a crear a nosotros mismos, incluso a experimentar, estas primeras actividades siempre estuvieron unidas a actividades propuestas y por los ponentes de los distintos cursos que realizamos

Siempre comenzamos con un elemento motivador:





- Duende mágico, una pequeña marioneta de dedo que aparece dentro de una cajitas siempre viene acompañado de un mensaje La vaca Tina, una vaca que aparecía en una caja, cuando los niños entraban en el aula y se la encontraban ya se colocaban en el “rincón de pensar” y empezamos la actividad
- Una pieza musical, personalmente suelo utilizar música de todo tipo dependiendo el grupo, si son niños tranquilos elijo música movidita ,si son inquietos al contrario, elijo música suave , por eso de contrarrestar.
- En una ocasión muy concreta fue la persona del equipo de orientación. Cuando ella entraba sabíamos que era el momento de jugar a pensar. Ella se incorporaba al aula y empezaba la sesión de aprender a pensar.

Por primera vez lo trabajamos con alumnos que salían del aula para trabajar con ellos individualmente tanto de altas capacidades como de apoyo. Se propuso al equipo de orientación que en vez de salir del aula se incorporara el equipo en ella para trabajar la integración ,asi ayudar a aportar todas nuestras ideas ya que todos nuestros pensamientos son válidos.

Esta experiencia fue muy enriquecedora ya que aprovechamos para trabajar las emociones. Se trabajo a lo largo del curso una hora semanal consiguiendo que todos los alumnos compartieran sus opiniones y sentimientos sobre el cariño, trabajo en equipo, la familia, la mentira, la agresividad, la autoestima...

Este último curso es una bolsa de cuadros en la que viaja La mariquita Juanita cargada de preguntas que resolver, o propuestas que llevar a cabo. A lo largo de estos años hemos realizado distintas actividades, aquí expongo muy escueto una serie de ellas.

### Jugando con el arte

Trabajamos con niños de 4 y 5 años. Con ellas lo que hemos intentado , entre otras,es que los niños sintieran el gusto por el arte, que expresasen sus sentimientos y emociones, que intentarían analizar un cuadro...

**Cuadro de la escalera (Miro):** con este cuadro hicimos que los niños lo observarían en silencio durante un tiempo, retiramos la lámina y les dejamos que le dieran color según ellos recordaban o les gustaría que fueran. Los resultados fueron estos.

**Mujeres en la playa (Picasso):** Aquí dimos a cada niño un recorte de una parte del cuadro, tuvieron que hacer hipótesis ¿ cómo será el cua-







dro? ¿qué colores tendrá?. En un folio pegaron ese recorte y cada uno completó el cuadro como pensó que sería.

Al finalizar la actividad, enseñamos el cuadro original y cada uno comparó su obra de arte con la original.

También hemos elaborado **nuestras propias creaciones**; en una ocasión dimos a los niños de 4 años unas tiras de colores y en equipo tenían que hacer un montaje, poner el título y decir que veían en su propia creación.

### Aprender a pensar con cuentos

Cuando trabajamos con cuentos, no hemos tenido en cuenta la edad:

- *Pebili* con niños de 3, 4 y 5 años.
- *Inventar un cuento* en 5 años
- *La mariquita Juanita* en 3 años
- *Pebili*: Este libro lo trabajamos con niños de educación infantil.

Empezamos con la lectura del cuento y según íbamos leyendo hacíamos un alto en el camino con preguntas, análisis ,descripciones, hipótesis e incluso juegos.

**Invencción de un cuento:** Esta actividad solo la hemos realizado con niños de 5 años. Les planteamos escribir un cuento, para ello tuvieron que elegir los personajes y describirlos. Buscaron título y argumento , lo redactaron e ilustraron. Para rematar cada día uno lo contaba a sus compañeros.

**La mariquita Juanita:** Este cuento lo hemos trabajado en varios años. El último, este curso con niños de 3 años. Aquí expongo un pequeño resumen.

Juanita nos visita todas las semanas y viaja en su bolsa a las tres aulas. El inicio de la sesión es saludarla y cada alumno la abraza y la besa.

Cada sesión es de 30 minutos, leemos un capítulo, y sacamos su moraleja. A esto le acompañamos con una actividad. Poco a poco vamos creando nuestro jardín.



*El día que nació Juanita* les presente la mascota y ellos con sus manos iniciaron el jardín, fue una actividad plástica.

Después de leer *los peces rojos del lago* experimentamos con los sentidos. En el aula aparecieron diferentes pescados y ellos los olieron y los tocaron vieron que todos eran peces pero su tacto era distinto. Llegaron a la conclusión de que aunque seamos iguales, somos distintos porque cada persona es diferente en la forma de actuar, pensar (cada uno sobre lo mismo opinaba diferente).

*La mariposa Maripepa* nos enseñó lo que era la paciencia. "la paciencia es esperar". Acabaron elaborando con plastilina sus propias Maripepas



Con el *Guillermo, el grillo saltarín* aprendimos a ayudar a los demás, si un amigo no puede hacer una actividad, si no sabe cómo resolver un problema, el que sabe le ayuda sin problema.

*Carlos, el colibrí* nos ayudó a reflexionar sobre el amor, para ello Juanita trajo varias láminas y las comentamos. Llegaron a la conclusión de que el amor es: abrazarse, besarse, cuidarse, es quererse.

Representaron el amor abrazándose entre ellos y terminaron dibujándolo

*Tania, la araña* nos enseñó a ser solidarios.

Después de debatir que como no eran arañas, no podían hacer telarañas, que la telaraña es la casa de las arañas. Se les hizo la pregunta de qué harían si un amigo se quedaba sin casa y sin pensarlo dos veces varios dijeron que ellos

le dejaban la suya. “ si no tiene casa yo le dejo una, porque mis abuelos tienen dos”.

La última amiga que nos trajo Juanita fue *Luci, la luciérnaga*.

Los niños saben que es. Lo que más me gustó fue las respuestas a la pregunta ¿ de qué están hechas?

“Su cuerpo está hecho de estrellas para que brillen en la oscuridad”. “las estrellas brillan porque están hechas de purpurina y brillantes”

Acabamos la actividad convirtiéndonos en luciérnagas hechas de estrellas.

Esto han sido pequeñas pinceladas de mi experiencia.

No soy gran experta en el tema, pero sí una profesora con ilusión cada día que intenta trabajar lo mejor que puede. ■







# JUGAR A PENSAR CON LA OBRA DE PABLO PICASSO, *POBRES AL BORDE DEL MAR* (1903)

Paula LLOPIS GÓMEZ  
[paullogo@alumni.uv.es]

Pere BERNAL TORRES  
[pbernal@lacomarcal.com]

Esta experiencia educativa, ha consistido en la realización de varias actividades experimentales de reflexión estética con niños y niñas de tres años de “la classe dels Micos” y en trabajo conjunto con su tutor Pere Bernal, forma parte de una unidad semanal de la Memoria de Trabajo de Grado de Maestra en Educación Infantil de la Facultad de Magisterio en la U.V. Estas sesiones fueron realizadas en la Escuela *La Nostra Escola Comarcal de Picassent*, Valencia. Se trata de un grupo formado por 11 niños y 16 niñas del segundo ciclo de Educación Infantil.

No obstante, debemos matizar que, en esta ocasión, vamos a compartir una de las actividades de la unidad. Esta está basada en una de las propuestas del libro *Tot Pensant* ( Puig y Sàtiro 2000) concretamente “Tot art”. Consistía en establecer un diálogo con los alumnos, reflexionando sobre la obra del pintor Pablo Picasso, *Pobres al borde del mar* y cuyo objetivo ha sido desarrollar algunas de las habilidades del pensamiento (búsqueda, análisis, razonamiento, etc.).

## Desarrollo de la sesión

**¿Qué se hizo y cómo?** Se presentó una diapositiva en blanco en la pizarra digital con la finalidad de descubrir que se escondía detrás de ésta. Mientras el cuadro fue destapándose ante las miradas de los niños, éstos, iban comentando en voz alta lo que les sugería la obra. Así pues, se trató de un momento lúdico, ya que, entre todos, jugamos a “destapar” la obra. Al finalizar y dentro de nuestra manera de trabajar, se les ofreció la posibilidad de pasar libremente por un



taller de fotografía y reproducir el cuadro. La cámara llevaba un filtro azul.

**¿En qué horario y espacio?** La actividad tuvo lugar en el aula con el grupo completo, después de la asamblea y con un tiempo estimado de 35 minutos.

**¿Cómo se creó el ambiente y cómo se presentó la actividad ?** Antes de empezar la tarea,

dispusimos las sillas de los equipos de trabajo en forma semicircular enfrente de la pizarra digital. Propusimos al alumnado investigar sobre aquello que se ocultaba tras el folio en blanco.

**¿Cómo se presentaron las reglas del juego?**

Previamente a esta sesión y dentro de la unidad, ya habíamos tratado las reglas de “Jugar a pensar” con los niños y niñas y las teníamos presentes en cada actividad. Resultó fácil recordarlas de manera grupal (escuchar, pensar, levantar la mano, hablar...).

**Algunas de las habilidades del pensamiento trabajadas y algunas preguntas propuestas:**

■ **Adivinar**

¿Qué pensáis puede ser?  
¿Quién pensáis que habrá pintado este cuadro?

■ **Observar**

¿Qué vemos?  
¿Quiénes pensáis que son?  
¿Qué pensáis que hacen?  
¿Dónde estarán?

■ **Imaginar**

¿Estarán hablando? ¿De qué pensáis que están hablando?

¿A qué pensáis que olerá?  
¿Hará frío o calor?  
¿Cómo pintaríais vosotros el cuadro?

■ **Describir**

¿Qué colores veis en la obra?  
¿Cómo veis a las personas?

A continuación, mostramos algunos fragmentos del diálogo.

**Dana:** ¿Qué vamos a ver ahí? (pizarra digital)?

**Paula:** Ahora veréis ahora...

**Paula:** ¿Sabéis que he traído hoy?

**Todos:** ¿Qué?

**Paula:** Mirar en la pizarra, ¿qué veis?

**Oriol:** Un papel

**Paula:** Muy bien, un papel. ¿Veis algún cuadro?

**Todos:** No

**Paula:** Pues, yo quiero que entre todos, poco a poco, vayamos descubriendo que hay detrás de







este folio en blanco. A ver que encontramos. ¿Os parece buena idea? ¿Queréis que probemos?

**Todos:** Si

**Paula:** ¿Queréis que lo intente yo primero y, después, vamos saliendo los demás?

**Todos:** Si

(1ª diapositiva Paula)

**Todos:** ¡ay!

**Paula:** ¿Qué pensáis que puede ser esto?

**León:** Un cuadro

**Paula:** ¿Y que podrá ser?

**Miverva:** Una naranja

**Emma:** Una puerta

**Joan:** Una abeja

**León:** Un mar

(2ª Diapositiva Irati)

**Paula:** ¿Qué ha aparecido ahora?

**Mario:** Azul

**Oriol:** Azul

**Paula:** ¿Qué pensáis vosotros que podrá ser esto?

**León:** Una bruja

**Paula:** ¿Una bruja?

**Dana:** Si, una bruja mala

**Paula:** ¿Mala por que?

**Núria:** La bruja maruja

**Dana:** Parece una persona mala

**Paula:** ¿Por qué piensas que es una persona mala Dana?

**Dana:** Porque es una persona mala

**Mario:** Eso es un sueño

**Paula:** ¿Por qué Mario?

**Mario:** Porque las brujas no existen

**Marc:** Una momia

**Oriol:** No, porque una momia tiene papel en todo el cuerpo

Al finalizar...

**Paula:** Quien tenga ganas puede pasar por el taller de fotografía que estará en la asamblea. (Este se monta junto a diversos rincones de juego)

Este diálogo manifiesta cómo el alumnado se implica pensando y, además, muestra cómo se pueden ir abordando diferentes habilidades de pensamiento (describir, suponer, imaginar...) de una forma sencilla. Asimismo, podemos destacar que, aunque no todos los niños participaban de una manera activa en la actividad, se les notaba interesados y atentos, se les respeta y no se les exige participar.

### Breve análisis

En esta sesión se buscó reforzar las habilidades del pensamiento de los alumnos, esto es, aprender a pensar por ellos mismos, dejando que el diálogo forme parte de la clase y haciéndoles conscientes de las múltiples posibilidades de pensamiento que el resto de compañeros/as puede tener. Pues, en la actualidad, se echa de menos la presencia de niños y jóvenes capaces de pensar por sí mismos de forma crítica y creativa, en diálogo consigo mismos, con sus compañeros y con los adultos. Lipman, Sharp y Oscayan (2002) aseguran que “no los tendremos nunca si no les animamos a hacerlo, si no introducimos en los programas y en la vida de la escuela los instrumentos que les permitan desarrollar las habilidades requeridas para hacerlo”.

De manera que, con esta actividad, se ha estimulado el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismos mediante el diálogo, pero, al mismo tiempo, en compañía de los demás. De modo que, sentados en forma de círculo, un niño/a podía mirar al otro cuando le hablaba y/o le escu-

chaba. Así, el fin ha sido que el alumnado aprendiera a pensar y a actuar considerando distintas perspectivas, fomentado también actitudes éticas y valores como es, entre otros, el respeto.

### Conclusión

En definitiva, el propósito de la actividad ha sido aproximarles, un poco más, al mundo del arte y de las habilidades de pensar de manera lúdica y disfrutar de una experiencia agradable. El arte es un recurso realmente útil en las aulas, puesto que puede abrirnos las puertas al lenguaje plástico, al pensamiento creativo y a la imaginación, y que muchas veces queda olvidado y fuera de la escuela.

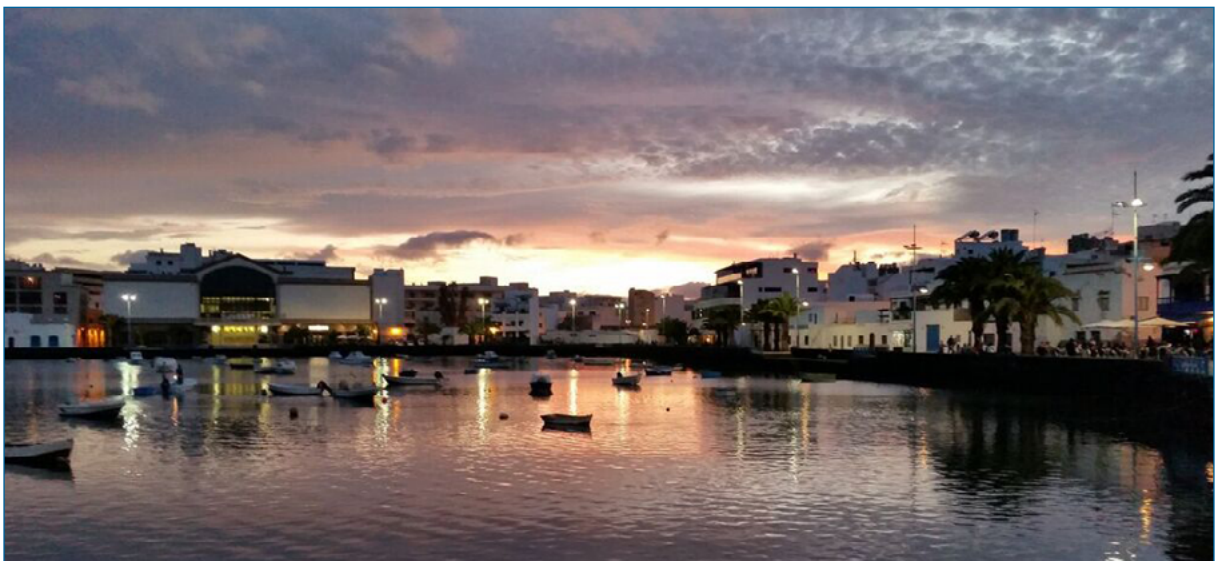
### Bibliografía

- Lipman, M.; Sharp, A.M. & Oscayan, F.S.. (2002). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones la Torre.
- Puig, I. & Sàtiro, A. (2000). *Tot pensant: Recursos per a l'educació infantil*. Barcelona: Eumo
- Sàtiro, A. (2009). *Jugar a pensar con niños de 3 a 4 años*. Barcelona: Octaedro ■



# LANZAROTE: UN PEQUEÑO LUGAR CON GRANDES POSIBILIDADES

Diana GRANEL



Siete islas flotan entre tres continentes, por un lado la Tierra de los tambores, ritmos, y extensas Sabanas, la exótica África; por otro la mezcla de culturas latinas con una de las potencias económicas, “Las Américas”; y por encima la vieja Europa; ahí en medio, en el gran océano Atlántico, geográficamente africanos y política y culturalmente españoles, nos encontramos las Islas Canarias. El turismo, y la mezcla de culturas nos caracteriza; ahora mismo, paso de mucha inmigración.

Este año, en una de ellas, Lanzarote, la conocida Tierra del fuego, por su marcado carácter volcánico, sus colores rojos, negros y marrones, tuvo lugar el primer Congreso de Innovación Educativa, “INEDUCA”. Fue una pasarela de conocimientos, experiencias... una inyección de ilusión, y motivación... una muestra de variedad de ventanas formativas, con ponentes de gran reconocimiento Nacional e Internacional. Este

congreso tocó tres pilares que consideramos fundamentales: la *metodología*, la *convivencia escolar* y *las nuevas tecnologías* aplicadas a la educación, combinando ponencias plenarias con talleres a elección de los asistentes; pero la gran joya de este congreso fue su nacimiento, desde la educación pública. Un grupo de docentes de las escuelas públicas que nos unió y une el amor por la educación, por la infancia y confianza en la educación pública, que también puede alcanzar la cima de sus proyectos; que otra educación es posible. Principalmente éramos docentes del Instituto Costa Tegui, del Colegio de Costa Tegui y el Centro del Profesorado de Lanzarote; pero hizo falta la implicación de muchos colaboradores y patrocinadores para que este sueño de INEDUCA se hiciera realidad. No podemos dejar a un lado el gran envoltorio de este Congreso, que fue el alumnado del Instituto y del Colegio, que dinamizaron desde las presentaciones, en-

Lanzarote  
8 y 9 abril 2016

Congreso de Innovación Educativa

ineduca.es

CONVIVENCIA  
METODOLOGÍA

Promueven y organizan:

CEIP Costa Tegui | IES Costa Tegui | CEP de Lanzarote

Sede del Congreso: Hotel Beatriz Costa Tegui  
Más información: [www.ineduca.es](http://www.ineduca.es)

Colaboran:

Gobierno de Canarias  
Consejería de Educación y Universidades

AYUNTAMIENTO DE TEGUI

ATAHILANZ

Logos of various sponsors: Cámara, ASOLAN, eduCaixa, EEL, SANTILLANA, VicensVives, EDELVIVES ediciones, CIEM, infonet, Hotel Lanzarote, CARA Lanzarote.

trega de acreditaciones, fueron locutores de radio y apoyaron a todos los congresistas.

Lanzarote es una isla no capitalina, con una población de 143.209<sup>1</sup> habitantes, una superficie 845,9km<sup>2</sup> y unos 60 centros escolares...14 de ellos escuelas rurales. Esta isla podría ser un tesoro educativo. Se generó un ambiente lleno de ilusión, emociones a flor de piel, de ganas por el cambio, de agradecimiento, se respiraba algo especial; haber provocado un encuentro de unas 400 personas, nos permitió darnos cuenta de cuánta gente se puede juntar por y para la educación, para remar en un mismo sentido, esto tiene un valor incalculable, puede ser una joya que solo hay que pulir.

Es fundamental unir ciertos sectores de la educación si realmente queremos un cambio y un proyecto común que cale en la isla; en nuestro caso, para INEDUCA, existió un respaldo absoluto de la Dirección General de Ordenación, Innovación, y Promoción Educativa del Gobierno

de Canarias, así como de diversas instituciones relacionadas con la educación. Fue un primer gran paso para un posible cambio, de inspiración hacia un posible proyecto de isla. Este respaldo supuso conformidad por su parte, con los mensajes que en este Congreso se decían, donde se reclamaba la unión entre Gobierno y Escuelas, se reclamaba otro tipo de escuelas donde tanto el conocimiento como las emociones tienen cabida, y donde la prioridad de los centros escolares es conseguir sacar el máximo potencial de cada uno de nuestros niños y niñas, donde la rutina escolar no mate las ganas de aprender ni la creatividad, donde los niños y niñas sean escuchados para atender sus necesidades reales y sus individualidades, donde la educación sea realmente el motor de cambio en las sociedades.

Pasado un mes de INEDUCA, hay que replantearse ¿qué toca ahora?, como asesora del centro del profesorado (pertenecientes a la organización del congreso) que se dedica fundamentalmente a la formación docente y acompañamiento a los centros, pero ante todo maestra,

1. Datos extraídos del ISTAC, población 2015





podemos realizar mil acciones exitosas y de calidad... pero... ¿y después? Es como preparar la tierra para plantar, pero luego hay que sembrar y cuidar, de lo contrario, no recogeremos ni frutos ni cosechas, todos los esfuerzos formativos pueden quedar en meros buenos recuerdos, ¿qué hacer con esta semilla plantada llamada INEDUCA?

Esta isla tiene un potencial enorme, contamos con cortas distancias, poca población, con una uniformidad y armonía estética en cuanto a construcción y obras públicas, gracias al gran artista Cesar Manrique; su influencia y su obra han marcado el aspecto externo de la isla. Los lanzaroteños dicen que ha sido él el que "ha hecho" Lanzarote... ¿por qué no aprovechar ya esos ingredientes y experiencias de proyecto común de isla para trasladarlo a la educación? Es la prueba de que se pueden hacer proyectos grandes si todos nos implicamos y se organiza un plan de

acción con unas metas claras, no es más que apostar por algo en lo que se cree.

En educación, Lanzarote podría tener una meta clara, un proyecto de innovación educativa pero que implique a toda la isla. A día de hoy conocemos experiencias como Reggio Emilia, donde hay un proyecto común, cada centro escolar no trabaja en direcciones diferentes, aunar esfuerzo permite alcanzar cimas más altas. Para esto hace falta un plan formativo y de acompañamiento real y constante a los centros, un trabajo en equipo, con prioridades claras, donde toda la comunidad educativa esté implicada, creando municipios y pueblos creativos y pensado para nuestros niños y niñas.

Pilares fundamentales como: planificación y metas comunes, comenzando a construir desde abajo, comenzando por programas formativos a los docentes y equipos directivos, que permita que todos los centros vayan caminando hacia





una misma dirección y apoyándonos unos con otros; centrándonos los primeros años en las bases metodológicas que obliga a romper con la organización escolar tradicional, y dar la vuelta a los espacios. Una vez todos los centros hayan implantado una base sólida organizativa y metodológica, permitir que cada centro vaya personalizando sus proyectos educativos, respetando sus individualidades con programas y proyectos personales o que la misma Dirección General de Educación ofrece; pero construir juntos, buscar una identidad educativa en Lanzarote como Cesar Manrique consiguió a nivel artístico, que convirtió una isla en una obra de arte, convirtamos Lanzarote en un gran proyecto educativo. Nos encontraremos obstáculos y muchos fracasos para llegar al éxito, pero con ingredientes mágicos como la ilusión, una pizca de utopía y el compromiso con esta profesión y con la infancia, se puede todo.

Este artículo nace de la inspiración que el congreso supuso para esta isla de Lanzarote, de conversaciones e intercambio de respuestas al ¿ahora qué? y no nos parece mejor forma para terminar estas reflexiones que cerrar tal y como cerramos en INEDUCA 2016:

*“Y nos despedimos señores y señoras, nos despedimos con la mejor sonrisa, con las mejores sensaciones, porque lo que tenemos claro es que sin ustedes profes y profas... esto no tiene sentido, ver aquí a casi 400 personas por la misma causa... nos llena de esperanza, de ilusión, un GRACIAS se queda corto.*

*Gandhi decía si quieres cambiar el mundo, cámbiate a ti mismo... comencemos por las aulas... por la base... por tu aula, que todos juntos llegaremos a la cima. INEDUCA 2016, POR UNA BUENA EDUCACIÓN, POR UNA BUENA ESCUELA, POR UNA MARAVILLOSA INFANCIA... POR UNA SOCIEDAD DE ENSUEÑO... HASTA LA PRÓXIMA”. ■*

# EN EL INTENTO DE CREAR UN MUNDO VIRTUAL PARA EL MUNDO REAL

Karla ALDAY SANTOS  
Víctor Florencio RAMÍREZ HERNÁNDEZ

¿Es suficiente incorporar la asignatura de filosofía en el bachillerato mexicano?

La pregunta anterior está incompleta, pues hay que cuestionarse «suficiente para qué».

Ahora se trata de ensayar algunas respuestas y observar qué pasa con ellas.

Si lo que se busca es que el estudiante conozca una serie de datos entre los que se incluyen nombres de personas, lugares, fechas de nacimiento y muerte, libros, teorías y una lista de frases, la respuesta es «sí, es suficiente».

Pero si lo que se pretende es que la asignatura tenga impacto en la vida de los estudiantes, que les dé la oportunidad de reflexionar seria y respetuosamente sobre preguntas cruciales de su existencia, la respuesta es «no, no es suficiente».

Si lo que se busca es que la práctica misma de la filosofía —en el filosofar— el pensar junto con otros se realice en varios momentos, de modo que no se restrinja a actos aislados sino que se convierta en un hábito, para que de ahí sea una forma de vida, la respuesta es «no, no es suficiente».

Ya que la pretensión de incorporar a la filosofía en el bachillerato corresponde a las dos situaciones que han tenido una negación como respuesta, la pregunta se impone: ¿qué debemos hacer para lograr ambos propósitos?

Y esta fue la pregunta que enfrentó la SEMS.

Una línea de acción era hacer lo de antes: dar cursos y que estos se reprodujeran en cascada.

Sin embargo, la capacitación en cascada se diluye. Y lo que pudo haber sido un torrente en el curso de inicio, al final se convierte en simple brisa. Además, la claridad del manantial original puede enturbiarse conforme el río corre, aún antes de precipitarse como cascada. También está el agua que se evapora...

Por lo anterior y otras razones, había que asegurar que los profesores tuvieran una experiencia directa de formación y que, además, esta experiencia fuese rica para ellos. Así, se organizaron cursos con filósofos como profesores.

Hasta ahí el asunto parecía bien si se trataba de compartir información. Pero si lo que se buscaba era que la filosofía tuviese impacto en la vida de los jóvenes, no se podía proponer una forma de trabajo centrada en la lección, la cátedra y mucho menos el dictado. Es decir, no se buscaba transmitir información, sino propiciar el desarrollo de habilidades y actitudes propias del hacer filosófico. Fue así que se identificó el segundo problema: ¿cómo formar a los profesores para que enseñaran a filosofar?

La mies es mucha, y los operarios idóneos son pocos, eso habría que pensar. ¿Cómo lograr que esos muchos operarios se convirtieran en operarios idóneos? No se trataba de que supieran datos solamente o que tuvieran claridad en lo que tendrían que enseñar, había que hacer algo para que las clases de filosofía no fueran más de lo mismo —aprender informaciones, tal vez aprender a aprender, pero no aprender a pen-



sar por uno mismo— sino auténticos espacios para filosofar.

La opción fue tomar elementos de la propuesta de Lipman y Sharp, es decir, llevar la comunidad de indagación a las aulas del bachillerato tecnológico.

Con esa decisión el problema se presentaba más complejo. ¿Cómo propiciar esta capacitación? ¿De qué manera lograr que la capacitación transitara a la formación? ¿De qué modo llegar a la gran cantidad de profesores que laboran en el bachillerato tecnológico? ¿Cómo asegurar pertinencia y calidad en la formación docente?

La respuesta se dio mediante un proyecto que incluye materiales al estilo Lipman-Sharp (textos narrativos, planes de discusión y ejercicios), la presencia constante de filósofos profesionales como asesores, y junto con ello, la búsqueda de un espacio de interacción en el que los profesores entraran en contacto con el hacer filosófico, participaran en él.

Para lograr el contacto con los filósofos y la participación en la práctica profesional se diseñaron tres plataformas digitales para las asignaturas de filosofía: Ética, Lógica y Temas de Filosofía. Cada plataforma con espacios para materiales, foros, comentarios y dudas.

Ya en la práctica, las Plataformas Digitales han abierto la posibilidad a los profesores de un acompañamiento didáctico y disciplinar continuo para trabajar, según corresponda, los Aprendizajes (en Lógica), Ámbitos de acción (en Ética) o las Áreas de interés (en Temas de Filosofía) en comunidad de indagación. Los asesores virtuales

están atentos a las peticiones de los profesores y, además, ofrecen continuamente material que funcione como detonador del diálogo. Con foros de debate, de lectura comentada y de resolución de ejercicios, se busca que la observación de las interacciones en la plataforma modele la deliberación propia de la Comunidad de Indagación.

Los principales retos a los que se ha enfrentado la labor de la asesoría virtual tienen que ver con la poca interacción por parte de los profesores en las plataformas digitales, así como la dificultad para dejar de ver a la filosofía solo como un conjunto de contenidos a aprender (memorizar) y no como un ejercicio para experimentar.

Afortunadamente, poco a poco, la participación de los profesores ha aumentado y con ello, la posibilidad de construir diálogos guiados por los principios de la Filosofía con Niños.

¿Estamos logrando crear un mundo virtual para mejorar el mundo real?

Las plataformas digitales de Humanidades son un proyecto impulsado por la CoSDAc de la SEMS de la SEP en México. En un principio se orientaron al bachillerato tecnológico, pero actualmente prestan servicio a varias universidades estatales. Puede tenerse acceso a ellas en las siguientes direcciones.

<http://humanidades.cosdac.sems.gob.mx/logica/>

<http://humanidades.cosdac.sems.gob.mx/etica/>

<http://humanidades.cosdac.sems.gob.mx/temas/> ■

# O CONTO NO PROCESSO TERAPÊUTICO

Cintia SANTOS

Psicóloga com especialização em Psico-oncologia e Arte-terapia.

Nossa cultura sofre da opinião dominante de que força significa capacidade de aguentar; que é heroico ser capaz de continuar em frente independentemente da severidade de nossos sintomas. A maioria de nós aceita sem questionamento esse costume social. E costumes como este nos encorajam a sermos super-humanos. Mas se tentarmos seguir com a nossa vida, sem antes atender aos apelos urgentes que nos guiam de volta às experiências angustiantes, os efeitos traumáticos ficam cada vez mais graves, enraizados e crônicos. O heroísmo real vem da coragem de reconhecer abertamente as próprias feridas e não suprimi-las ou negá-las.

Trabalhando durante anos com pacientes traumatizados, pude constatar a importância de criar um caminho possível de diálogo e resignificação da experiência traumática e de reconciliação com a vida. Esse caminho surgiu da união entre os estudos sobre pacientes traumatizados e a utilização de contos de ensinamentos no processo terapêutico.

## A questão do trauma

Peter Levine<sup>1</sup> estudou profundamente o trauma e seus efeitos há quarenta anos. Observando o comportamento animal, percebeu que os animais são praticamente imunes a sintomas traumáticos. Normalmente, quando ameaçados, os animais selvagens avaliam rapidamente as

opções entre lutar ou fugir. Mas quando uma ameaça torna-se grande demais, existe uma terceira resposta involuntária: o congelamento. Com os humanos também ocorre assim. Porém, o homem moderno tende a reprimir seus impulsos instintivos ao racionalizar sobre todos os aspectos que importam numa vivência. E nem sempre consegue ter uma resposta saudável.

Embora essa tendência em racionalizar seja boa, a confusão humana que pode resultar do confronto com uma ameaça inevitável e a repressão da resposta instintiva, pode literalmente nos congelar de medo. O que resulta na criação de sintomas traumáticos. Levine, em seu livro *O despertar do Tigre – Curando o trauma; define isso como Complexo de Medusa – o drama chamado trauma: “No mito de Medusa, qualquer pessoa que olhasse diretamente nos olhos dela era imediatamente transformado em pedra. O mesmo acontece com o trauma. Se tentarmos confrontar o trauma cara a cara, ele irá fazer aquilo que já tem feito – imobilizar-nos de medo. Antes de Perseu partir para conquistar a Medusa, foi avisado por Atena para não olhar diretamente para o monstro. Prestando atenção à sabedoria da Deusa, ele usou o seu escudo para refletir a imagem da Medusa. Agindo assim, conseguiu cortar a cabeça dela. Do mesmo modo, a solução para vencer o trauma não vem do confronto direto, mas do trabalho com o seu reflexo.”<sup>2</sup>*

Os sintomas traumáticos não são causados pelo acontecimento desencadeador, mas pela

<sup>1</sup> Peter Levine, PhD, criou e desenvolveu o Somatic Experiencing (SE) e dirige a Foundation for Human Enrichment (Fundação para o Enriquecimento Humano). Possui doutorado em Biofísica Médica e em Psicologia.

<sup>2</sup> O Despertar do Tigre: Curando o Trauma de Peter A. Levine e Ann Frederick com tradução de Sonia Augusto pela Summus Editorial.

resposta humana. Ou seja, pelo resíduo congelado de energia que não foi descarregado. Os sintomas se desenvolvem quando **não** podemos completar o processo de entrar, atravessar e sair da imobilidade ou do estado de congelamento. Contudo, podemos “descongelar” ao incentivar nosso impulso inato para buscar um estado de equilíbrio.

Levine afirma que precisamos descarregar toda a energia mobilizada e negociar a ameaça sofrida ou nos tornaremos vítimas do trauma. A energia residual persiste no corpo e com frequência, forma uma grande variedade de sintomas: ansiedade, depressão, problemas psicossomáticos e comportamentais. Esses sintomas são o modo do organismo conter a energia residual não descarregada. Podemos criar repetidamente situações nas quais exista a possibilidade de nos libertar da armadilha do trauma (re-atuação), mas a maioria de nós falha por não ter os recursos e as ferramentas adequadas. Porém, a mesma energia que cria o sintoma do trauma, quando adequadamente mobilizada, pode transformar o trauma e impelir novos níveis de cura e aprendizado. O trauma resolvido é uma grande dádiva, devolvendo-nos ao mundo natural de marés e fluxos, harmonia, amor e compaixão.

“As culturas xamânicas reconhecem os impactos debilitantes do trauma e compartilham de uma mesma compreensão. Quando as pessoas estão sobrecarregadas, a sua “alma” pode se separar de seus corpos. De acordo com Mircea Eliade, a violação da alma é a pior causa de doença citada pelos curadores xamânicos. Sem partes importantes de sua alma, as pessoas ficam perdidas em estados de suspensão espiritual. Os curadores xamânicos criam condições que incentivam a “alma perdida” a retomar o seu lugar no corpo. Eles catalisam as poderosas forças curadoras inatas de seus pacientes por meio de rituais. Embora estejamos distantes desses povos primitivos, os modernos sobreviventes do trauma, frequentemente usam uma linguagem similar para descrever suas experiências: “Meu pai roubou a minha alma quando fez sexo comigo.” É uma descrição típica da perda devastadora experimentada por quem foi sexualmente abusado quando criança.”<sup>3</sup>

3 Citado por Levine em *O Despertar do Tigre: Curando o trauma*. Summus Editorial, São Paulo, 1999.

Acredito que todo ser humano busca um caminho de cura e de recuperação de sua alma. Recuperar almas é devolver a totalidade a um organismo que foi fragmentado pelo trauma. Ao contrário de algumas abordagens modernas que utilizam a catarse para a resolução do trauma, proponho um caminho de cura onde não há o confronto direto com o trauma, mas o diálogo indireto com a experiência traumática, mediado pelo conto.

### O poder dos contos

O conto é uma intervenção sutil e poderosa. Sem arrogância, entra no labirinto de nossos medos e nos oferta caminhos. A distância que nos separa dos personagens de um conto, nos permite relaxar enquanto acompanhamos a jornada do herói e aprendemos algo com ele. Mesmo quando um conto não promove reflexão e transformação no momento em que foi contado, ele diverte. E pode ficar guardado por anos dentro de nós, até que estejamos prontos para o seu aprendizado.

Clarissa P. Estes<sup>4</sup> nos diz que os contos são uma metáfora da evolução da alma. A palavra pode produzir narrativas que constroem ou que destroem, que libertam ou que oprimem. “*As histórias nos evocam... Uma história viaja para o lugar da psique onde é mais necessitada.*” As histórias tem funções de cura e resgate do mundo interno das pessoas.

Ao acompanhar a trajetória do herói ou heroína dos contos, somos convidados a trabalhar nossas questões traumáticas de forma periférica e sutil. Isso nos garante a proteção necessária que evita levantarmos muros de resistência, como fazemos ao nos sentirmos ameaçados. As aventuras e desventuras do herói são uma espécie de mapa do caminho ou uma luz que ilumina um beco escuro de nossa alma quando estamos perdidos. Oferecem saídas que lentamente vão cuidando do ferimento, até o ponto em que podemos tirar o curativo e encarar a cicatriz que ficou. Essa cicatriz torna-se, então, a marca de uma transformação. Estamos curados e modificados. Consequentemente, melhores do que antes. O maravilhoso de um conto é que ele contém o processo inteiro – o início, a desestabilização, o sofrimento e a resolução final com o aprendizado.

4 Clarissa Pinkola Estes em *Mulheres que correm com os Lobos - Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Tradução de Waldéa Barcellos pela Ed. Rocco, Rio de Janeiro, 1999.

O aprendizado equivale aqui à resignificação da experiência traumática e o crescimento pessoal.

Relato a seguir, trechos do atendimento de uma paciente traumatizada, onde o conto foi um grande aliado no processo de resignificação e reconciliação com a vida, com seu corpo e consigo mesma.

### **Caso Joana, março de 2007**

Joana é uma jovem médica atuante e muito estudiosa. Chega em meu consultório queixando-se de seus relacionamentos amorosos. Ela busca um parceiro com quem possa construir uma relação de amor, companheirismo e respeito, mas frequentemente, acaba tendo relacionamentos abusivos, sentindo-se usada e insatisfeita.

Frustrada consigo mesma e com os insucessos de suas relações amorosas, inicia uma busca desesperada por um companheiro pelas redes sociais. Relata seus dramas a desconhecidos que, aproveitando de sua carência, aproximam-se facilmente e, após um curto tempo de relacionamento, conseguem “empréstimos” nunca devolvidos. Depois somem, deixando-a só e endividada. Joana torna-se presa fácil destes profissionais em mulheres carentes. Tem muitos parceiros e uma dificuldade de permanecer com apenas um. Mas toda essa busca não a deixa satisfeita sexualmente nem afetivamente.

Joana é a quarta filha de um casal de evangélicos, cresceu segundo os preceitos de sua igreja e conforme a orientação do pastor da comunidade. Aos 7 anos de idade, Joana e sua irmã mais velha foram violentadas sexualmente em várias ocasiões por este pastor, que as ameaçava caso contassem a alguém o que se passava entre eles. As duas nunca falavam sobre isso. Os abusos continuaram até que a família resolveu mudar de casa. Joana sente-se mal ao relatar os acontecimentos desta época. Mas, isso parece não ter tanto peso quanto o episódio que seguirá.

Por ter mudado de casa, mudaram também de Igreja e o segredo permaneceu com elas. O novo pastor era um homem, segundo ela, muito amoroso, apreciado pela comunidade, pelas crianças e principalmente pela mãe e pela avó de Joana. Ao contrário do pai que era um homem distante e de poucas palavras. O pastor também tinha vários filhos e frequentemente chamava Joana e seus irmãos para passarem o fim de semana em sua casa. Como tinha a

total confiança dos pais, isso acontecia muito e numa dessas ocasiões, ele vai até o local onde Joana dormia e começa a apalpar-lhe as partes íntimas. Ela tem apenas oito anos e rapidamente percebe que “este é como o outro”. Mas havia uma diferença entre os dois: este era um homem carinhoso com ela. Alguém que lhe dava atenção e a sensação de proteção. E ela se sentia especial por isso.

Essa cena irá se repetir por anos, até que Joana é “trocada” por sua irmã mais velha. Na época ela tinha por volta de treze anos e a irmã quinze. O Pastor havia se separado de sua mulher e queria se casar com a irmã. Joana sente-se traída. Percebe que não era tão especial quanto achava. Fica furiosa com a irmã, mas não diz nada a seus pais, porque nunca havia dito o que se passava entre eles.

Paralelo a estes acontecimentos, Joana se destaca nos estudos e tem a oportunidade de uma bolsa num colégio particular. Ela se forma com mérito e entra no curso de medicina pela Universidade Federal. Casa-se com um membro de sua igreja. Seu marido é um rapaz simples, estudante também. Vivem juntos por alguns anos, mas acabam se separando quando o casamento fica frio e distante. Sexualmente, Joana está insatisfeita. Inicia então um processo de obesidade mórbida.

Durante as primeiras semanas de trabalho no consultório, conseguimos um progresso no que diz respeito ao resgate de sua autoestima e no enfrentamento de seus medos. Joana lida melhor com seus períodos de solidão e consegue enxergar mais facilmente os sinais para não cair nas armadilhas da sua carência. Também está conseguindo manter-se fiel num relacionamento sério há quatro meses. Percebendo que Joana estava estabilizada emocionalmente, achei que seria uma oportunidade de trabalhar o que pra mim, era o núcleo traumático responsável por todos os seus sintomas.

### **Revisitando o trauma**

Joana havia relatado que no momento do segundo abuso ela estava dormindo. Quando percebeu que ele a apalpava, fingiu continuar dormindo e ficou imóvel, apenas esperando que tudo acabasse logo. Ela não se assustou tanto quanto da primeira vez; afinal não era uma experiência inédita. E havia ali uma compensação, pois aquele homem lhe dava algo muito importante: recon-

hecimento, afeto, atenção. Além disso, ele não era simplesmente um homem, mas o homem que representava Deus para ela e para toda a sua comunidade.

O que uma alma infantil faz quando o corpo, por alguma razão, não pode fazer? A capacidade de uma criança “escapar” da realidade e refugiar-se num mundo paralelo é grande. O corpo pode simplesmente ser “abandonado” quando se torna uma fonte de dor e humilhação, em vez de prazer e orgulho. Joana queria o reconhecimento e afeto daquele homem, mas não queria a violação do seu corpo. Na confusão de sua pequena trajetória até o momento, sobrou-lhe a alternativa de ficar imóvel e impotente para reagir: congelada.

Alexander Lowen, em seu livro *O corpo traído*<sup>5</sup> nos diz: “Não é fácil para uma criança livrar-se de uma atmosfera emocional à qual está constantemente exposta. Então ela nega suas sensações corporais, dissocia-se de sua sexualidade. É como se o corpo rendesse para que o espírito escape.”

O primeiro abuso abriu uma fenda em seu corpo, o que lhe custaria a perda da identificação com este corpo. O segundo abuso abriu uma fenda em sua alma. O que isso lhe custaria? Uma fome insaciável de amor e reconhecimento, uma necessidade de segurança e proteção, uma obesidade mórbida compensatória e comportamentos sexuais pervertidos. E ainda, a sensação de ter sido abandonada por Deus.

Minha conclusão apontava para uma falta de identificação com o corpo ou o seu abandono – “Esse corpo não serve ao meu prazer, mas ao prazer do outro.”

A energia investida no corpo é apenas para torná-lo um objeto mais desejável ao outro. As sensações sexuais que experimenta não são reconhecidas pelo corpo como suas. Não há sintonia, não há comunicação com o corpo. É um corpo abandonado, onde a energia vital não circula livremente.

A energia vital ou libido flui através do corpo como as águas de um rio. As vivências definem o movimento das águas: se tranquilas, agitadas ou perturbadas. O corpo é a margem do rio, que dá o limite e a contenção dessa energia, ao mesmo tempo em que dá a segurança para que o movimento aconteça. “Freud, em 1914, definiu o tra-

ma como uma fenda na barreira protetora contra estímulos, levando a sentimentos de impotência fortíssimos. Essa fenda cria um vórtice turbulento fora das nossas margens. É comum que pessoas traumatizadas sejam sugadas pelo vórtice do trauma ou evitem totalmente a fenda. Quando somos sugados pelo vórtice traumático, re-atuamos. Ao evitar a fenda, contraímos-nos e nos tornamos fóbicos. Esse redemoinho suga grande parte da nossa energia vital. Mas a natureza responde criando um contravórtice – um vórtice de cura – para equilibrar a força oposta. Esse vórtice existe dentro das nossas margens de proteção. Com a criação desse vórtice de cura, não ficamos limitados a reviver nossos traumas ou evitá-los. Existe uma terceira opção que eu chamo de “renegociação”, comenta Levine.<sup>6</sup>

Não é possível mudar o que aconteceu no passado, mas é possível mudar o significado de uma experiência dentro de nós. Ao resignificar uma vivência, podemos lidar com ela de forma diferente e passamos a ter sentimentos diferentes em relação a ela e a nós mesmos. Uma vivência pode gerar os mais diversos sentimentos em diferentes pessoas, não dependendo necessariamente dos fatos, mas da realidade interna de cada indivíduo. Ou seja, do significado que cada um dá à determinada vivência. Isso depende de suas experiências anteriores, do seu repertório interno, de seus condicionamentos, do que aprendeu culturalmente, dos recursos intelectuais e emocionais que tem a seu dispor.

Para resignificar uma experiência traumática, precisamos de sensibilidade, respeito e carinho, pois é como entrar em um terreno sagrado. Não é bom derrubar repentinamente as defesas que alguém levou anos construindo para se proteger. Então, contornamos gradativamente a fenda, levando os recursos de cura de encontro ao vórtice traumático, oferecendo de forma lenta e rítmica, a segurança necessária para experimentar a turbulência entre essas duas forças opostas.

Levine define esse processo assim: “movendo-nos entre esses vórtices, liberamos as energias que estavam presas em seus núcleos. Movemo-nos em direção ao centros e as suas energias são liberadas; os vórtices se quebram, se dissolvem e são integrados novamente na correnteza principal. Isso é renegociação”.<sup>7</sup> Este é

<sup>5</sup> Alexander Lowen em *O Corpo Traído*, pela Summus Editorial, São Paulo, 1979.

<sup>6</sup> Citado por Levine em *O Despertar do Tigre: Curando o trauma*. Summus Editorial, São Paulo, 1999.

<sup>7</sup> *Ibidem*



um processo muito semelhante por onde o conto caminha em nós.

Com Joana, eu havia mencionado a história de Chapeuzinho Vermelho como uma metáfora da sua reatuação traumática ao envolver-se repetidamente com homens inescrupulosos que lhe seduzem com facilidade para depois “comê-la”. Mesmo quando todos em sua volta percebem os “olhos grandes e as orelhas enormes”, ela permanece “ingênua” a esses sinais. Joana voltava a fazer referência à chapeuzinho vermelho a cada tentativa frustrada de relacionar-se com alguém de forma madura e saudável.

Então, propus iniciar uma experiência com a heroína evocada por nós duas. Dei a ela um exemplar bem ilustrado de *Chapeuzinho Vermelho*, com o texto bastante reduzido (o texto não era tão importante quanto as imagens). Pedi que levasse o livro pra casa e toda noite, antes de dormir, folheasse o livro. Ela poderia lê-lo ou apenas olhar as ilustrações. Não era preciso pensar a respeito. Ela não trabalharia o conto, mas o contrário: o conto é que a trabalharia. Pedi também que ficasse atenta aos seus sonhos. Eu apostava no poder das imagens arquetípicas para evocar conteúdos traumáticos. E esperava que ela me sinalizasse a prosseguir ou a retroceder. Foi o que aconteceu...

Na sessão seguinte Joana traz o seguinte sonho: Ela estava com o namorado atual e tinha uma consulta com um dentista. Quando chega ao consultório do dentista, que era um desconhecido, ela pergunta como ele está, apenas para ser educada e ele responde que não está bem. Ainda tentando ser educada ela diz: “Se eu puder fazer alguma coisa para ajudá-lo...” O homem diz que sim a puxa para si, agarrando-a. Ela sente o seu membro duro tocando-a e o repulsa. Mesmo percebendo que podia sair dali, ela não consegue. Sente tonteira e uma falta de movimento nas pernas que a deixam imóvel. Tenta gritar, mas a voz não sai. Vê que a maçaneta da porta se mexe e continua tentando gritar. Até que finalmente consegue e seu grito é tão alto que ela acorda.

Esse sonho confirmou que a energia vital de Joana está “congelada” no ponto traumático. Ao experimentar sensações sexuais que relembravam o trauma, sua energia imediatamente é atraída para o vórtice traumático. O estímulo sexual ativa a resposta de imobilidade, que por sua vez, ativa a sensação de impotência diante da

ameaça: o corpo rende-se mais uma vez. Nem os esforços de Joana para que o ato sexual seja prazeroso, nem os ganhos de afeto estável e seguro que ela conquistou, ajudam a quebrar esse ciclo. Há uma questão energética profunda a ser negociada. Pois a energia precisa circular livremente pelo corpo. A tonteira de Joana no sonho, com a imobilidade das pernas, indicam o quanto a sua energia está aprisionada no ponto traumático. Ela precisa completar um ciclo de resposta saudável para liberá-la. A resposta seguinte deveria ser a fuga ou a luta. Joana tem algum recurso para lidar com essa ameaça, afinal, a maçaneta da porta se mexe respondendo ao seu pedido de socorro. Preciso descobrir que recurso é esse que poderá iluminar o nosso caminho.

Utilizando o recurso da visualização criativa semi dirigida, pedi a Joana que deitasse no sofá e após um breve relaxamento, que se imaginasse caminhando por uma estrada de terra onde via um pequeno atalho para uma floresta. Eu sugeriu as imagens e usava os elementos que ela me fornecia, incluindo-os na cena visualizada. Adentramos lentamente na floresta e Joana experimentou alguma apreensão pelos ruídos do lugar. Após algum tempo explorando a floresta, ela ouve um ruído que parece ser de um animal selvagem. Ela fica imediatamente em alerta. Olha para todos os lados tentando identificar o ruído e rapidamente percebe, ao longe, um lobo. Descreve o animal como grande, preto e com dentes afiados. Pergunto o que sente e ela diz estar com o coração acelerado, as pernas frias e pesadas. Pergunto o que fará diante desse animal e ela responde: “É melhor não fazer nada, ficar imóvel... talvez ele vá embora.” Então faço com que o lobo se aproxime, ameaçador. Novamente pergunto o que ela fará. Ela diz: “Não sei... eu deveria correr, mas não vai adiantar porque ele é mais rápido que eu.” Eu insisto: “Mas é uma chance que você tem!”. Ela responde após alguns segundos: “É! É uma chance!” e eu sugiro: “Então corra!!!”. Joana começa a correr e eu observo pequenos movimentos de suas mãos e pés, a expressão do rosto fica tensa. Encorajo-a a mentalmente correr e a gritar por socorro o máximo que puder. Ela corre até encontrar uma grande árvore onde sobe rapidamente até os galhos mais altos. Pergunto onde está o animal e ela diz: “Está lá embaixo, me olhando!” Encorajo-a a continuar pedindo socorro até que surge um homem armado que

atira no animal, ferindo-o. Pergunto quem é este homem e ela responde: *“Eu não o conheço. Mas é igual ao caçador do conto.”* Pergunto se o lobo está morto e ela diz: *“Não, está apenas ferido.”* Digo para o caçador atirar novamente e ela resiste: *“Não gosto de ver ninguém sofrendo.”* Pergunto como ela sairá dessa situação se o animal está apenas ferido e ela concorda que é melhor matá-lo de uma vez. Joana agradece ao homem e sai correndo da floresta, de volta à estrada de terra onde estava inicialmente. Está exausta. Trabalho para que ela relaxe e sintase tranquila e segura novamente.

Na semana seguinte, Joana traz um novo sonho: ela recebe de alguém uma caixa onde havia uma boneca, mas a boneca parece ser “amaldiçoada”. Todos que recebem a boneca sofrem pela maldição. Há também um outro objeto que parece luminoso, como uma pipeta que ela tenta quebrar mas não consegue. Joana tenta destruir a boneca, mas a boneca sempre volta para ela.

Pergunto a ela se reconhece alguma “maldição” em sua família. Ela responde rapidamente: *“Sim... o abuso sexual acontece com muitas pessoas da minha família.”* Sua irmã mais velha e seu irmão mais novo, sofreram abuso. Sua mãe teria sido abusada por um tio, ainda muito jovem. Sua avó materna teria se oferecido para seu genro, para que ele acalmasse seus ânimos em relação à filha. Alguns tios tinham fama de se esfregarem nas crianças... era realmente uma maldição!

### Buscando o vórtice de cura

Nas primeiras sessões, Joana havia mencionado um fato marcante de sua infância, quando sentiu-se exultante pelo elogio de uma professora. E isso era justificado porque mesmo tendo passado na prova de seleção, foi desacreditada como capaz de acompanhar o nível de exigência daquele colégio. Certo dia, a supervisora da escola indagou sobre seu comportamento e desempenho, na frente de todos os seus colegas. Joana achou que iria desmaiar de vergonha. Mas a professora elogiou não só o seu desempenho e comportamento, como a destacou como exemplo. Foi um momento de orgulho e reconhecimento. A partir desse momento, ela estaria sempre em destaque nos estudos. Percebi que esse poderia ser o recurso de cura que eu utilizaria.

Novamente coloco Joana em estado de relaxamento e a convido para deixar sua mente

flutuar no tempo, até a sala de aula daquele colégio. Peço que visualize a supervisora. Na presença dessa pessoa, seu corpo fica frio, suas pernas pesadas e o coração acelerado. Então, peço que visualize a cena onde a professora a elogia. Sua expressão aos poucos vai ficando leve. Pergunto o que ela sente no corpo e ela diz estar com o coração acelerado também, mas diferente da primeira vez, seu corpo fica quente e ela tem vontade de pular de satisfação. A energia está circulando livremente...

Peço que se concentre nesta sensação e deixe sua mente flutuar mais uma vez, buscando um outro momento de sua vida onde ela tenha se sentido da mesma forma. Ela demora alguns segundos e relata um momento na igreja, quando ganhou um concurso de decorar versos da bíblia. Ela começa a rir... Peço que mais uma vez deixe sua mente flutuar buscando outros momentos em que tenha se sentido assim: Ela relata quando ganhou a bolsa de estudos num colégio caro e famoso e ouviu um discurso carinhoso do diretor da escola elogiando-a. Eu digo a Joana o quanto sua vida está marcada por sucessos e ela concorda. Pergunto: “Então, onde reside a sua força?”

Ela pensa um pouco e responde: “Na minha inteligência!”.

Essa é a sua luz e é com ela que vamos iluminar os cantos escuros da sua alma...

Na semana seguinte, Joana avalia seu relacionamento com o parceiro, em especial a forma como ele sente prazer em agredi-la durante o ato sexual. Ao mesmo tempo, pensa na possibilidade de ser mãe nesse momento. Começa a ter sonhos com conteúdos que ela denomina “sujos”, “nojentos”, “podres”. Comidas apodrecendo em sua geladeira; fezes espalhadas no banheiro, exposição aos olhos do amante e da sogra em situações de intimidade com seu intestino. Conteúdos psíquicos “sujos” sobem do inconsciente para a consciência.

Após perceber a necessidade de se colocar de forma mais clara e assertiva com o parceiro, principalmente na questão da maternidade, Joana sente-se mais fortalecida. Tem uma conversa madura com o ele e definem juntos a questão. Ela então percebe que não sente mais a mesma necessidade de estar com ele, preferindo, em alguns momentos, estar só ou com sua família. Desconfia estar perdendo a paixão, mas eu suspeito que esteja apenas se reencontrando.

Trabalhamos a reconstrução de sua experiência com o prazer através da aceitação, do cuidado e do carinho com seu corpo, com massagens terapêuticas, banhos relaxantes e outras práticas que auxiliem o despertar de um corpo saudável e feliz.

A partir desse momento, Joana mergulha mais profundamente no processo terapêutico e em sua relação com o sagrado. Reavalia suas experiências sexuais e amorosas e questiona se Deus a deixou marcada para a infelicidade: “Será que eu nunca vou ser feliz no amor?”, “Será que Deus apontou pra mim e disse: aquela nunca vai ser amada?”.

Entra em contato com a raiva, que direciona a Deus: “Você me abandonou ou está me punindo?”. “Tudo o que eu quero é poder amar e ser amada por alguém.” E pede que Ele se manifeste em sua vida e que aponte uma direção. Assisto a tudo com grande respeito. Joana chora e sente como se estivesse entrado em uma noite escura... Mas é quando estamos mergulhados nas trevas que a luz torna-se mais perceptível. Quanto mais insuportável é uma dor, mais próximos estamos de transcendê-la.

Para reconstruir sua relação com Deus, é preciso algo novo. Pergunto se Joana conhece a face feminina de Deus. Ela parece surpresa e curiosa. Apresento a “Grande Mãe” e a forma aparentemente caótica como essa energia se manifesta em nossa vida. Diferente da dimensão masculina, o pai amoroso e compassivo, a dimensão feminina de Deus muitas vezes nos tira tudo, até mesmo a razão. Seu trabalho é noturno e misterioso. Mas não menos amoroso. É ela quem nos faz naufragar e nos convoca a entrar em nossas próprias trevas para nos conhecermos e nos transformarmos. Joana experimenta ao mesmo tempo, interesse, angústia e culpa. Abrir mão de suas antigas crenças sobre o sagrado é uma questão extremamente difícil para quem vive em uma comunidade religiosa rígida. Mas ela se abre e a partir deste ponto, o trabalho ganha uma dimensão mais sutil e profunda. Trago então o conto do *sapo seco*<sup>8</sup>:

Era uma vez uma mulher que se sentia muito insatisfeita em todos os níveis e foi consultar uma cartomante que lhe disse que a causa de

<sup>8</sup> Conto fornecido por Gislayne Avelar Matos, educadora, contadora de histórias e terapeuta familiar sistêmica.

seus infortúnios era um sapo seco, guardado numa caixa, que foi enterrado no bairro em que ela morava na intenção de manter esses infortúnios.

Então, a mulher saiu por seu bairro que era muito grande, procurando áreas vazias onde ela pudesse cavar para encontrar a tal caixa com um sapo seco dentro, que era a causa de todos os seus infortúnios. Todos os dias essa mulher era vista pelo bairro com uma enxada na mão, cavando, cavando, procurando a tal caixa com o sapo seco.

Um dia, ao cavar num lote vago, num lugar bem ermo do bairro, ela sentiu que a enxada bateu em algo que fez um barulho como se fosse uma caixa de madeira. Ao cavar mais atentamente e com cuidado, ela viu surgir da terra uma caixa de madeira com aspecto muito antigo. A data inscrita datava mais de 200 anos atrás. Havia em sua tampa uns escritos talhados dizendo que aquela caixa pertencera a um alquimista e dentro, estava o fruto de anos de trabalho e de pesquisas.

Ao abrir a caixa, a mulher se deparou com muitas pedras caríssimas, enormes diamantes e esmeraldas e muitos vidros com rótulos antigos que diziam: elixir da beleza eterna, elixir da saúde integral, elixir da alegria interior, elixir da sabedoria, elixir da serenidade, elixir da paz, elixir da simplicidade, elixir do equilíbrio e tantos outros... A mulher olhou tudo e disse: – Não é isso que estou procurando!

Ela fechou a tampa da caixa, devolveu a terra por cima e saiu dali com sua enxada na mão procurando uma caixa que continha um sapo seco dentro, que era a causa de todos os seus infortúnios.

### Final Feliz?

Joana continua seu processo de auto conhecimento e transformação, buscando se apropriar dos recursos luminosos que possui para fazer escolhas mais saudáveis. Gradativamente trabalha para reconstruir sua relação com Deus, consigo mesma e com os homens.

O ser humano é como uma semente que tem em si, uma árvore. Meu trabalho é ajudá-lo a

identificar e remover os obstáculos que dificultam seu crescimento e realização. Perceber os traumas e bloqueios que impedem o desenvolvimento pessoal pode ser relativamente fácil, num processo sincero e comprometido. Mas removê-los, passa a ser uma tarefa que exige esforço e persistência. Todos os recursos que auxiliam nessa tarefa, são bem vindos!

Em vários momentos e com vários clientes, utilizei o conto como recurso terapêutico. Na maioria dos casos, ele se mostrou um grande aliado. Em outros, permaneceu guardado até o momento em que a psiquê evocou o seu aprendizado. Em todos os casos foi bem aceito e apreciado.

### **Bibliografia**

- ESTES, Clarissa Pinkola. Mulheres que correm com os Lobos - Mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1999.
- LEVINE, Peter A. e Frederick, Ann. O Despertar do Tigre: Curando o Trauma; Tradução de Sonia Augusto, São Paulo, Summus Editorial, 1999.
- LOWEN, Alexander. *O Corpo Traído*, São Paulo, Summus Editorial, 1979.
- MATOS, Gislayne Avelar. A palavra do contador de histórias. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- MATOS, Gislayne Avelar , SORSY, Inno. O ofício do contador de histórias. São Paulo, Martins Fontes, 2005. ■

---

IV

MUNDOS INVESTIGADOS



# INVESTIGACIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EL CONTEXTO DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA, RETO FRENTE A LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Ana Patricia LEÓN URQUIJO

[[ana.leon@uniminuto.edu](mailto:ana.leon@uniminuto.edu)]

Dra. en Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad de Valencia España- Magíster Docencia Universitaria y Licenciada en Educación Preescolar Universidad Pedagógica Nacional, Profesora Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO-Sede Principal Bogotá Colombia.



Olga Lucía GARCÍA JIMÉNEZ

[[olga.garcia@uniminuto.edu](mailto:olga.garcia@uniminuto.edu)]

Mg. en Educación de la PUJ (Pontificia Universidad Javeriana). Licenciada en Educación Religiosa Escolar (Corporación Universitaria Minuto de Dios), Coordinadora de Práctica y Docente de tiempo completo en Facultad de Educación Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO-Sede Principal. Bogotá Colombia.

Diego RENDÓN

[[diego.rendon@uniminuto.edu](mailto:diego.rendon@uniminuto.edu)]

Mg. en Educación Universidad Pedagógica Nacional. Docente de tiempo completo en Facultad de Educación- UNIMINUTO-Sede Principal. Bogotá Colombia.

**RESUMEN:** Se presentan los avances de la investigación “*Caracterización de las investigaciones sobre Prácticas de las Facultades de Educación de la Red de Prácticas Pedagógicas*” que hace parte del proyecto macro “*Lineamientos para la formulación de una Política Pública para las Prácticas Pedagógicas*”, de Red de Prácticas Pedagógicas conformada por nueve Instituciones de Educación Superior de la zona centro del país. La realización de este estudio le correspondió a la Universidad Gran Colombia y la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO y, se encuentra en la fase de iniciación de ubicación de la información ya que el estudio comenzó en junio de 2016. Sin embargo, en esta ponencia se presentan algunos resultados parciales de los hallazgos sobre investigaciones relacionadas con la práctica pedagógica de maestros en formación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO ya que los autores de esta ponencia laboran en ella. En las investigaciones realizadas en los últimos dos años sobre la práctica pedagógica, se ha encontrado que la mayoría de ellas están dirigidas a quehacer del maestro y maestro en formación, han definido la práctica pedagógica, con enfoques investigativos cualitativos y mixtos y en la fases de investigación siguen los pasos de la Praxeología Pedagógica, utilizando instrumentos adecuados para la recolección de información y con algunas falencias en cuanto a la definición de las población y la muestra de los estudios.

**PALABRAS CLAVE:** formación, Investigación, maestro, práctica, pedagógica.

## Introducción

La formación práctica de maestros es una de las mayores preocupaciones de las Facultades de Educación, porque los avances de la ciencia y la tecnología van a pasos gigantes y algunas veces los currículos no alcanzan a absorber, ante esta situación surge la Red de Prácticas Pedagógicas (Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia VUAD, Universidad de la Sabana, La Universidad Pedagógica, Universidad la Gran Colombia, Universidad Abierta y a Distancia y las Instituciones y Tecnológica de Tunja, Corporación Iberoamericana de Colombia, Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Universidad Libre, Fundación Universitaria del Área Andina), como el espacio que posibilita formas alternas de interacción y comunicación para la investigación y el conocimiento, estudia y analiza estrategia orientada a la transformación e innovación de las prácticas en diferentes niveles educativos a través del trabajo colaborativo entre pares académicos. En 2014 la Red planteó la investigación macro “Lineamientos para la formulación de una Política Pública para las Prácticas Pedagógicas”, la primera fase busca realizar el diagnóstico del estado actual de las prácticas pedagógicas en la formación de maestros en Colombia. En el desarrollo de esta fase, las universidades miembros de la red realizarán investigaciones específicas, una de las cuales corresponde a la revisión de las investigaciones sobre prácticas pedagógicas en Colombia, planteada en el presente proyecto de investigación, y en asocio de la UNIMINUTO con la Universidad La Gran Colombia.

El objetivo de esta investigación es indagar y recopilar información en torno a los avances y recorridos que han surgido a partir de la experiencia investigativa sobre las prácticas pedagógicas, mediante proyectos y propuestas generadas en el ámbito de instituciones y programas de formación de maestros. De acuerdo con ello se generó la pregunta: ¿Qué tipo de investigaciones han surgido a partir del desarrollo y la experiencia de las prácticas pedagógicas en las Facultades de Educación de las universidades que hacen parte de la Red de Prácticas Pedagógicas de 2009 a 2015?

A continuación se presenta el proceso metodológico, los avances del estudio y algunas conclusiones parciales.

## Diseño metodológico

El proyecto se concibe como una Investigación de enfoque mixto (cualitativo-cuantitativo) de alcance descriptivo y busca desarrollar un análisis que describa los rasgos, formas y componentes cómo se desarrollan las investigaciones sobre prácticas profesionales de tipo formativo al interior de los diversos ámbitos institucionales de educación superior de la Red de Prácticas Pedagógicas. “El estudio descriptivo identifica características del universo de investigación, señala formas de conducta y actitudes del universo investigado, establece comportamientos concretos y descubre y comprueba la asociación entre variables de investigación” (Méndez, 2003, p. 137), lo que implica estudiar en profundidad las características de las investigaciones de práctica pedagógicas sobre las realidades actuales al considerarse la muestra (Facultades de Educación o Unidades Académicas que forman maestros de la Red de Prácticas Pedagógicas) para identificar, articular y generar conexiones entre las perspectivas y discursos que se entretujan con la mirada del maestro formador, el maestro en formación, y los demás actores involucrados en este proceso investigativo, como ejes vertebrales hacia el reconocimiento del estado actual de las prácticas pedagógicas y poder así contribuir a consolidar una política pública en prácticas pedagógicas.

En este orden de ideas, la investigación conjuga la revisión documental y captura de información en trabajo de campo a través de la recolección de datos con las fuentes institucionales de las universidades y programas académicos inscritos en cada facultad de educación, así como con los directivos, maestros y estudiantes que participan directamente de los procesos formativos en dichos ámbitos académicos. De igual manera es pertinente hacer énfasis que dicha investigación se realiza dentro de las universidades que pertenecen a la RED de Práctica. En la medida que la investigación hace parte del macroproyecto de investigación de la Red de Prácticas Pedagógicas, el equipo de investigación de UNIMINUTO hará parte del Comité Central de la Investigación nombrado ad hoc, y que monitoreará la ejecución del proyecto a nivel nacional.

La investigación pedagógica aquí iniciada tiene un marcado carácter social; es la educación y su calidad la que se debe abordar desde un proceso holístico. Dicho proceso dependerá

de la intervención universal que les permita la comprensión de cualquier fenómeno de estudio; “Lo universal no es aquello que se repite muchas veces, sino lo que pertenece al ser en que se halla por esencia y necesariamente”. (Martínez, 1994, p. 48). En la medida en que las pretensiones del enfoque cualitativo se encuentran encaminadas a poder reconocer las particularidades de una realidad social, la complejidad de sus dinámicas, de sus relaciones e interrelaciones, y que pretenden ser especificadas, y en gran medida categorizadas desde una práctica descriptiva, es importante establecer que este proyecto de corte educativo específicamente, se acogerá ampliamente a estos presupuestos metodológicos “se trata de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es” (Martínez, 2009, p.136). Por lo tanto, al comprender un todo integrado es fundamental profundizar en las relaciones, componentes, cualidades y nuevos significados que integran el análisis reflexivo permanente en torno a las prácticas pedagógicas.

El universo es de 91 instituciones de Educación Superior que tienen Facultades o Unidades de formación de maestros a nivel nacional, de las cuales 27 están ubicadas en Bogotá. La muestra corresponde a las 9 instituciones de educación superior que hacen parte de la Red de Prácticas Pedagógicas RPP que corresponde al 33% de las Instituciones que tienen facultades o unidades de formación de maestros de Bogotá. Esta muestra es intencional porque el presente proyecto es insumo para el proyecto macro “Lineamientos para la formulación de una Política Pública para las Prácticas Pedagógicas” formulado por la RPP y las 9 universidades que la conforman que poseen facultades de educación, pero además es tarea de la Universidad la Gran Colombia y Corporación Universitaria Minuto de Dios, hacer el estudio de acuerdo con lo que se ha estipulado sobre la caracterización de las investigaciones de prácticas pedagógicas. Realizar el estudio en estas universidades facilita el acceso a la información por formar parte de la Red.

Las fases de la investigación corresponden a: en la fase I., se hizo la ubicación de la muestra de estudio; se inició el acercamiento a las direcciones de las licenciaturas en cada institución de educación superior que hace parte de este estudio para acceder a la base de datos de las investigaciones sobre práctica pedagógica para su re-

visión a partir de resúmenes analíticos. También, se han encontrado estudios en los buscadores de internet. En la fase II., se está realizando el análisis de la información recolectada; se analizan los RAES para ubicar las características de la muestra de estudio y se profundiza en los aspectos relevantes de los documentos publicados en los informes finales. En la fase III., se aplicarán de instrumentos para la recolección de la información a través de cuestionarios dirigidos a profesores y estudiantes de las licenciaturas. En la fase IV., se procesará la información recolectada mediante un procesador de datos obtenidos a partir de los cuestionarios. En la fase V., se triangulará la información para la caracterización de las investigaciones sobre prácticas de las Facultades de Educación de la Red de Prácticas Pedagógicas. Finalmente se redactarán los hallazgos, conclusiones y del informe final.

#### **Avance del trabajo de campo**

Debido al poco tiempo de iniciación del proyecto se tiene información de investigaciones realizadas por estudiantes sobre la práctica pedagógica en la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.

Se ha encontrado que la mayoría de las monografías de trabajo de grado sobre la práctica pedagógica han sido presentadas por estudiantes de Licenciatura en Pedagogía Infantil en temáticas sobre el quehacer del maestro en formación, la evaluación de la práctica, el modelo pedagógico y su reflejo en la práctica, influencia de las prácticas de enseñanza en el desarrollo del estudiante, reflexiones sobre la práctica de investigación, la práctica en espacios no escolarizados. En cuanto a los objetivos los estudios corresponden coherentemente con el título de los mismos.

En el marco metodológico, se encontró que la mayoría de los estudios son de enfoque cualitativo, sin embargo, la mayoría utiliza la encuesta convirtiéndose de esta forma los estudios en mixtos (cualitativo y cuantitativo) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) también algunos de ellos se refieren al enfoque Praxeológico. La mayoría de los estudios son de alcance descriptivo porque aunque recolectan datos directamente de la muestra de estudio, se refieren a ellos en términos de porcentajes a través de las encuestas aplicadas. Se encuentran además estudios de caso, donde la muestra es uno o dos maes-

tros o maestros en formación. Realizan estudios con enfoque y diseño metodológico combinados. En el método algunos de ellos dicen que es etnográfico y otros que es histórico hermenéutico. En las fases de la investigación la mayoría de ellos utilizan los pasos de la Praxeología Pedagógica “Ver”, “Juzgar”, “Actuar” y “Devolución creativa” (Juliao, 2013). En la descripción de los resultados de las prácticas pedagógicas mencionan el número de estudiantes que tienen los maestros o el número de maestros en formación que hacen parte del estudio. Es un aspecto que no está claramente tratado en los estudios, es decir, carecen del universo, la población y la forma de obtener la muestra de estudio.

En la fase de “Ver” realizan una descripción del macro contexto que sustentan ampliamente desde la teoría del Enfoque Praxeológico (Juliao, 2011), para posteriormente describir los aspectos a estudiar que desencadenan en la formulación de la pregunta y los objetivos de estudio. Algunas de estas descripciones del entorno escolar son muy generales, que no apuntan al estudio, aspectos que toman de las páginas de internet de las localidades. En el meso contexto realizan una ubicación más cercana al barrio donde está ubicada la Institución educativa donde se desarrolla el estudio, mencionan aspectos históricos de creación de la misma, información obtenida también de las páginas de internet o del proyecto Pedagógico Institucional. En el micro contexto hacen referencia a la Institución educativa como tal, sus inicios de funcionamiento, la caracterización del mismo, los niveles educativos y el modelo pedagógico.

En la fase “Juzgar” organizan el marco de antecedentes, la fundamentación teórica que en algunos de ellos se refieren a conceptualizaciones con alguna relación a los objetivos de estudios, pero que no le dan un carácter propio cada estudio. El marco teórico con respecto a la práctica pedagógica definen qué es el quehacer del maestro en ejercicio o maestro en formación que pone en práctica lo aprendido y consideran que es la mejor manera de vivenciar los aprendizajes, donde se une la investigación con la práctica para innovar. Es allí cuando el maestro en formación comprende su rol como un acto pedagógico, implica poner en práctica lo aprendido, pero también experimentar estrategias que les permita llevar a cabo el proceso de enseñar y reconocer el aprendizaje de los estudiantes de los distintos

niveles educativos como uno de los fines principales del ejercicio de la docencia.

En la fase “Actuar” argumentan la recolección de información para el logro de los objetivos de estudio. Los instrumentos utilizados son variados, todos ellos acordes con los enfoques de los estudios: observación participante, observación directa, entrevista en profundidad, entrevista etnográfica, la entrevista abierta, análisis de los documentos, encuestas, diario de campo, bitácoras, fichas de observación, el diario de campo, los talleres y los grupos focales. Todos ellos conllevan a la descripción de aspectos puntuales que permiten desarrollar los estudios.

Ninguno de estos estudios es aplicado, puesto que observa en ellos un aspecto específico de la práctica pedagógica, pero no se interviene para realizar cambios o mejoras. Todos ellos conllevan a otros estudios para dar solución a las situaciones para el mejoramiento de práctica pedagógica.

En la fase de “Devolución Creativa” presentan los resultados de los estudios en la contrastación con la fundamentación teórica, concluyen con respecto a la idea de investigación, la experiencia misma y los resultados que esperaban alcanzar; algunos incluyen aspectos específicos sobre los instrumentos que utilizaron. Todos ellos presentan la prospectiva. Esta fase de la investigación se encuentra en análisis.

## Conclusiones

Los estudios de opción de grado “monografías” sobre temáticas relacionadas con investigación sobre la práctica pedagógica en la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO están direccionados hacia el ejercicio de la docencia de los maestros y maestros de formación, lo cual permite reflexionar sobre el quehacer mismo y contrastar la teoría con la práctica.

En el marco metodológico la mayoría de los trabajos tienen como referente a la Pedagogía Praxeológica, bien sea en el enfoque o como proceso en las fases de los estudios. En el desarrollo de las fases demuestran apropiación de la Pedagogía Praxeológica lo cual es consecuente con el modelo pedagógico institucional de UNIMINUTO.

Todos los estudios son de alcance descriptivo; los estudios de caso son de enfoque cualitativos y los estudios que utilizan encuestas son mixtos (cualitativos y cuantitativos). Para el desa-

rrollo de los estudios utilizan variedad de instrumentos de tipo cualitativos como son los tipos de observación con los respectivos registros, diversas entrevistas que permiten conocer lo que dicen directamente los maestros y maestros en formación.

El diseño metodológico utilizado en esta investigación, permite conocer aspectos puntuales sobre las investigaciones realizadas por los maestros en formación relacionadas con su práctica pedagógica en relación con la temáticas y su coherencia con los estudios mismos en cuanto a objetivos, marco teórico, marco metodológico, fases, desarrollo del mismo, discusión de los resultados y conclusiones. Existe cierta dificultad en los trabajos realizados en cuanto a la presentación de la población y la obtención de la muestra de estudio.

Los resultados parciales dejan percibir aspectos positivos en la relación a la investigación y la práctica pedagógica, la necesidad de reflexionar sobre esa relación y las perspectivas que ellos dejan, dando claridad sobre las necesidades de implementar acciones en torno a la formación de

maestros en relación a la realidad socioeducativa actual y futura que motive al desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes.

### **Bibliografía**

- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. (5 ed.). México, D.F: Editorial Mc Graw-Hill.
- Juliao V., C. G. (2011). *El Enfoque Praxeológico*. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO.
- (2013). *Una Pedagogía Praxeológica*. Bogotá D.C.: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO.
- Martínez B., A. (2008). "Rostros y rastros del maestro contemporáneo". En: *Revista de Estudios de Educacao*. 10, 1/2. 41-70.
- Méndez, C. (2003). *Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación*. 3ª. Ed. México: McGraw Hill.
- Red de Prácticas Pedagógicas RPP. (2015). *Lineamientos para la formulación de una Política Pública para las Prácticas Pedagógicas*. Bogotá. ■



# CHIQUILLOS JUGANDO A SER NARCOS<sup>1</sup>

Ethzoalli R. GARCÍA  
[ethzomex@gmail.com]

Lic. en comunicación y periodismo por la UNAM, México.



En un mundo ideal infancia e inocencia siempre van tomadas de la mano y tienen sonrisas; en un mundo ideal los niños ríen porque sí, hace lo que hacen porque sí y cuando lloran generalmente es porque sí, nada más porque la vida es nueva y hay que usarla. Pero en el mundo real hay muchos niños a los que se les niega el privilegio de la inocencia y eso que debería ser uno de los valores más preciados de la humanidad se convierte en objeto de compraventa ante nuestros ojos.

## Del Balero al cuerno de Chivo

¿Ante un gobierno corrompido y mentiroso que le vale madre el bienestar y la felicidad de su pueblo, únicamente es culpable el que por hambre y orgullo de hombre viola la ley? ... Veámoslo con honestidad e imparcialidad: ¿No tiene ninguna responsabilidad una sociedad egoísta cuya única ideología es el dinero? ¿No tiene nada de culpa un gobierno que traiciona los intereses del pueblo y origina extrema riqueza en unos y en otros, extrema pobreza? (Nazario Moreno González, iniciador de la Familia Michoacana.)

Se supone que los niños son el futuro de nuestro mundo y a los que se les debería educar

1. Este artículo se desprende de una investigación realizada en el Curso Taller para Titulación en la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM en Nezahualcóyotl, EdoMex. El trabajo, de mi autoría, fue titulado *¿Futuros capos o sicarios?, Niños al servicio del narcotráfico. Sueños de grandeza.*

bajo buenos principios, dando educación, salud y bienestar, pero eso es solo una idea, ya que hay algunas zonas marginadas en las que a los infantes se les vende la idea que deben ayudar a trabajar a sus padres para poder colaborar con la casa y las ilusiones que éstos puedan tener se ven corrompidas por el entorno en el que viven, se vuelven vulnerables a la malicia de la sociedad, esa misma sociedad que los margina y los condena a vivir en la pobreza y con una falsa imagen de lo que es el bienestar.

## Infancia, los primeros pasos hacia el infierno

Para poder empezar a hacer un recorrido por el tema, es necesario establecer como principio las distintas definiciones que se tienen de “Niño”.

Según la UNICEF, la infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años.

Desde un punto de vista jurídico, un niño es todo individuo menor de 18 años. No hay una dis-

tinción de niñez como tal y es así, teniendo este rango de edad, como se debe juzgar ante la ley, pues no se debe reputar de la misma manera a un menor de edad, que a una persona adulta.

Los derechos básicos de los niños son, entre otros, el derecho a la vida, la salud, descanso, el esparcimiento, el juego, la creatividad y las actividades recreativas. A la libertad de expresión y a compartir sus puntos de vista con otros. Tienen derecho a un nombre y una nacionalidad, una familia, la protección durante los conflictos armados, la libertad de pensamiento, conciencia y religión; a la protección contra el descuido o trato negligente, la protección contra el trabajo infantil y contra la explotación económica en general; a la educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales, la protección contra toda clase de explotación y/o abuso sexual.

En entrevista, el maestro en Derecho, Enrique Díaz Contreras, comenta que todo gobierno en los tres órdenes tiene la obligación de salvaguardar los derechos de los niños. Es por ello que existen instituciones en el municipio, en los estados y el propio gobierno federal, donde no sólo protegen la integridad misma, sino las actividades a nivel familiar, teniendo como concepto que la familia es la base fundamental de toda sociedad.

Entendiendo que la familia es la base fundamental de la sociedad y es ésta la que otorga y enseña a los pequeños los valores fundamentales, así como la forma de comportarse, el estilo de vida y las aspiraciones correctas, se comprende que la familia es otro de los grandes factores que pueden orillar a los niños a las filas del narcotráfico.

Para Enrique Díaz, los niños son el blanco de los narcotraficantes porque “al ser sujetos inimputables, es decir, que no es responsable ante un delito, con ello los sujetos menores de edad y en este caso los niños son presa fácil ante la delincuencia para poder ser utilizados, al pasar por desapercibidos por las autoridades y al cometer un delito, no poder ser castigados como sucede con una persona imputable.”

### **Creciendo entre la maleza**

Hoy, Julián (a quién le llamamos así para proteger su identidad) es un chico de 21 años. En su cara se puede ver la dureza de la vida, que a su corta edad conoce lo peor de ella. Es el segundo de cinco hijos en el matrimonio de sus padres. Recuerda que desde niño ha sufrido por

falta de recursos y sólo pudo estudiar hasta la primaria. Para poder estudiar más tenía que viajar una hora o caminar hasta dos o tres horas por entre la sierra del estado de Michoacán, lo que implicaba más gasto para sus padres y menos comida para sus hermanos.

Recuerda que de niño le encantaba disfrutar de la compañía de su hermano mayor, con quien coreaba los corridos que escuchaba la mayoría en la región y que además era su cómplice en juegos entre la sierra y los cultivos de maíz de su padre. Desde muy pequeños tuvieron que ayudar para poder incrementar el poco dinero para sobrevivir. Como es de esperarse lo hicieron crecer desde muy temprana edad, se tenía que hacer responsable de duras tareas para apoyar a su padre; pronto tenía que dejar de jugar, pues era una “pérdida de tiempo”. Ahora tenía que ser un hombre más en la casa.

Cuando se le ocurría hacer travesuras con sus hermanos la felicidad les duraba poco, porque en menos de lo que canta un gallo salía su madre con el lazo que tenía más próximo y con toda la fuerza lo dirigía a la espalda para castigarlo por lo que había hecho. Pero el castigo no terminaba ahí, al enterarse el padre recibía una golpiza de nueva cuenta y había más labores para el día siguiente. Cuenta Julián que eso lo marcó mucho, porque tuvo que crecer y dejar los juegos “pa’ luego”.

Su hermano mayor emigró a los Estados Unidos en busca del “sueño americano”. Su padre enfermó, murió y él tuvo que tomar el papel del hombre de la casa a los 14 años. Tenía que ir a sembrar al campo, recolectar, vender y llevar lo necesario a casa para mantener a su madre y sus hermanos; poco a poco el hambre era mayor, la necesidad crecía y el trabajo escaseaba.

Por la zona se empezaba a saber de unos vándalos que habían llegado de Morelia. Los desalmados que se robaban a las chicas, pedían cuotas a los ganaderos y a los productores, se la pasaban extorsionando a quien se les ponía enfrente. Se emborrachaban y viajaban siempre en “camionetotas”, portaban armas, algunos tenían grandes cadenas, no vestían como toda la gente, traían tenis de los buenos –recuerda. La violencia y la carencia se empezaron a apoderar de los pobladores, si demandaban eran asesinados entre ráfagas de armas. El temor era sembrado por un grupo de criminales sangrientos llamados “Zetas”, quienes habían llegado al lugar para apoderarse del territorio, llevándose todo a su paso.

Julián decidió sumarse al grupo de los Zetas, orillado por la necesidad de tener un poco más de dinero para su familia, “quería vestir bien, comer bien, andar en las camionetas y cantar los corridos”, es así como describe su deseo para ingresar a las filas de los “poderosos”.

Cuenta que para irse ganando los primeros pesos, tenía que andar vigilando, era “halcón” o también llamado “puntero”. Se la pasaba en la plaza, sólo observaba y se memorizaba los movimientos de cada uno de los policías y hasta de los militares. Avisaba de cualquier movimiento raro para alertar a su jefe. Esto parecía fácil, pues ¿quién podría desconfiar de un niño que sólo se la pasaba solitario por el centro? a la vista parecía un indefenso chaval y nada más.

Recuerda que a los punteros es a los que más se les maltrata y los que en la cadena del narco están hasta abajo; sólo son los informantes. Los encargados de avisar cualquier movimiento en el pueblo, quién entra, quién sale y si hay extraños, pero a la primera que fallen se les trata de lo peor “Nos golpean hasta que se cansan y hasta que entiendes que no puede volver a pasar, y a veces sientes que ya no habrá una oportunidad más, no puedes llorar o eres un maricón”. Julián dice estas palabras, él está sentado frente a mí, pero sus ojos tocan aquel recuerdo que debe ser muy doloroso, pues la voz se entrecorta, los ojos se llenan de lágrimas, a pesar de que parece que ya no puede sacar una lágrima más. Un lapso de silencio invade la fría habitación.

Recuerda que en algunas ocasiones rondaban las escuelas en camionetas de lujo, ofrecían regalos a las menores y a base de seducción y engaños las poseían, las secuestraban, en algunas ocasiones luego de pasar muchos días rondando las escuelas. Los fines de semana elegían a las mejores chicas, a las más bonitas y las invitaban a fiestas, las subían a las camionetas. Los punteros cuidaban en la calle por si pasaban los policías o los militares; las drogaban, las violaban y en algún momento de la fiesta los punteros eran requeridos. Los obligaban a drogarse y consumían alcohol para más tarde poseer a las jovencitas, las desaparecían hasta por tres días, luego las abandonaban en la calle.

Cuenta Julián que había ocasiones en las que se metían a la escuela y se robaban a las menores a punta de pistola, y a los primeros padres que quisieron hacer la denuncia fueron asesinados a balazos. Así se ganaron el “respeto” de los

otros pobladores quienes ante tantas atrocidades permanecían callados; era lo mejor «o se los cargaba la chingada”.

En estas fiestas fue como Julián empezó a drogarse y a consumir alcohol. Luego llegaron otro tipo de trabajos, le dieron una pistola, ya no sólo se encargaba de dar algunos avisos, empezó a extorsionar, se encargaba de ir a cobrar el dinero o la famosa “renta”, o ir a levantar a alguien que se había pasado de abusado o que simplemente no quería cooperar.

“El primer jalón del gatillo cuando matas a alguien es el más difícil. Algo me decía que no lo hiciera, habíamos levantado a un cabrón que se quiso pasar de listo y no quería entrarle, pero había hablado de más. El jefe dio la instrucción de pasar por él y darle una vuelta. Ya después que valiera madres, era mi turno y esa noche tenía que demostrar que era valiente. Jalé el gatillo directo a la cabeza, era el o yo, así me hicieron hombre”.

Es así como Julián recuerda su primera vez, jalando el gatillo de un arma, que para la edad de 16 años ya era un sicario. Por unos dos mil o tres mil pesos hacían los trabajos que les encargaban. Mientras cuenta el primer jalón del gatillo, se asoma esa desesperación del momento. Hasta las manos se le tensan al recordar el hecho; su frente empieza a sudar frío, sale la segunda lágrima de sus ojos.

“Luego llegaron a la zona un grupo contrario a los Zetas, llegaron con fuerza y protegidos por la gente a la que habíamos hecho daño, nos agarraban desprevenidos, corrió mucha sangre en el estado, se morían muchos amigos, unos se fueron con LFM pa’ salvarse; otros huyeron del estado. Yo me quedé”.

Menciona que de volver el tiempo atrás, jamás se hubiera metido en esas cosas del diablo. Ganó un poco de dinero, pero no pudo disfrutarlo con su madre y sus hermanos. De quienes sólo viven en México él y dos más chicos; los otros se fueron para los Estados Unidos y no sabe nada de ellos.

Hasta el día de hoy, Julián, no sale a la calle por temor a que la gente busque venganza y lo maten. Cuando llega a salir es sólo a la tienda más cercana y se regresa a casa tan rápido como se puede. Se la pasa el día entero dentro de la casa, casi no come, tiene los nervios a flor de piel y cuando llega la noche llega de nuevo el martirio, no puede dormir hasta que el cansancio lo vence. Algunas veces sueña que llegan por él,

llega a sus sueños ese primer jalón del gatillo, pero el que está enfrente es él mismo.

Detrás de ese rostro fuerte, aparentando más edad de la que realmente tiene, esa voz quebrantada por revivir el pasado, se puede entrever el miedo en el que vive. En su mirada de arrepentimiento también muestra a ese niño que podía jugar con sus hermanos y que a pesar de ser pobre, podía vivir tranquilo. Se refleja ese niño que ha quedado encarcelado por la dureza de la vida que le ha tocado vivir y que tuvo que madurar más temprano que cualquier otro infante, es sólo uno más de los miles que han crecido entre la maldad, tachados por una sociedad a la que poco le interesan los niños y su futuro, marginándolos y mostrándoles que lo más importante en esta vida es el dinero y lo material.

Lo más triste y preocupante es que historias como la de Julián hay muchas en el país. Hay algunas que tal vez se le asemejan, pero hay otras tantas que terminaron ya sea en muerte, en tutelares, en niños con problemas de alcoholismo y drogadicción o peor aun, la historia simplemente no ha terminado y esos niños siguen dentro de la delincuencia, reclutando a otros menores, repitiendo y heredando esos estilos de vida.

Pero no solamente pensemos en los niños varones. Como decía la maestra. Lorena G. Boscó “no es lo mismo un niño que una niña, pues las niñas, en el mejor de los casos, son convertidas en ‘mulas’ y la otra cara, pero más alarmante, se convierten en una moneda de cambio, son víctimas de trata de blancas”.

### Salvación por mí y por todos mis amigos

El narcotráfico en México es un problema que salió del control gubernamental desde sus inicios. Este fenómeno que ha trascendido las barreras políticas, sociales y económicas, surge como consecuencia de las acciones de las administraciones pasadas, que sin importar el partido político al que pertenecían, cometieron múltiples omisiones que truncaron su verdadero combate.

Entre los obstáculos detectados para lograr el abatimiento del narcotráfico en nuestro país, destaca la forma de administración de estos grupos delictivos. En pocos años, dejaron de manejarse como caciquismo o regionalismo para adoptar las estructuras y el manejo de las grandes empresas, además de su inminente presencia en los tres órdenes de gobierno, es otro aspecto que se fortaleció.

El aspecto económico también tiene un peso significativo en la propagación del narcotráfico, a decir de algunos especialistas en el tema, la mala distribución de la riqueza y descubrir nuevos métodos de generación rápida y fácil de la misma, resultan aspectos primordiales para la supervivencia de los grupos delictivos.

Por ello, aspectos como la legislación, la desigualdad económica e incluso, la intervención gubernamental, brindan responsabilidades compartidas entre el gobierno, sociedad y medios de comunicación, pues está en su umbral de obligaciones proveer de un entorno sano, lleno de educación, con una formación proactiva dirigida a la infancia.

El problema del narcotráfico lo ha invadido todo, al grado que se ha convertido en parte de la cultura; las expresiones de este mundo de excesos, peligro y dinero llegan a la ciudadanía en los narcocorridos y hasta en la moda. Estas expresiones son un aliciente para que los menores, ya sean de escasos recursos o no se sientan atraídos.

Se ha detectado que una de las razones para que los niños se introduzcan a las filas de la delincuencia organizada es la falta de recursos, dejando muy vulnerables a los miles de niños que viven en condiciones de pobreza extrema, aunado a la pobreza se encuentran las cero alternativas que el gobierno da para que los menores puedan elegir otros caminos y no necesariamente el de la delincuencia.

Las consecuencias de dejar en el olvido a la infancia y no darles lo necesario para que puedan tener una mejor calidad de vida sólo traerá más problemas de inseguridad, lo cual a la larga va a costar más dinero al gobierno, es necesario trabajar en una verdadera estrategia de prevención que atienda varios frentes para no dejar espacio a la delincuencia.

La creación de empleos mejor remunerados, garantizar una óptima alimentación, educación pública, así como el acceso para todos a ella, infraestructura y un sistema de salud pública eficiente, son acciones reales que se necesitan en el mundo para erradicar el problema del narcotráfico en la infancia.

Ésta es una realidad que pocos conocemos, en la que viven muchos infantes que se han sumergido en el campo del narcotráfico por muchos factores, uno de ellos es la aspiración a una vida mejor lejos de la violencia. ■

# ¡BURBUJAS Y MÁS BURBUJAS!: CREANDO PENSAMIENTOS Y RAZONAMIENTOS A TRAVÉS DEL EXPERIMENTO

Mtra. Vianney RODRÍGUEZ GARCÍA  
[vianuzk@hotmail.com]

Docente de preescolar. México



## Introducción

El presente artículo forma parte de una investigación que realice en ISCEEM, la cual está articulada con respecto al uso del experimento que realizan los niños de preescolar mediante el cual les permite desarrollar su razonamiento, desde el momento en el cual observan los instrumentos a utilizar y con mayor fuerza los fenómenos observados a partir del experimento en cuestión.

Uno de los experimentos titulado “las burbujas infladoras de globos”, los niños muestran interés a partir de las burbujas que observan en el experimento, de tal forma que las Burbujas y más burbujas, muestran la forma en la que los niños van creando sus pensamientos, pues una burbuja puede crearse desde la forma más pequeña hasta ser una burbuja más grande y que al soplido del aro, las burbujas van siendo constantes a su tamaño, como cuando, al emerger un pensamiento éste se enlaza provocando otros múltiples pensamientos sin que se puedan detener y dejar de pensar.

El experimento como una manifestación empírica que permite tener de referencia para inferir los hechos de la naturaleza:

A los “hechos” – conjunto de datos e inferencias - les atribuimos la misma propiedad de realidad externa e independiente que conocemos en los datos cuyo sustrato físico son las señales. Lo que llamamos “hechos reales”, “mundo real” o “realidad” resulta del conocimiento

que elaboramos (o “construimos” si se utiliza el lenguaje de Piaget, a partir de los datos y de las inferencias, y deducimos que hechos, mundo y realidad existen independientemente de que los conozcamos, pero hacemos esta inferencia justamente porque los conocemos (Hernández,2003,p.48).

Para los niños de preescolar el experimento tiene un impacto que les permite pensar de manera más profunda los hechos de la naturaleza, lo cual les lleva a distinguir su mundo real, de lo que antes habían conocido, en tal sentido el experimento da cuenta de aquello que les interesa a los niños y que les provoca ser pensado, cuando esto sucede entonces los niños hacen inferencias que permite saber de la profundidad de su interés por querer saber más e investigar y preguntar sobre lo desconocido como lo ilustra la siguiente evidencia:

*D: muy bien Jonathan, vas a agregar carbonato a la botella y yo rápidamente le pongo el globo.*

*O:Jonathan agrego carbonato a la botella que contiene vinagre, y de inmediato la docente puso el globo, el cual se inflo.*

*J: órale maestra!*

*Arturo: mira cómo se infla*

*Mizuki: ¡ va a explotar!*

*Kenya: no, Mizuki, sólo se está inflando el globo!*

*J.A: miren las burbujas que se están haciendo!*

*Miguel: pero por que se infla*



*Jonathan, Arturo, Jorge Alexis: porque hace burbujas, y las burbujas inflan con su gas*

*Burbujas de gas, entonces las burbujas inflan globos*

*¿Entonces las burbujas son como gas, o el gas es como las burbujas, porque los dos inflan globos maestra?*

*No, porque hay distintas burbujas como las de jabón, y esas no inflan los globos*

*Mi mamá me hace burbujas de jabón y no inflan globos*

*Y entonces ¿por qué, estas burbujas si inflan los globos, maestra?*

*Porque forman gas diferente que no ves*

*Entonces hay burbujas de gas que inflan*

*¡No! las burbujas se hacen con el carbonato y el vinagre*

*Y las burbujas de jabón, no tiene vinagre ni carbonato*

*No todos los tipos de burbujas inflan globos, verdad maestra, solo algunas como las del experimento*

*Entonces estas son burbujas infla globos*

*Rafa: oye maestra se va a inflar muy grande hasta que explote*

*J: pensábamos que iba a explotar y no explotó*

*J.A: oye maestra y no tiene nombre el experimento*

*D: No, pero ¿qué nombre le pondrían?*

*Arturo: el vinagre*

*Jonathan: carbonato y vinagre*

*Jorge Alexis: Burbujas infla globos.*

Los niños al observar el experimento realizan inferencias de lo observado, cuando los niños infieren lo siguiente: “no todas las burbujas inflan los globos”, “como las burbujas de jabón”, para los niños al dar por hecho que no todas las burbujas inflan globos, recurren a su experiencia, la cual les permite dar cuenta de lo que saben y de cómo pueden hacer inferencias y deducciones, en ese sentido, “el experimento es una experiencia que concierne a hechos de la naturaleza que no ocurren si no por obra nuestra” (Hernández,2003,p.48), efectivamente, el hecho de observar un experimento realizado, como muestra de un hecho de la naturaleza, sólo ocurren porque se realizaron, de lo contrario los niños no hubieran tenido ni el conocimiento ni la experiencia de la naturaleza, desde el experimento. Los niños participan del experimento en el aula, lo que les permite que sus inferencias

cognoscitivas se vayan estabilizando a partir de la relación que hacen con aquello que viven en su vida cotidiana y las interpretaciones que hacen a partir de lo que observan durante el experimento, lo que permite que a través de esta relación que los niños hacen, vayan realizando razonamientos más complejos, como se ilustra en la evidencia.

Las deducciones se consideran como los “fundamentos de la inferencia, lo que implica decir que representan los fundamentos del razonamiento” (Lipman,1994,p.135), en donde el razonamiento se inicia no solo por las inferencias que hace el niño si no por la actividad que implica el pensar, cuando los niños hacen la simple pregunta ¿por qué? “la pregunta < ¿por qué? > es sin duda una de las favoritas de los niños pequeños. Pero sus usos o son nada sencillos. En general se está de acuerdo en atribuir dos funciones principales a la pregunta ¿por qué? La primera es descubrir una explicación causal; la segunda, es definir una finalidad” (1994,p.135), En la anterior evidencia, cuando uno de los niños preguntan <por qué >, esta pregunta nos indica que el niño requiere de una explicación causal, como es el caso ( cuando el niño pregunta ¿por qué algunas burbujas inflan globos?),“explicar causalmente una cosa es hacer alusión a las condiciones que hacen que esa cosa o suceso aparezca” (1994,p.135), en tal sentido cuando el niño quiere encontrar una explicación causal de lo observado en el experimento le lleva entender y comprender los fenómenos de la naturaleza que observa, “los niños muestran interés tanto por las razones como por las causas, y constantemente están mezclando ambos usos de la pregunta < ¿por qué? > o intentan distinguir un uso de otro” (1994,p.136), de tal forma que los niños se van haciendo de distintas formas de concebir el mundo de la naturaleza a través de las observaciones y las preguntas que se hacen constantemente. “los intereses del niño dependerán, pues, en cada momento del conjunto de las nociones que haya adquirido, así como sus disposiciones afectivas, puesto que dichos intereses tienden a completarlas en el sentido de un mejor equilibrio” (Piaget,1977,p.17), lo que lleva a l niño a un nivel de conocimiento y `por lo tanto de seguridad sobre lo que va conociendo.

Cuando los niños relacionan los instrumentos que utilizan en el experimento, y con los usos que le dan en la vida cotidiana, están mostrando

ya en ese momento que pueden experimentar su relación de inferencias lógicas en relación a su vida cotidiana, mostrando la capacidad de razonamiento que tienen los niños a partir de la observación del experimento y lo que en él, les despierta su gran interés “no cabe la menor duda de que la capacidad de un niño para resolver ciertas tareas que le proponen los experimentadores aumentan con la edad” (Lipman,1994,p.137), lo que indica que los niños de preescolar tienen la suficiente capacidad no solo para entender los fenómenos de la naturaleza, si no para ampliar sus habilidades de razonamiento, en la medida en que se les proporcione un espacio donde puedan ser exploradas y desarrolladas por los niños, sin embargo es importante considerar que los niños también hacen inferencias o razonamientos inadecuados, pero esto no les limita para que puedan corregir su razonamiento entre pares, dependiendo, del dato que los niños tengan y que les permita tener razones suficientes para saber si una inferencia es adecuada o no.

Los niños también hacen analogías “el razonamiento analógico presupone un trabajo con la habilidad de establecer diferencias y semejanzas. Cuando hacemos una analogía relacionamos de manera asociativa cosas que tienen entre sí algo semejante: color, forma, función, etc. y, al mismo tiempo incluimos sus matices diferenciadores” (Sátiro,2009,p.38). Como se ilustra en la evidencia, cuando los niños distinguen y comparan “las burbujas con el gas inflaglobos”, los niños hacen relaciones en donde encuentran semejanzas, pero también diferencias de lo que hacen las burbujas en el experimento recuperando su experiencia mostrando semejanzas de las burbujas con el

gas, lo que da cuenta de su razonamiento analógico en la forma de pensar de lo que observan en el experimento, pues “el razonamiento es aquel aspecto del pensamiento que puede ser formulado discursivamente, sujeto a una evaluación mediante criterios” (Lipman,1998,p.70), y uno de los criterios que se establecen en los razonamiento realizados por los niños es el criterio de evidencia.

### Bibliografía

- Hernández, G. y Rodríguez, M. (Comp), (2003), *Filosofía de la experiencia y ciencia experimental*, Fondo de cultura económica. México.
- Lipman, M. (1992), *La filosofía en el aula*, Ediciones de la torre. España.
- Lipman, M. (1998), *Pensamiento complejo y educación*, Ediciones de la torre. España. Lugar editorial. Argentina.
- Piaget, J. (1977), *Seis estudios de psicología*, Seix Barral. México.
- Piaget, J. (1979), *La formación del símbolo en el niño*, Fondo de cultura económica. México.
- Piaget, J. (1979), *Psicología y epistemología*, Ariel quincenal. España.
- Piaget, J. (1985), *Psicología y pedagogía*, Ariel quincenal. España.
- Piaget, J. (2005), *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Siglo XXI. México.
- Piaget, J. (2008), *Las formas elementales de la dialéctica*, Gedisa. España.
- Piaget, J. (2012), *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Siglo XXI. España.
- Sátiro, A. (2009) *Jugar a pensar con niños de tres a cuatro años*. Octaedro. España.
- Sátiro, A. (2009). *Pensar creativamente*, Colección Creamundos, Octaedro, España. ■

# LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: DESPERTAR DE UN SUEÑO, ENTENDER LA REALIDAD

Yolanda GARCÍA PAVÓN  
[lasmeninas1@hotmail.com]

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México



Sin duda alguna la investigación educativa es un reto, en primera instancia porque el campo educativo es un fenómeno social complejo, que constantemente se mueve, haciendo que en la realidad se presenten varias situaciones conjuntamente con paradigmas, los cuales van marcando ritmos a seguir en la realidad educativa y sus diversas maneras de intervenir en ella. En segunda instancia el reto de la investigación se contempla como una manera de conocer y construir conocimiento científico, que le permita tener reconocimiento y desde luego brindar nuevas formas de pensar la realidad.

Para ello se contempla que las universidades de posgrado y algunas instituciones, tienen la capacidad para formar investigadores con alto nivel de conocimiento y que van garantizando que las investigaciones que realizan, tengan rigor científico<sup>1</sup>, del mismo modo que su formación como investigadores les exige una formación sistemática, ordenada, disciplinada y desde luego sistemática para poder dar cuenta de aquello que investiga.

“Tradicionalmente, la Universidad tiene por finalidad transmitir el saber altamente especializado de la ciencia que está haciendo: la asociación entre enseñanza e investigadores es cons-

1 “pero esta función, se ha ampliado y transformado considerablemente, ya que desde ahora la enseñanza superior debe formar a los cuadros de industriales y comerciales, “la mano de obra de una sociedad del saber”. En relación con esta misión, se han iniciado y formalizado otras formulas pedagógicas, preponderantemente aquellas que asocian las empresas a las instituciones de formación (Ducoing, 1993, p. 153).

titutiva del sistema. El contenido de los cursos es alimentado por los resultados de las investigaciones de los profesores: así, está asegurada la transmisión de los conocimientos; y, por otro lado, los estudiantes se forman en una disciplina determinada o más bien en una microdisciplina, determinada participando en las investigaciones dirigidas por sus profesores, ya sea en los laboratorios, ya sea en los seminarios, en donde el trabajo nutre las publicaciones; de esta manera se convierten ellos mismos en investigadores “(Ducoing, 1993, p. 153).

En tal sentido la investigación, forma parte elemental del progreso del país, pues en mucho las investigaciones que se realizan, dan cuenta de lo que acontece de aquello que en ocasiones pareciera un sueño, pues al dar a conocer lo que sucede en un contexto educativo mediante la investigación, es como un despertar de aquello que nos parecía un sueño, enmarcado en una creencia sin cuestionamiento. Mientras que la investigación nos va dando cuenta y dilucidando, la realidad desde el ángulo investigado, pues el hecho de problematizar la realidad para ser investigada va dando pasos de búsqueda de cuestionamientos, pues la riqueza de la investigación es enorme ya que nos proporciona aprender a mirar desde diversos horizontes la realidad<sup>2</sup> que es cuestionada.

2 “Si la realidad es una cuestión de definición científica, que, como tal,, no puede ser definida pragmáticamente. ¿No sería mejor preguntarse si no hay también varias definiciones de realidad, y, como lo ha advertido Michel Lecoingte, si las aproximaciones científicas de la realidad no van más bien más bien hacia la puesta en evidencia de contornos

“Si entendemos la investigación como un proceso de cuestionamiento” (Ducoing, 1993, p. 152), entonces nos abre la posibilidad de pensar sobre la realidad que se nos presenta y nos confronta nos reta a querer saber y buscar, guiados por el preguntar e investigar, pues sólo la investigación educativa nos brinda la posibilidad de acción, cambio y formación. Acción porque mediante la investigación se actúa en situaciones de intervención que la investigación<sup>3</sup> tiene como meta contribuir al cambio del tema estudiado, sea como apoyo, como explicación, como solución. O bien como una forma de mostrar de manera sistemática aquello que acontece en un lugar determinado con un contexto específico y con actores en el contexto, lo que provoca la autorreflexión e interpretación y comprensión de los contextos que se investigan.

Cambio porque aquí es donde radica “el despertar de un sueño”, de aquella realidad que pensábamos distinta y que al ser investigada ésta cambia de sentido de contenido porque sabemos que la realidad que nos presenta una investigación es otra y no la que se creía, lo que nos lleva a reflexionar e incluso a intervenir en ella según sea conveniente, de tal modo que es un cambio de mirar de pensar y desde luego de conocer.

“El momento actual puede caracterizarse, entonces, como descubrimientos y redescubrimientos, y en él se discuten nuevas formas de mirar, interpretar, de argumentar, de escribir, reconociendo que ningún método puede captar todas las sutiles variaciones de la experiencia humana” (Denzin, 2011, p. 13).

Y del mismo modo habría que reconocer tampoco se logra captar toda la realidad, sólo parte de ella, debido a la complejidad que ésta representa, pues si bien la realidad es un sistema complejo cabe mencionar que si bien no es posible conocerla en su profundidad, ello nos indica que sólo conocemos aquello que se acerca a la proximidad de nuestra comprensión posible

inciertos y móviles, a través de conceptos tales como “las estructuras “disipativas” de I Prigogin o la trilogía de orden desorden, organización de Morin? (Ducoing, 1993. P. 147).

3 “Una investigación puede buscar la realización de un diagnóstico, estudiar un tema o problemática específica de interés o valorar la incidencia de alguna política particular. Pero cualquiera sea la opción, particularidad de la investigación es que produce conocimiento sistematizado y valioso” (Sverdlick, 2007, p. 19).

de decir y argumentar desde la formación como investigador.

La formación de investigadores, es complejo, y más aún en la educación, sin embargo cabe mencionar que es una veta importante, puesto que fortalece los campos de estudio y el crecimiento tanto de las personas que se forman como de las instituciones y desde luego el país, pues formar investigadores en las diversas disciplinas en cada campo constituye un elemento fundamental de crecimiento en el ámbito científico según se trate de cada disciplina.

Lo que es necesario marcar, es la calidad de la formación de los investigadores, los cuales se forman desde diversos campos en lo metodológico, lo epistemológico y lo cognitivo, en tal sentido que su formación garantice el rigor científico de las investigaciones, recuperando la fórmula “a investigar se aprende investigando” de tal manera que esto implique producir conocimiento, con rigor científico. Lo que implica:

“Generar propuestas de formación sistematizada<sup>4</sup> para la investigación y generar propuestas de formación que respondan tanto a los avatares del oficio del investigador educativo a las nuevas formas de generación de conocimiento” (Ducoing, 2013, p.129).

Ya que la urgencia de tener investigadores en el campo educativo que colabore, para la comprensión de hechos educativos y fenómenos, aún no comprendidos, e incluso en la revisión de los diferentes proyectos y programas educativos alternativos, en apoyo a la educación y a la mejora de las prácticas docentes, que permitan un mejor desarrollo y desde luego ver desde las distintas miradas, que se tienen en el campo educativo, en relación a programas de apoyo a la docencia en donde se abordan situaciones de mejora escolar.

Sólo la investigación educativa, nos otorga una mirada científica siempre y cuando las investigaciones sean sometidas en un sentido interdisciplinario en donde se dialogue desde diferentes marcos teóricos su construcción y comprensión de la realidad. En este sentido la investigación educativa, nos va despertando de esos sueños forjados en presupuestos y creen-

4 “Pone el acento en la dimensión institucional de la elevación de los niveles de formación” Según vayan requiriendo las instituciones para el empleo de investigadores.

cias que nos hacen pensar la realidad desde un margen centrado en un solo punto, y nos va dando a través de la investigación, distintas maneras de ver la realidad como un despertar de un sueño para entender la realidad desde su propia proximidad para una comprensión diferente que nos acerca a un diálogo comprensivo, reflexivo con posibilidades de construir desde otros horizontes nuestra propia comprensión.

### **Bibliografía**

- Denzin. N. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Gedisa. México.
- Ducoing, P. Com. (1993). Las nuevas formas de investigación en educación. UAH. México.
- Ducoing, P. Com. (2013), Procesos de formación. COMIE, México.
- Sverdlick I. Com.(2007), La investigación educativa. Noveduc, Buenos Aires Argentina. ■



# FILOSOFÍA Y NEUROPSICOLOGÍA: EMOCIÓN Y PENSAMIENTO DENTRO DE UN AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

## PROPUESTA DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN (TFM)

Fátima GUITART ESCUDERO  
[fguitart@obispoperello.net]

Estoy estudiando un máster en neuropsicología y educación. En los últimos meses debo hacer un Trabajo de Fin de Máster (TFM). La verdad es que, es una de las actividades formativas que más me ha interesado y, al mismo tiempo, más me ha preocupado. Tiene un poco de intriga, de realismo, de sueño,... como la vida misma. Sus primeros pasos están influenciados por tres acontecimientos:

- La filosofía lúdica para niños, entendida como una manera de “pensar jugando y jugar pensando”
- Mi experiencia docente, durante 21 años como maestra de Educación infantil. Aprendiendo con ellos, cómo enseñar a pensar e identificar y gestionar nuestras emociones.
- El análisis del sistema educativo español, en el que, cada vez más, se valora la adquisición de conocimientos y el producto del aprendizaje de los alumnos, frente a los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Esta situación, generaba mi inquietud y me asaltaban preguntas sobre cómo, por qué y para qué enseñar mejor. Así comienza en mí, una nueva motivación para mi TFM: contribuir a la mejora de la educación y la sociedad, potenciando un método educativo que unifique todo lo bueno del pasado, con nuevos métodos educativos y descubrimientos neurocientíficos, bañado en

educación emocional, favoreciendo la construcción positiva de la persona y cuyo objetivo sea formar niños felices, con autoconocimiento, críticos, creativos y éticos.

Siguieron los días, la formación y práctica docente... y con ello una intuición: la posibilidad de construir un puente entre la neuropsicología y la filosofía. Comencé a profundizar más en esta línea investigadora, concretando los siguientes aspectos:

► **La filosofía para niños**, me permitía estimular sus habilidades de pensamiento y sus emociones, para guiar sus comportamientos.

“Una filosofía posible con niños y niñas y a partir de ellos y ellas... Filosofía para aprender a poner voz a las propias ideas mientras se aprende a tenerlas.... Filosofía que refleja una manera de ser que asume el territorio emocional, sin convertirse en víctima o verdugo” (Sátiro, 2016)

► En la experiencia docente había observado a diario cómo los niños de 3, 4 y 5 años eran capaces de pensar, sentir, moverse, imaginar, relacionarse, observar, hablar, expresar, pintar, crear, reflexionar, inventar, soñar, etc.,

Sin embargo necesitaba encontrar evidencias científicas en los niños, sobre su capacidad para regular emociones, su pensamiento y su procesamiento. Así que me centré en investiga-

ciones dentro del campo de la neuropsicología y en su aplicación en el campo educativo. Cuatro son los pilares en los que se sustenta mi TFM, para poder relacionar la filosofía con la neuropsicología:

► **La importancia de la plasticidad cerebral**, al permitir al ser humano adaptarse al entorno y poder aprender durante toda su vida.

¿Cómo? estableciendo redes entre las neuronas que forman el cerebro, a través de las sinapsis que crean, refuerzan, debilitan o eliminan a lo largo de toda la vida en función de las experiencias que vivimos... Es decir, que aunque al nacer veníamos con unos genes característicos, éstos sólo determinarían nuestra capacidad potencial, por lo que serán las experiencias que encontremos en el entorno, las que podrán desarrollar todo el talento que poseemos, gracias a plasticidad que nos caracteriza.

► Además, existen **los llamados periodos sensibles**, entendidos como aquellos periodos óptimos en el desarrollo del ser humano, en los que determinados aprendizajes son adquiridos con mayor efectividad. Parece que tanto la infancia (0-6 años) como la adolescencia es uno de estos periodos.

► Las emociones vienen reguladas por **el sistema límbico**, formado por una serie de estructuras conectadas entre sí con el resto del cerebro. Destacar para esta investigación el papel del **hipocampo** en el aprendizaje, como responsable de la consolidación de la memoria. Memoria y aprendizaje no son sinónimos, sin embargo para que se produzca el aprendizaje es necesaria alguna forma de memoria, ya que sólo podemos aprender aquello que nuestro cerebro haya procesado y retenido. El funcionamiento de **la amígdala** es muy interesante para poder comprender las emociones y recuerdos que generamos al aprender, permitiendo dar carga emocional a lo que recordamos (Ibarrola, 2013). Está en estrecho contacto con el hipocampo, pudiendo facilitar el aprendizaje si todo funciona plácidamente, o bloqueándolo ante posibles situaciones emocionalmente estresantes para el sujeto.

► Por último, si vamos a hablar de capacidad de reflexión, es necesario conocer **la corteza prefrontal**. Es un lugar del cerebro donde se regu-

lan las funciones ejecutivas-cognitivas, es decir, aquellas que nos permiten razonar, organizar, pensar, planificar, tomar decisiones, resolver conflictos, etc. Esta zona cerebral más tarda en madurar, y es susceptible de entrenamiento (plasticidad).

Por tanto...

- Si el cerebro...es plástico

- Si la primera infancia es un momento óptimo para el aprendizaje por la proliferación sináptica

- Si la emoción puede llegar a bloquear el aprendizaje en momentos de estrés o dificultad, y - Si podemos entrenar las funciones ejecutivas-cognitivas de nuestros alumnos...

¿A qué esperamos en las escuelas o en las familias para estimular las habilidades de pensamiento en los niños y ayudarles a gestionar sus emociones?

Sin embargo, este proceso de investigación, lleno de ilusión, recibió poco apoyo ante una evidente realidad: cómo medir emociones y pensamientos en alumnos de infantil. Alrededor se oyeron voces de imposibilidad. No obstante, una fuerza interna, tal vez algo atrevida e inconsciente, se resistía a abandonar la búsqueda de rigor científico. No había prisa, se decía.

Después surgió la esperanza con el encuentro con diferentes investigaciones científicas recientes que compartían estas inquietudes, quisiera destacar tres de ellas porque fueron inspiración de mi TFM definitivo:

- Giménez-Dasía y Quintanilla (2009), en cuyo artículo "Competencia" social, "competencia" emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil", se interesó por la escasa formación efectiva recibida en la escuela en competencias sociales y emocionales, defendiendo una educación formal, para alumnos del 2º ciclo de educación infantil basada en una intervención de Filosofía para Niños con la que considera que se puede mejorar la competencia social y emocional de los alumnos, fomentando el pensamiento crítico y consiguiendo así, resultados más duraderos, como la mejora de la conducta, la relación con los otros y la generalización de los aprendizajes en diferentes contextos.
- Palacios (2010) revisó, exploró y analizó la educación emocional en las escuelas, insistiendo en la figura del profesor como mediador del proceso creativo, el conocimiento de

las propias emociones y su regulación a través de la educación, proponiendo además, una alternativa para educar las emociones basada en la creatividad. Afirma en su conclusión que es fundamental educar las emociones para hacer niños felices que puedan conocerse y convivir en paz, además de plantear algunas propuestas relacionadas con la creatividad que permiten educar las emociones eficazmente.

- En Medellín, Rendón (2011) investigó la eficacia de un programa educativo de intervención basado en el habilidades de pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo con el fin de mejorar el desarrollo cognitivo, emocional, motivacional-afectivo y relacional, en una población infantil con alumnos/as de 6 a 12 años, en la que participaron 16 maestros intencionalmente.

Todo lo expuesto anteriormente, concluye en un estudio en el que se plantea como investigación, **el impacto** de un programa basado en una manera de jugar a pensar y el diálogo filosófico socrático, a través de cuentos del proyecto Noria de filosofía lúdica, sobre la madurez emocional y la capacidad de reflexión en alumnos de 3, 4 y 5 años. De esta manera, quedaría formulada la hipótesis del trabajo:

“La aplicación en alumnos de educación infantil (3, 4 y 5 años) de un programa basado el diálogo filosófico-socrático y en actividades que favorezcan jugar a pensar y pensar jugando a través de cuentos del proyecto Noria de filosofía lúdica, reduce el índice de problemas emocionales y de problemas en las funciones ejecutivas”

Sin embargo, antes de comenzar el experimento, es necesario identificar una prueba estandarizada que mida ambos índices, garantizando la validez del estudio. Se empleará SENA, un Sistema de Evaluación para Niños y Adolescentes, que proporciona **tres escalas de control** para valorar posibles sesgos en las respuestas, un **sistema de ítems críticos** que detectaba la presencia de aspectos especialmente problemáticos y con **índices globales** que permiten resumir en varias áreas generales, las puntuaciones obtenidas en las distintas escalas (Índice de problemas emocionales, de problemas conductuales, de problemas en las funciones ejecutivas),

permitiéndome recabar información de diferentes fuentes (contexto escolar y familiar) a través de unos cuestionarios.

Finalmente, la descripción de este estudio consiste en: investigar con grupos experimentales de alumnos de educación infantil, con pre-test y post-test. Para el pre-test, realizaríamos mediciones de los índices en el inicio del experimento aplicando SENA. El programa de intervención sería el siguiente: en uno de los grupos, el profesor/a aplicaría un programa de juegos filosóficos, que estén basados en el diálogo socrático, invitando, además, a la reflexión a través de los cuentos. Además, en aquellos momentos en los que aparezca un conflicto entre iguales, el profesor actuará sin emitir ningún juicio ni condena, como mediador siendo su único papel, el lanzamiento de preguntas que lleve a los alumnos al reconocimiento de la situación, la comprensión del otro, la reflexión para una posible solución y una propuesta para actuaciones futuras similares. Además, durante este tiempo se leerán y analizarán cuentos del proyecto Noria que permiten la reflexión, el autoconocimiento y el fomento de valores. El tiempo de aplicación deseable sería de 3 meses, aunque en la realidad será la mitad. Por último, después de finalizar el programa, realizaríamos el post-test, donde se medirían resultados sobre la posible evolución de ambos índices: problemas emocionales y funciones ejecutivas.

En este momento va a comenzar la aplicación del programa, por lo que los resultados y las conclusiones están todavía en proceso.

### Bibliografía

- Puig, I., Sático, A. (2011). *Jugar a pensar*. Barcelona: Octaedro
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM
- Sático, A. (2016). *Filosofía Mínima*. Barcelona: Octaedro
- Sático, A. (2015). *Manifiesto de filosofía lúdica*. Recuperado de <https://youtu.be/TsmOWBDFdAQ>
- Giménez-Dasía, M., Quintanilla, L. (2009). “Competencia” social, “competencia” emocional: una propuesta para intervenir en Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 32 (3), 359-373. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037009788964222>

Palacios, Y. (2010). *Educación Emocional y Creatividad en Educación Básica*. Revista de Investigación (Instituto Pedagógico de Caracas), 71, 249-270. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3705003>

Rendón, U. (2011). *Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilida-*

*des de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín*. Revista virtual Universidad Católica del norte, 32. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/28> ■

# DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA BATERÍA “EL TEATRO Y YO”: EVALUACIÓN DEL IMPACTO DE LA EXPERIENCIA TEATRAL EN LOS JÓVENES

Tomás MOTOS TERUEL

Depto. Didáctica y Organización Escolar (profesor jubilado). Universitat de València-Co-director del Diploma “Teatro en la Educación: Pedagogía Teatral” y del Máster en Teatro Aplicado

Vicente ALFONSO-BENLLIURE

Depto. Psicología Evolutiva y de la Educación. Universitat de València-Co-director del Diploma “Teatro en la Educación: Pedagogía Teatral” y del Máster en Teatro Aplicado

**RESUMEN:** En este texto presentamos el proceso de diseño y validación de la batería “El teatro y yo”, instrumento para evaluar el pensamiento que tienen los jóvenes sobre qué es el teatro, sobre su vivencia en la participación en actividades teatrales y la huella que en ellos deja. Esta batería puede servir no solo al profesorado y a los formadores para conocer cuál es el resultado de su trabajo con jóvenes en este campo sino también como instrumento de autoevaluación para estos. Como anexo se añade la última versión de la batería “El teatro y yo”.

**PALABRAS CLAVE:** Teatro, Adolescencia, Evaluación, Identidad, Desarrollo personal.

## Introducción

La adolescencia es un periodo de oportunidades y cambios, un periodo vital naturalmente acompañado de importantes transformaciones sociales, psicológicas y emocionales. Como etapa de descubrimiento, la adolescencia no solo es rica en oportunidades sino que también está plagada de riesgos potenciales para los que es conveniente que estén preparados.

A nivel psicológico, una de las tareas centrales de la adolescencia es la búsqueda de una identidad personal y la construcción de una imagen coherente de uno mismo que sienta las bases para afrontar los desafíos de la etapa adulta. Erickson (1968) defendía que los adolescentes

deben resolver la crisis de identidad versus confusión de roles. Las experiencias que les ayuden a resolver de forma exitosa esta situación crítica son aquellas que les lleven a convertirse en adultos únicos con un coherente sentido del yo y un rol valorado en la sociedad. Hoy en día, si bien los psicólogos evolutivos ya no hablan necesariamente de crisis, sí entienden que durante la adolescencia se produce un proceso de búsqueda interior, se cambian las características que definieron el yo en la niñez, se cuestionan los valores personales y aparecen nuevos compromisos y prioridades (Berk, 2004).

En esa compleja transición de la adolescencia a la adultez, los iguales son una fuente



importante de apoyo emocional, afecto y solidaridad. La interacción con los iguales se convierte en un espacio en el que experimentar, un “escenario” para probar “quien soy” y “quien podría ser” y desarrollar la propia autonomía e independencia. Un lugar para formar relaciones íntimas que pueden servir como ensayo para la intimidad adulta. Los jóvenes que tienen fuertes relaciones de apoyo con padres e iguales, tienden a desarrollarse de un modo más saludable y positivo (Youngblade, Theokas, Schulenberg, Curry, Huang y Novak, 2007). Desarrollar habilidades personales que permitan el autocoñocimiento y la construcción de relaciones de confianza e intimidad con los demás puede tener un efecto profiláctico en el desarrollo personal de los jóvenes.

En este contexto, la práctica del teatro puede ser un recurso especialmente útil para afrontar de forma óptima los retos asociados a la etapa adolescente. Conrad (2010) afirma que a través del teatro los jóvenes representan sus percepciones de la realidad. La actuación teatral es tanto simbólica como reflexiva (Schechner, 1985). Las representaciones teatrales son emocionales, vívidas y basadas en la experiencia. La práctica teatral propone un espacio físico y, sobre todo psicológico, en el que indagar, explorar y jugar con la realidad. Los jóvenes pueden reevaluar y revivir la realidad desde sus propias actitudes personales y las de los personajes de los papeles que representan. En este sentido, el drama opera en lo que Heathcote (Johnson and O’Neill, 1991: 130) llama zona de ‘no-penalty’. Esta autora asegura que “el teatro es la vida representada en una zona de no sanción. Parece, se asemeja, pero realmente no es”. En esta área sin punición los participantes pueden probar experiencias, pero sin tener que vivirlas en sus consecuencias reales. Por otra parte, el teatro proporciona la oportunidad de explorar muchos “posibles yoés”. Esto es: la oportunidad de adoptar diferentes perspectivas y actitudes, comprometerse emocionalmente y poder llegar a percibir las cosas de manera diferente. Abundando en este sentido, Davis (2015: 72) afirma que “el drama ofrece una clase especial de ‘experiencia’ y ‘vivir a través de’ [...] Lo de verdad interesante es que mientras que el contexto y el rol son ficticios, las emociones sentidas pueden ser ‘reales’ y al mismo tiempo se distancian de lo real”. Este estado de

pertenecer simultáneamente a dos mundos diferentes y autónomos (el real y el del drama) es lo que Boal (2004: 66) llama metaxis. También, las actividades teatrales son liminares porque vienen calificadas por la libertad de expresión, por un espacio no institucionalizado y por la oportunidad de explorar o reinventar la propia identidad (Kim, 2015: 72). Se practican, pues, en un espacio transicional.

La experiencia teatral da tiempo, atención y voz a los jóvenes, les permite una distancia respecto a los problemas cotidianos y una oportunidad para probar actitudes diferentes a la propia. Neelands (2008, 2009a y 2009b) defiende que la importancia real del teatro con jóvenes y adolescentes reside en los procesos de implicación y participación social y artística y en la experimentación de una serie de situaciones y vivencias más que en los resultados o productos artísticos que puedan ser elaborados.

Pero son pocos los estudios destinados a analizar el impacto de la actividad teatral en el desarrollo personal y social de los jóvenes. Dichos estudios coinciden en concluir que la práctica teatral tiene efectos positivos sobre la promoción de recursos personales útiles para resolver de forma adecuada los retos vitales que se plantean en la adolescencia. Por ejemplo, Dutton (2001) desarrolló un proyecto basado en experiencias dramáticas para trabajar con adolescentes en la construcción de competencias, el fortalecimiento de la autoestima y el fomento del reconocimiento de virtudes y fortalezas personales. Hughes y Wilson (2004) trabajaron con trescientos jóvenes y concluyeron que el teatro les ayudaba a desarrollar su sentido de identidad, su iniciativa, a tomar riesgos y a mejorar su habilidad para expresarse. Por su parte, Barquero y Vargas (2009) investigaron los efectos de la improvisación teatral y la expresión corporal sobre el desarrollo adolescente y concluyeron que esta práctica tiene efectos positivos y significativos sobre el estado de ánimo de los participantes así como en su autoestima y confianza.

Si como vemos, la práctica teatral parece tener influencias beneficiosas sobre el desarrollo psicológico de los jóvenes, es interesante desarrollar metodologías para valorar su intensidad, comprender mejor la naturaleza de dicha influencia, y diseñar programas de intervención encaminados a ese fin. Parea ello, es importan-

te evaluar cómo los jóvenes viven la experiencia teatral y los efectos de dicha vivencia para poder ajustar mejor la intervención a través de los recursos dramáticos. En esta línea Hughes y Wilson (2004) consideran necesario recopilar y analizar más evidencias sobre el impacto del teatro en el desarrollo personal que sirvan para construir una sólida base teórica que explique el cómo y el porqué de dicho efecto en los jóvenes.

Pero las metodologías utilizadas hasta la fecha se han basado fundamentalmente en el análisis participativo (talleres de investigación, “focus groups”, grupos de discusión, etc.) y la realización de entrevistas semiestructuradas. Si bien consideramos adecuado el uso de metodologías de carácter cualitativo para la exploración del objeto de estudio que nos ocupa, consideramos pertinente complementarla y enriquecerla con metodología de carácter cuantitativo. Esta última permite la posibilidad de observar la frecuencia de aparición de determinadas tendencias de respuesta e identificar patrones que no emergen a través de la introspección (Beaugrande, 1996).

El objetivo de este trabajo es exponer el proceso de diseño, construcción y validación de un instrumento psicométrico que permita una evaluación cuantitativa y objetiva de las valoraciones que los jóvenes realizan sobre la experiencia teatral y el impacto de la misma sobre su desarrollo personal: la batería “El teatro y yo”. Consideramos que una de las fuentes de información ha de ser necesariamente la percepción que el propio adolescente tiene del impacto de dicha experiencia. Por ello la batería está compuesta por tres escalas que evalúan tres aspectos clave: el pensamiento que tienen los jóvenes sobre el teatro (Pensamiento sobre el Teatro), la experiencia de participar en clases, talleres de teatro o en la preparación y representación de una obra teatral (Vivencia de Experiencia Teatral) y la valoración del impacto y la huella que deja el hacer teatro sobre el desarrollo personal (Impacto de la Experiencia Teatral).

## Metodología

### Participantes

En el estudio han participado un total de 305 sujetos todos ellos vinculados con la práctica del teatro, bien por ser estudiantes de Arte Dramático en la Escuela Superior de Arte Dramático de

Valencia (ESA), por cursar el Bachillerato Artístico, por participar en algún taller extracurricular de teatro o estar matriculado en asignatura optativa de Taller de Dramatización/Teatro en la Educación Secundaria. Su edad oscilaba entre los 14 y los 29 años (media = 16,7). El 34% eran chicos y el 66% chicas. Los participantes han formado parte de dos grupos: un primer conjunto de 144 sujetos a los que se les administró la versión piloto de la batería y otro de 161 a los que se les aplicó la versión posterior. (Ver tabla 1 y tabla 2).

53 individuos del segundo conjunto formaron parte de los grupos de discusión. Los alumnos de Bachillerato y de ESO procedían de 20 institutos de la ciudad de Valencia y de pueblos del área de influencia. De ellos, 18 centros eran públicos y 2 privados concertados. La versión piloto se administró en los II Encuentros de Teatro en la Educación, celebrados en la Sala Inestable de Valencia, entre el 12 y el 16 mayo de 2014. La versión definitiva, un año después, en los III Encuentros de Teatro en la Educación que tuvieron lugar entre de 20 al 24 de abril de 2015.

**Tabla 1. Variables de la muestra. Grupo piloto**

Grupo Segunda Versión , N=161			
Edad	mínimo	14	
	máximo	29	
		frecuencia	porcentaje
Género	mujer	105	65,2
	hombre	53	36,8
	Nc	3	1,9
Curso	3ESO	82	50,9
	4ESO	3	1,9
	1BACH	20	12,4
	2BACH	8	5,0
	1ESAD	19	11,8
	4ESAD	15	9,3
	1TASOC	3	1,9
	Nc	11	6,8
Modalidad	Optativa Dramatización	81	50,3
	Taller extraescolar	20	12,4
	Bachillerato Artístico	17	10,6
	ESAD	37	23,0
	Nc	6	3,7

**Tabla 2. Variables de la muestra. Grupo segunda versión**

Grupo Piloto, N=144			
Edad	mínimo	13	
	máximo	29	
		frecuencia	porcentaje
Género	mujer	95	66,0
	hombre	48	33,3
	Nc	1	0,7
Curso	2ESO	25	17,4
	3ESO	67	46,5
	4ESO	9	6,3
	1BACH	21	14,6
	2BACH	2	1,4
	1TASOC	8	5,6
	Nc	12	8,3
Modalidad	Optativa Dramatización	85	59,0
	Taller extraescolar	31	21,5
	Bachillerato Artístico	14	9,7
	TASOC	8	12,5
	Nc	6	4,2

**Procedimiento: diseño y construcción de las pruebas de la Batería “El Teatro y yo”**

La batería está formada por tres escalas: La escala de *Pensamiento sobre el Teatro* (PT), la escala de *Vivencia de la Experiencia Teatral* (VET) y la escala de *Impacto de la Experiencia Teatral* (IET). Con ellas se trata de evaluar las percepciones del sujeto que practica teatro acerca de la propia actividad teatral y sus efectos, así como la forma idiosincrásica de vivir tales experiencias. Para desarrollar cada una de las escalas se identificaron una serie de constructos teóricos a partir de la revisión de la literatura especializada. Por ejemplo, para detectar el pensamiento sobre el teatro se partió de constructos previos como ‘clima’, ‘actividad’, ‘seguridad’, ‘evaluación’ y ‘potencia’. Para la evaluación de la vivencia se utilizaron ideas previas en torno a conceptos como ‘identidad’, ‘iniciativa’, ‘compromiso’, ‘riesgo’, ‘expresión emocional’, ‘transferencia’, etc. Finalmente, respecto al impacto se trabajó en torno a conceptos previos como ‘autoconfianza’, ‘habilidad social’, ‘enfrentamiento de situaciones conflictivas’ o ‘apertura mental’.

Los constructos identificados, permitieron, en primer lugar, elaborar un listado de pares de

adjetivos para construir una prueba de diferencial semántico, que formarían la escala PT. Luego se confeccionó un amplia lista de ítems para las escalas VET y IET Finalmente, un grupo de expertos en teatro en la educación y desarrollo adolescente seleccionó aquellos que a su criterio harían un mejor servicio al formar parte de la batería.

Esta primera fase de diseño y construcción nos llevó a la versión piloto. Esta queda compuesta por: 1) La escala PT, una prueba de diferencial semántico en la que los sujetos deben responder a una lista de adjetivos presentados de forma bipolar (i.e., agradable, desagradable) y tres estados intermedios. El sujeto debe ubicar en dicha escala su pensamiento sobre qué significa hacer teatro en relación a cada uno de los pares de adjetivos. La versión inicial de esta escala estaba compuesta por 20 pares de adjetivos. 2) La escala VET evalúa las creencias implícitas que los sujetos tienen respecto a la experiencia de participar en las clases, talleres o en el montaje y representación de una obra teatral. Inicialmente esta escala estaba formada por 33 ítems. Se trata de una escala tipo Likert, en la que los sujetos contestan según su grado de conformidad. Y finalmente, la escala IET formada por ítems que se refieren a las percepciones que los estudiantes de teatro tienen en torno al impacto y la huella que les ha dejado la experiencia teatral. Se trata también de una escala tipo Likert, compuesta inicialmente por 12 ítems.

Con el fin de recoger los primeros datos sobre las propiedades psicométricas de la batería se aplicó la versión piloto a una primera muestra de 144 sujetos. El análisis de las propiedades de los ítems permitió depurar las escalas y eliminar aquellos que no presentaban garantías psicométricas.

Una segunda versión de la Batería “El teatro y yo” fue administrada a una muestra de 161 sujetos. Con los datos se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (EFA) de componentes principales sin rotación para cada una de las pruebas. El Scree test de Cattell (1966) puso de manifiesto la mejor solución factorial para cada prueba. Tras ello se aplicó una rotación Oblimin, pues la rotación oblicua asume que los factores están relacionados. Dicha rotación permitió la depuración final de las pruebas.

## Resultados

### Análisis factoriales

#### Escala PT (Pensamiento sobre el Teatro)

Los resultados factoriales de esta escala ofrecen una solución en 3 factores que explica el 56,7% de la varianza. El factor 1 se denomina Evaluación Afectiva (EA) e incluye pares de conceptos como: agradable-desagradable, satisfactoria-frustrante, útil-inútil, buen aprendizaje y pobre aprendizaje. Todos ellos giran en torno a una valoración afectiva de la utilidad de la experiencia teatral y dan cuenta del 41,9% de la varianza.

El factor 2 se denomina Actividad (A) e incluye adjetivos como creativa-nada creativa; variada-monótona, activa-pasiva, etc. Giran en torno a la experiencia teatral como experiencia activa, alentadora y creativa y explican el 8,8% de la varianza total.

El factor 3 se denomina Clima (CI) e incluye adjetivos como fácil-difícil, segura-insegura, cómoda-incómoda, etc. Versan sobre la evaluación del clima que generan las actividades dramáticas teatral como experiencia placentera, cómoda y sin riesgos y explican el 6 % de la varianza. La versión segunda de la escala incluye un total de 16 ítems.

#### Escala VET (Vivencia de la Experiencia Teatral)

Esta prueba está compuesta por una serie de enunciados a los que los sujetos han de responder en una escala tipo Likert de 1 a 4 (muy en desacuerdo, muy de acuerdo). Los resultados factoriales muestran una solución en 6 factores. Tras la rotación, 2 ítems fueron eliminados siguiendo los siguientes criterios: a) saturación en factor inferior a .30; b) saturación significativa en más de un factor. La versión final de la escala cuenta con un total de 31 ítems.

La solución factorial final explica el 64,2% de la varianza. El factor 1, denominado “Tolerancia al riesgo y Compromiso” (TR y C) evalúa las creencias implícitas de los alumnos acerca de la asunción de riesgos y desafíos en un ambiente sin sanción, seguro y protector. Explica el 39 % de la varianza e incluye un total de 8 ítems, (i.e. “Hacer teatro supone correr riesgos y responder a desafíos”). El factor 2, “Identidad y Autoconsciencia” (I y A) estima las creencias en torno a los efectos de la actividad teatral sobre el establecimiento de una identidad positiva y la

toma de consciencia sobre la realidad exterior e interior. Explica el 8 % de la varianza e incluye un total de 7 ítems, como por ejemplo: “El teatro es un medio y una oportunidad para conocerse mejor y ayuda a establecer la propia identidad”. El factor 3, “Expresión de Sentimientos” (ExS), revisa las creencias en torno a la gestión y expresión emocional que facilita la experiencia teatral. Da cuenta del 5,4% de la varianza y lo forman un total de 6 ítems (i.e., “El teatro me ayuda a no tener miedo de mostrar a los demás cómo me siento”). El factor 4 se denomina “Apertura Mental” (AM) y valora los efectos que la práctica teatral tiene sobre la actitud mental hacia la exploración y el aprendizaje. Explica el 4,4% de la varianza y está formado por 4 ítems, (i.e., “Tengo más libertad para ser yo mismo y sentirme más cómodo/a”). El factor 5 se denomina “Iniciativa” (I) y explora las creencias personales acerca de la oportunidad que la experiencia teatral proporciona para poner en práctica las propias ideas. Explica el 3,8% de la varianza e incluye un total de 3 ítems (i.e., 2. “Veo mis propias ideas realizadas en la representación de las obras”). El factor 6 es “Escape” (E) y revisa la visión de la experiencia teatral como oportunidad para olvidarse y escapar de los problemas. Da cuenta del 3,2% de la varianza e incluye un total de 4 ítems (i.e., “Es un espacio y una oportunidad para alejarse del ambiente negativo de casa o del instituto”).

#### Escala IET (Impacto de la Experiencia Teatral)

Esta prueba evalúa el impacto o huella que deja la práctica del teatro. Tras la eliminación de dos ítems, la versión final está formada por 10 en torno a un único factor que explica el 65% de la varianza.

#### Propiedades psicométricas de la Batería “El teatro y yo”: fiabilidad y validez

Con el fin de comprobar la precisión con la que las escalas de la batería “El teatro y yo” miden el constructo evaluado se analizó la fiabilidad de cada una de las escalas. Como estimación de la fiabilidad de las escalas recurrimos al cálculo del Alpha de Cronbach: una media ponderada de las correlaciones entre los ítems que forman parte de cada escala.

En la tabla 3 podemos observar los índices de los tres factores de la escala PT. La puntuación total en la escala PT oscila entre 16 y 80. La consistencia interna de la prueba puede con-

siderarse adecuada con un alpha de Cronbach de .75.

**Tabla 3. Consistencia interna de la escala PT**

	F1	F2	F3	Total
Número de ítems	6	6	4	16
Varianza explicada	41,9	8,8	6	56,7%
Alpha de Cronbach	.84	.84	.65	.75

La puntuación total de la escala VET oscila entre 31 y 124. La consistencia interna también podemos considerarla adecuada, con un Coeficiente alpha de Cronbach de .82. (Véase tabla 4). La puntuación total de la escala IET oscila entre 10 y 40. Se trata de una escala unifactorial con un alpha de Cronbach de .94

Los ítems de la escala VET y IET se han formulado conociendo bien las variables que se querían medir, así como la teoría que las sustenta. Consideramos que tiene la suficiente validez de contenido puesto que para su elaboración nos hemos basado en la literatura existente sobre el valor del teatro para el desarrollo personal como se muestra en las diferentes fuentes de información citadas, por tanto podemos sostener que el cuestionario posee también validez de organización de constructo. Por lo que respecta a la validez, el análisis racional de los ítems llevado a cabo por los expertos en teatro y desarrollo juvenil avala la validez de contenido del instrumento.

Como forma de profundizar en la validez de contenido, y dado que no existen pruebas previas con las que contrastar una validez convergente, recurrimos a los grupos de discusión como forma de comprobar que los factores fundamentales en los que se estructuran las escalas son los más relevantes cuando hablamos de experiencia teatral y sus efectos. Los grupos de discusión constituyen una técnica de recogida de datos de naturaleza cualitativa que ha sido empleada ampliamente en diferentes campos de la

investigación sociológica. Los sujetos participantes fueron distribuidos en 6 grupos de discusión. Se realizaron un total de 6 sesiones que fueron grabadas para su posterior análisis. Los grupos estaban formados por entre 7 y 11 miembros, el formato seguido era el de entrevista semiestructurada y los temas que se proponían para la discusión giraron en torno a percepciones, vivencias, aprendizajes y valoraciones en torno a la experiencia teatral.

Los datos fueron sometidos a análisis utilizando el programa informático Atlas ti 7. Dicho análisis permitió el hallazgo de una estructura en los discursos de los participantes, organizando la información en categorías, subcategorías y unidades temáticas. La familia o categoría es una agrupación de segundo grado que engloba a todos aquellos elementos aparecidos en el discurso que tienen rasgos comunes de significado. Las subcategorías son agrupaciones de primer grado que concretan y limitan el significado de las categorías. Y finalmente, las unidades temáticas son fragmentos de texto, frases o incluso palabras que transmiten un contenido semántico relacionado con una pregunta estímulo formulada por el moderador. En la tabla 5 se recogen los resultados del proceso de codificación con las correspondientes categorías, subcategorías y unidades temáticas.

La primera de las categorías relevantes identificada tras las sesiones de los grupos de discusión es “Beneficios”, categoría que resalta la utilidad que tiene la práctica del teatro para su desarrollo personal. Incluye subcategorías como “Cambio Personal”, “Evasión” y “Transferencia”. Estas subcategorías son homologables a varios factores medidos por la escala VET como “Identidad y Autoconsciencia”, “Iniciativa”, “Escape” y “Apertura Mental”. También haría referencia al factor de Impacto de la Escala IET.

Otra categoría relevante para los grupos de discusión es “Pensamientos sobre el Teatro” que recoge las unidades de significado referidas

**Tabla 4. Consistencia interna de la prueba VET**

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Total
Número de ítems	8	6	6	4	3	4	31
Varianza explicada	39%	8%	5,4%	4,4%	3,8	3,2	64,2%
Alpha de Cronbach	.81	.87	.86	.81	.86	.82	.82



a las valoraciones que los participantes hacen sobre qué es teatro y las razones por las que han elegido las actividades teatrales, cómo valoran su vivencia, etc. Esta categoría es afín a los factores de la escala PT: “Clima”, “Evaluación Afectiva” y “Actividad”.

La categoría “Desafíos” hace referencia a los retos que les presenta el participar en actividades teatrales y el compromiso que esto conlleva. Está relacionada con el factor 1 de la escala VET: “Tolerancia al Riesgo” y “Compromiso” y con el factor “Impacto” de la Escala IET.

La categoría “Autoconsciencia Emocional” se refiere a la oportunidad que el teatro ofrece para expresar sentimientos y pensamientos en un contexto seguro. Está relacionada con los factores 2 y 3 de la escala VET: “Identidad y Autoconsciencia” y “Expresión de Sentimientos”.

La categoría “Relaciones Personales” reúne los contenidos en torno al sentimiento de apoyo

percibido en el grupo de teatro y a las relaciones de amistad que en el grupo se establecen. Dichos contenidos son afines a los evaluados por el Factor 3 de la escala VET: “Expresión de sentimientos”.

Además, los grupos de discusión también trataron temas referidos a datos personales (“Identificación”) y los “Inicios” en la práctica del teatro, que son contenidos no incorporados en la batería “El Teatro y yo”. En definitiva, podemos decir que los grupos de discusión validan los contenidos evaluados por las distintas escalas que la forman.

### Discusión

El objetivo de este trabajo era diseñar y validar un instrumento de medida para evaluar la experiencia teatral, sus características y los efectos de la misma a nivel psicológico y social. Los resultados expuestos ponen de manifiesto que las

**Tabla 5. Categorización y porcentajes en grupos de discusión y factores Batería “El teatro y yo”**

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	UNIDADES TEMÁTICAS	PORCENTAJE	PT	VET	IET
Beneficios	CPB	209	19,56%		F2 F5	F1
	EV	41	3,84%		F6	
	TRV	62	5,80%		F4	
	Total	312	29,21%			
Identificación	PRE	52	4,86%			
	ED	52	4,86%			
	INS	42	3,93%			
	THT	35	3,27%			
	Total	181	16,92%			
Inicios en teatro	ALT	23	2,15%			
	INT	29	2,71%			
	Total	52	4,76%			
Pensamiento sobre teatro	RHT	62	5,80%	F1 F2 F3		
				F1 F2 F3		
	PT	91	8,52%			
	Total	153	14,33%			
Desafíos	RTR	70	6,55%		F1	F1
	COM	53	4,96%			
	Total	123	11,52%			
Autoconsciencia emocional	SEG	40	3,75%		F2	
	EXS	67	6,27%		F3	
	Total	107	10,02%			
Relac. Personales	RAM	60	5,62%		F3	
	APY	80	7,49%		F3	
	Total	140	13,11%			
	Total	1068	100,00%			

escalas que forman parte de la batería “El Teatro y yo” atienden a la naturaleza del constructo que evalúan y tienen unas características psicométricas aceptables. En este sentido, la batería viene a cubrir la necesidad de contar con un instrumento que nos permita evaluar la vivencia e impacto de la experiencia teatral desde la perspectiva de los propios jóvenes participantes.

El llamado teatro aplicado hace uso de los recursos dramáticos en escenarios más allá del teatro y con finalidades que trascienden a las del teatro convencional. Este tipo de teatro traslada su acción desde los escenarios convencionales a entornos educativos, de acción social, terapéuticos, institucionales y organizativos. La actuación teatral no se hace solo con la intención de comunicar un mensaje con un formato “estético”, sino que está dirigida a ayudar a individuos o colectivos, como los adolescentes, con necesidades inherentes a su momento evolutivo, o relacionadas con alguna dificultad, privación, déficit o reto en su desarrollo. Las técnicas dramáticas producen una respuesta total, un conjunto de respuestas verbales y no verbales ante un estímulo o un grupo de estímulos, por lo que proporcionan la oportunidad para realizar actividades auditivas, visuales, motrices y verbales, posibilitando que el sujeto del aprendizaje tenga experiencias simultáneas en todos los planos de su persona y no limitando el aprendizaje a una mera experiencia intelectual (Motos, 2009).

Tanto los investigadores como los profesionales del teatro aplicado llevan tiempo demandando la existencia de un instrumento como la batería “El teatro y yo”, pues supone contar con una fuente complementaria de información válida y fiable, que permita ayudar a entender mejor la percepción del adolescente y su práctica teatral y comprender los retos a los que se enfrentan. Además, puede ayudar a los profesionales del teatro aplicado a la hora de diseñar programas de intervención específicos para trabajar las necesidades concretas ligadas al desarrollo adolescente: identidad personal, creatividad, expresión personal, habilidades sociales, gestión emocional, etc. Conocer las creencias, percepciones y valoraciones de los adolescentes puede servir de guía para convertir cualquier entorno en un espacio teatral y canalizar el potencial para el cambio que brinda la creatividad a través de las experiencias de dramatización.

Los autoinformes permiten valorar de manera general percepciones, valoraciones y reflexiones del individuo difícilmente accesibles por otros medios. Esa subjetividad es parte de su valor, aunque debe ser necesariamente complementada con información proveniente de fuentes objetivas que proporcionen una comprensión compleja del fenómeno multidimensional que nos ocupa. Por ello, una evaluación completa de la experiencia teatral y su huella en el desarrollo adolescente requiere atender a otras fuentes de información y condicionantes ambientales, familiares y sociales que pueden mediar en la influencia de la experiencia teatral sobre el desarrollo social y psicológico de los adolescentes. Esto implica incluir información cualitativa proveniente de escalas de observación, entrevistas con los padres y profesores, etc.

Entre las limitaciones de este estudio podemos destacar que es conveniente ampliar y profundizar en el estudio de las propiedades psicométricas de la escala, fundamentalmente en lo referente a su validez de constructo y su validez predictiva. Otra limitación del presente trabajo es que se ha realizado con participantes implicados en la práctica teatral por lo que sería necesario extender el estudio a adolescentes que han experimentado pero abandonado la práctica teatral o a aquellos que no han tenido la vivencia.

En definitiva, consideramos que la batería “El teatro y yo” es un instrumento que puede servir no solo al profesorado y a los formadores para conocer cuál es el resultado de su trabajo con adolescentes que participan en actividades teatrales sino también como instrumentos de autoevaluación para estos.

## Referencias

- Barquero, V. R., & Vargas, G. A. A. (2009). Efecto de ocho clases de expresión corporal en el estado de ánimo y autoconcepto general de jóvenes universitarios. *Revista Educación*, 33(2), 139-152.
- Beaugrande, R. de (1996): The story of discourse analysis. En T. A. van Dijk (ed.), *Introduction to discourse analysis*, pp. 35-62, London, Sage.
- Berk, L. (2004). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid. Prentice Hall.
- Boal, A. (2004). *El arco iris del deseo*. Barcelona: Alba
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 1(2), 245-276.

- Conrad, D. (2010). In Search of the Radical in Performance. In P. Duffy, & E. Vettraino, (Eds). *Youth and Theatre of the Oppressed* (pp. 125-141). Palgrave Macmillan US.
- Davis, S. (2015). "Perezhivanie and experience of drama, metaxis and meaning making". *Drama Australia Journal*. 39 (1) pp. 63-75.
- Dutton, S. E. (2001). Urban youth development—Broadway style: Using theatre and group work as vehicles for positive youth development. *Social Work with Groups*, 23(4), 39-58.
- Erickson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York. Norton.
- Hughes, J., & Wilson, K. (2004). Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development. *Research in Drama Education*, 9(1), 57-72.
- Johnson, L. & O'Neill, C. (Edit.) (1991). *Collected Writing in Drama Education. Dorothy Heathcote*. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Kim, A.J.; Stembridge, S.; Lawrence, C.; Torres, V.; Miodrag, N.; Lee, J.V. & Boyns. D. (2015). Neurodiversity on the Stage: The Effects of Inclusive Theatre on Youth with Autism, *International Journal of Education and Social Science*, 2 (9).
- Motos, T. (2009). El Teatro en la Educación secundaria. *Creatividad y Sociedad*, 14, 1-35.
- Needlands, J. (2008). Essentially Youth Theatre. NAYAD Starting The Debate Seminar, May 10th 2008. <http://nayad.ie./files/jNeedlandsaddress.pdf> (fecha de consulta 9-11-2014)
- Neelands, J. (2009a). Acting together: ensemble as a democratic process in art and life. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189.
- Neelands, J. (2009b). The art of togetherness: Reflections on some essential artistic and pedagogic qualities of drama curricula. *NJ Drama Australia Journal*, 33(1), 9-18.
- Schechner, R. (1985). *Between theater and anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Youngblade, L. M., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I. C., & Novak, M. (2007). Risk and promotive factors in families, schools, and communities: A contextual model of positive youth development in adolescence. *Pediatrics*, 119, 47-53. ■

# EL ESTUDIO DEL DISCURSO MORAL DESDE LA COMUNIDAD DE INDAGACIÓN FILOSÓFICA

Rodrigo REBOLLEDO RAMÍREZ

[rfrebolledo@uabcs.mx]

Doctorado en ciencias sociales “Globalización y Desarrollo Sustentable”-Universidad Autónoma de Baja California Sur

—¿Crees que los niños deben jugar con el fuego?

—Pienso que sí —contestó con seguridad Tzihueri (su nombre significa, dijo “hombre valiente”)

—Qué interesante, otros niños creo que me contestarían algo distinto. ¿Por qué lo dices?

—Porque si los niños aprenden a jugar con el fuego, aprenden a respetarlo el fuego eso podría evitar incendios.

Un trabajo que se realiza con creciente interés en los estudios sobre la globalización se realiza en la exploración de las condiciones de posibilidad para una educación moral en las sociedades democráticas. La reproducción social de los valores de una sociedad participativa se las tiene que ver con la importancia que asumen conceptos radicalmente opuestos como autonomía y comunidad pero que, ambos, subyacen en los principios de funcionamiento de los sistemas sociales de las democracias contemporáneas.

Arriba transcribo una parte de la conversación que tuve con Tzihueri un niño de 11 años perteneciente a un grupo artístico que se dedica a recuperar las tradiciones de los purépechas, pueblo originario del estado mexicano de Michoacán, luego de presentarnos a los asistentes de un congreso organizado por el Grupo Filosófico de Adolescentes y Niños (GFAN, 2016) el juego tradicional de pelota de fuego purépecha. En el taller de filosofía para niños Ápeiron que se realiza actualmente en coordinación con el Instituto Sudcaliforniano de Cultura y la Universidad Autónoma de Baja California Sur nos interesa reproducir el conocimiento que generan las dis-

cusiones filosóficas que se suscitan en las prácticas colaborativas de indagación filosófica para aportar evidencia que apunta a nuevas estructuras metodológicas del florecimiento humano.

¿Es posible una vía de acceso al estudio de distintas formas de comprender “el deber” bajo un marco de análisis común?

Se denominan pluralismo o multiculturalismo a estos los intentos que se avocan a explorar las condiciones para un diálogo donde sea posible la convivencia entre distintas prácticas, morales y distintas culturas reconociendo singularmente las diferencias de cada una desde un supuesto diálogo de saberes que posiciona en un contexto de apertura posiciones las posiciones más extremas posibles sobre las normas, los valores y los criterios de decisión en el ámbito de las creencias y el conocimiento así como de la ética (Salmerón, 1996; Olivé, 2006).

Lo que la filosofía moral trabaja en los presupuestos de conocimiento de una objetividad moral en un marco pluralista se puede problematizar llanamente en la tensión hacia el relati-

vismo que se da en la anticipación práctica de la educación moral contemporánea: ¿Si no se puede enseñar algo que es bueno qué enseña esa educación moral? ¿Existe una competencia moral?

A continuación, expongo los resultados de un estudio prospectivo de un estudio para caracterizar y clasificar el discurso moral de niños y niñas (8 y 11 años de edad), participantes en prácticas colaborativas de indagación filosófica. El planteamiento e implementación prospectiva de un modelo inductivo de clasificación del discurso moral de los participantes permite caracterizar las construcciones de sentido por medio de criterios estructurales y formales. Dichas construcciones fueron clasificadas por sus relaciones de regularidad de expresiones normativas en tres clasificaciones: cuidado, reciprocidad, así como eventos de reflexión moral.

## Antecedentes

### Desarrollo moral

A partir de los adelantos de Jean Piaget sobre las condiciones de posibilidad de una “filosofía infantil” (1931) y el análisis de un desarrollo moral (1984) la segunda primera mitad del siglo pasado ha transitado desde un paradigma constructivista posiciona al desarrollo de estructuras cognitivas y la aplicación de principios racionales al centro de la producción del juicio moral (Kohlberg, 1992; Rest, Habermas, 1993) a divergentes teorías pragmáticas que dan mayor énfasis al proceso metacognitivo (Young y Dungan, 2012) la interacción emocional (Haidt, 2007) y el contexto (Turiel) como elementos vinculantes de la acción moral.

Investigación reciente indica que los niños son rápidamente expertos en reglas (Plasencia, 2011); es decir, son capaces de identificar enunciados normativos pronto en su desarrollo lingüístico y presentar posiciones tanto de aceptación y como de resistencia al dictado y legalidad de dichos enunciados (Laupa y Turiel, 1986).

El estado del arte abre condiciones de posibilidad para un estudio de la moral desde aproximaciones metodológicas que permitan evidenciar cómo, desde la infancia (Smetana, 2006), no se participa de una sola forma de contexto social; en cambio, los sujetos están obligado a tomar parte entramado red de contextos discursivos en interacción. Familia, institución, jerar-

quía, y sobre todos los pares conformando dicho sistema de conocimiento social (Sauer, 2012), que afecta de forma diferencial el desarrollo de cada individualidad por medio de interacciones recíprocas específicas que dominan la coordinación de las emociones, los pensamientos y la acción. Filosofía para niños. Se conoce como “filosofía para niños” a un movimiento educativo (Moriyón, 2011; UNESCO) iniciado por el programa educativo de Mathew Lipman y Ann Sharp (). La premisa común a las presentaciones de dicho movimiento es que niños y niñas son capaces de participar en comunidades de diálogo que producen conocimiento a partir de la conformación de sistemas de indagación colaborativa (Vansieleghem y Kennedy, 2011; Pineda y Kohan, 2008). Se ha demostrado que la participación en prácticas de indagación filosófica colaborativa tiene ganancias cognitivas y emocionales (Colom et al., 2014; Topping y Trickey, 2007) y se considera de manera general que el programa de filosofía para niños puede estimular la imaginación moral y la toma consensuada de decisiones (De la Garza, 1998).

Esta investigación parte del presupuesto de que dicha forma de participación colaborativa instaura bucles continuos de reflexión en los subsistemas decisionales individuales de quienes participan como nodos operativos de dichos sistemas desde el desarrollo mismo de su competencia comunicativa (Martínez, 2011). Desde estos presupuestos, se trabajó en caracterizar metodológicamente condiciones de interpretación para el análisis de una matriz de intercambios discursivos que se da durante la participación en prácticas colaborativas de indagación filosófica considerándolas espacio propicio para la organización del discurso moral de los participantes.

## Metodología

### Participantes

Se seleccionó una muestra de asistentes a prácticas colaborativas de indagación filosófica en talleres culturales la ciudad de La Paz, Baja California Sur, México (CONACULTA, 2014). Se consideró participantes a aquellos con una edad entre los 8-11 por años de edad al momento de la intervención y que acudieron a al menos 8 sesiones del taller al momento de la intervención. Se analizó el discurso de 20 participantes (12



niñas y 8 niños, con 9.4 años en promedio). Siguiendo procedimientos éticos disponibles para la investigación social con la niñez (Greene *et al.*, 2005), se contó con permisos institucionales, el consentimiento informado por escrito de los padres de familia y el asentimiento para formar parte en la investigación de las niñas y niños participantes.

### **Intervención**

Se seleccionó una narración estímulo, que adaptara dilemas morales al contexto y capacidades lectoras, particularmente adecuados para niños de 10 (+/- 2) años. Se procedió realizando prácticas narrativas colectivas de la traducción al español de una historia para niños denominada *El Fungus*, (Cam, 2007) que es incluida dentro de los programas reconocidos dentro del movimiento de filosofía para niños. Siguiendo la guía de intervención propuestas, por la literatura (Cam, 2012). Un facilitador capacitado condujo una sesión de diálogo socrático. Las sesiones fueron capturadas con un dispositivo digital de audio-grabación y transcritas siguiendo guías para grupos focales (Morgan, 1998) y consideraciones para trabajar el método con niños (Gibson 2007; Green y Hogan 2005; Sharp). Se solicitó a los niños escribieran en hojas en blanco seis enunciados normativos: tres oraciones sobre “lo que deben hacer todos los niños y las niñas”, y tres acerca de “lo que no deben hacer”. Luego se pidió que escribieran “tres razones por las que se debe cumplir cada una de esas oraciones” (a estos enunciados los llamé prescriptivos/proscritivos). Estos enunciados también fueron transcritos empleando códigos comunes. Análisis de los diálogos

De la transcripción disponible identifiqué categorías de análisis: La primera desde la descripción de las formas estructurales en que las participaciones conforman elementos de un discurso colaborativo, que denominé estructural. La segunda clase, desde el análisis del contenido de dichas participaciones y que denominé funcional. El estudio estructural corrobora diferentes modalidades y la medida en que estas se dan en los intercambios del discurso entre los participantes. Para ello se diseñó un procedimiento de identificación categorización y comparación de intercambios discursivos facilitador-participante, participante-participante y expresiones monológicas.

Este análisis permite identificar cuando los participantes buscan criterios, dan buenas razo-

nes, exponen premisas identificadas o resultados de deducciones, cuando sintetizan, explican, definen, corrigen, redefinen y juzgan conceptos apropiándolos.

En esta fase a las expresiones transcritas les correspondió igualmente un análisis funcional centrado en identificar la lógica informal del discurso para caracterizar las operaciones lógicas detrás del discurso dialógico como evidencia de participación colaborativa en la construcción de sentido. El análisis integrado de los intercambios entre participantes permite distinguir aspectos estructural-funcionales, enunciaciones hipotéticas y elaboraciones o sentencias o juicios, así como construcciones de sentido, afirmaciones y ejercicios dialógicos de argumentación. A partir de esta caracterización, elaboré una matriz donde presento la estructura analítica de las sentencias del diálogo sobre aspectos morales que plantea, además, eventos de intercambio correctivo de dos niveles: forma y contenido.

### **Resultados y Discusión**

El análisis de la transcripción disponible me permitió proponer tres categorías a partir de la estructura del discurso que se dio en la indagación colaborativa. Una versión detallada de la metodología y los resultados de este estudio se puede revisar en: Rebolledo, 2015).

La primera de estas categorías se da en el sentido de la conducción indagativo-colaborativa y le hemos denominado *petición de diálogo*; esta petición es una demanda o llamado para recuperar el hilo de la conversación. (3.7% de los eventos) Las *expresiones hipotéticas*, son expresiones comprensivas de un concepto presentado. Se trata de elementos que se elaboran -no siempre pero generalmente- en forma de cuestionamiento para solicitar posicionamientos situacionales. Las expresiones de *contraejemplo* conforman una categoría que parte de la oposición de situaciones perspectivas que amplían la indagación. La *clarificación* es una categoría que se da cuando se amplía el concepto expuesto por las expresiones de un primer participante.

Denominé *construcción de sentido* a una categoría que tiene forma de sentencia expresiva que es sintética de dos o más razonamientos. El procedimiento de análisis del diálogo de indagación colaborativa localizó expresiones de un discurso de construcción de sentido que pueden ser referenciados a la transcripción disponible.

Por ejemplo, recapitulando un concepto colaborativo de libertad a partir de una historia al inicio del diálogo se dan los siguientes intercambios: Las construcciones de sentido muestran una forma de lógica de generación del discurso. En la mayoría de los casos se realiza a partir de dos formas de la deducción conocidas como *modus ponens* (-P►Q) o *modus tollens* (-P►-Q).

45. F: El perro. ¿Era libre?

46. Niño 1: El perro no es libre porque era su amigo.

47. Niño 2: Ella no lo dejaba, ella lo amarró.

48. F: ¿Lo amarraba?

49. Niña 4: No lo amarró era su decisión quedarse, y sí se quedaba, así que era libre e hizo un teatro.

50. Niño 2: Trato, no teatro.

El caso arriba presentado ofrece un ejemplo de construcción de sentido *modus ponens*:

P: Si tomas tus decisiones eres libre.

Q: El perro tomó la decisión de quedarse.

P►Q: El perro era libre.

Un ejemplo de construcción de sentido tipo *modus tollens* sería el que se da al respecto de lo que una participante considera sobre el hecho de copiar en un examen: “No somos libres (de copiar en un examen) porque sería como si vamos ganar un premio mientras otros hacen el esfuerzo nosotros hacemos trampa”:

P: Ser libre es hacer un esfuerzo.

Q: No Copiar es hacer un esfuerzo.

-Q: Copiar es hacer trampa.

-P►-Q: No eres libre de copiar en un examen.

Estos tipos de razonamiento deductivo se dieron en reiteradas ocasiones en su forma *modus ponens* (16 intercambios) y en menos ocasiones en su forma *modus tollens* (9 intercambios).

La construcción de sentido permitió a los participantes cuestionar la propia existencia de problemas tipo dilema, en cuanto que no permiten la solución de problemas en la vida cotidiana. Por ejemplo:

271. Facilitador 2: Bien, entonces, ¿qué harían ustedes? Si su mascota estuviera en una situación así. Si tuvieran que darle ustedes una medicina, pero si al hacerlo ustedes ahora también se enfermarían.

273. Niño 3: Yo se lo doy a mi papá.

274. Niño 1: Yo le doy la medicina con comida para que no me muerda. Así le hacen.

275. Niña 4: A mi hermanito chiquito se la dan con jeringa.

276. Niño 3: **Hay muchas respuestas.** Puedes dejar matarlo.

278. Facilitador 2: Entonces ¿No es un dilema porque tiene muchas respuestas?

279. Niña 4: Además tu papá nunca te va a dejar agarrar al gato.

280. Niña 6: **Sí. No es un dilema porque no tenemos que decidir nosotros todo lo deciden otros.** (Modus tollens)

### Estructuras normativas

Aquí se expone el procedimiento de generación de categorías de análisis para las estructuras normativas que generaron de forma gráfica los participantes. Después de definir las categorías de análisis de la segunda fase del estudio, presentaré la forma en que se organizan los resultados en torno a dichas categorías y algunas consideraciones de utilidad para las conclusiones.

Al solicitar la proposición en dos modalidades regulativas (prescriptivos / proscriptivos), el participante, empleando habilidades discursivas propias produce enunciados normativos a solicitud de un facilitador que pidió “tres oraciones/enunciados sobre lo que *deben* y tres sobre lo que *no deben* hacer todos los niños o las niñas”. Los niños presentaron distintas formas de enunciación de respuestas comunes. El enunciado prescriptivo más común fue “ir a la escuela” y el enunciado prescriptivo más común fue “lastimar a otros” (Fig. 4.1).

El ejercicio continuaba explicando “tres razones porqué ello se debe o no se debe hacer”. La solicitud explícita de razones se tomó como una posibilidad de generación discursiva de enunciados normativos porque, al solicitar explicitación directa en torno a los términos obediencia que se generan ante una norma tomada como válida, se puede otorgar a estos enunciados un carácter vinculante con la estructura de consecuencias que permite la toma de decisiones (ver capítulo 3).

Siguiendo el mismo modelo del discurso colaborativo denominé *regularidad*. A las categorías que se usaron para organizar las relaciones de normatividad propiamente dichas, las denominé *cuidado*, *reciprocidad* y *reflexión moral*. Ahora mismo las describo con más detalle.

### Regularidad

Cuando se pregunta a los niños qué es “lo que deben o no hacer”, en general, producen enunciados regulativos a partir de un contexto donde

el papel central lo ocupan figuras de autoridad que imponen el seguimiento de códigos sociales y de conducta. La mayoría de los participantes en el estudio consideraron que “ir a la escuela” o “estudiar” (35%) –junto con “jugar” (30%)– son prescripciones que todo niño debe seguir. En el plano proscriptivo, los alumnos consideraron que “agredir a otros”, “lastimar a otros seres vivientes” (33%) es algo que con mayor frecuencia expresan como lo que no deben hacer

A pesar de la aparente “convencionalidad” de estas expresiones, al tomar en cuenta estos resultados, las expresiones no se analizan en sí mismo de su validez; en cambio, se consideran solo como elementos mostrativos del contexto regulativo desde el cual los participantes conforman un sistema de conocimiento social desde el cual producen un discurso.

Se considera que enunciaciones como “no usar drogas” o “comer saludable” son expresión del desenvolvimiento de los participantes en un contexto social en donde, a menudo, interactúan con instancias que proponen lo que los niños “deben” y “no deben” hacer.

La expresión de elementos del discurso proscriptivo, fuera de la convención con reglas dictadas por la autoridad. “Ver pájaros”, “oler flores” y “hacer skate” presentan estructuras discursivas que, en vinculación con el resto de la estructura discursiva solicitada, permitirán inducir mecanismos de resistencia a normas establecidas.

### Cuidado

El enunciado, de mayor frecuencia es la expresión prescriptiva: “los niños deben ir a la escuela”. Si, como se dijo discutiendo el criterio de regularidad, las expresiones descriptivas son expresión de un contexto social determinado del participante, desde ellas se abre una serie de procesos de reconocimiento de la autoridad de reglas, de leyes y de normas que, a la hora de ofrecer razones, permite producir un discurso normativo personal interiorizado. Ello indica un posible intento continuo por reconocer la validez de esas reglas en términos personales.

Caractericé a estas expresiones discursivas como *cuidado* por la manera que hacen referencia normativa a elecciones que los participantes deben en términos de la consecución de ya sea satisfactores personales o a la evasión de daños inmediatos. Desde el *cuidado*, la expresión normativa es enunciada hacia el entorno, pero

guardando siempre relación efectiva con la persona.

La mayoría de los enunciados normativos producidos durante el estudio sostiene esa relación de *cuidado*, en ciertos eventos, se dieron en combinación con otras formas normativas en donde aparece una apelación a un sentido despersonalizado de justicia o a un principio de equidad en torno al efecto normativo que sustenta las normas. En otros casos se dan en relación a la expresión de principios que permiten reconocer proceso superior de abstracción discursiva, como veremos a continuación.

### Reciprocidad

Denominé de *reciprocidad* al discurso cuyos enunciados son representativos de una relación normativa en términos de reconocimiento de pares, o la autoridad; de otros y no sólo como elementos personales de castigo o recompensa recibidos.

Para elaborar este tipo de discurso se requiere el reconocimiento de participación en un espacio social acción y la reflexión en torno a la transgresión y sus consecuencias. En mi estudio, la categoría *reciprocidad* se da en el discurso de normatividad recíproca, con mayor frecuencia, en términos de una articulación relacionada con una regularidad proscriptiva.

### Reflexión moral

El discurso es evidencia de *reflexión moral* cuando permite evidenciar que los participantes construyeron expresiones producto de procesos de reflexión ante el contenido de los enunciados normativos. Una de estas experiencias reflexivas puede ser la colaboración con pares en la solución de dilemas en donde se cuestionan las normas. Este discurso se puede dar en dos: la resistencia y otra la oposición a la expresión prescriptiva/proscriptiva dada.

En el estudio esta fue la categoría más rara de discurso, sólo se dio en combinación o en *reflexión*, con otros elementos recíprocos o personales del discurso. Debido a esto el de análisis del discurso rindió solo expresiones que pueden ser caracterizadas como de *reflexión moral* sólo en tres participaciones.

Al contar con elementos sintéticos que permitan atestiguar procesos de reflexión en torno a las normas que se toman como establecidas a partir del análisis del dominio del lenguaje y de

su expresión en relación simbólica y en directa influencia con un carácter rector de la conducta la caracterización del discurso relaciona la reflexión moral con el contexto valorativo en el que está siempre sujeta aquella a continua modificación.

### Conclusiones

Desde un contexto de trabajo colaborativo se desarrollan dialógicamente afirmaciones que, partiendo de construcciones de sentido, llegan a postular afirmaciones de significados usando como plataforma la exposición de situaciones hipotéticas y/o de relación con la matriz de experiencias de un sistema de conocimiento social.

Los participantes desarrollaron un discurso que permite caracterizar razonamientos deóntico-morales. No obstante, tanto niños como niñas que participaron en este estudio no asumieron pasivamente sanciones ni parecían participar sólo de un contexto de autoridad, en cambio se avocan a asimilarlas por medio de relaciones de resistencia u oposición mediada por una perspectiva generalmente personal, desde la cual establecen criterios para juzgar si un estímulo moral merece o no sanción.

En el marco de violaciones disciplinarias que, desde ellas, definen los límites que llevan a identificar transgresión y sanción con respecto a una norma dada. Es necesario ofrecer más herramientas a los participantes para que, para facilitar pensamiento reflexivo y puedan reconocer criterios de evaluación personal.

Es posible sumar esta evidencia a fortalecer la recomendación de Lipman y otros (Moriyón, 1998), que incide en el llamado a diseñar mejores esquemas que permitan reconocer y legitimar procesos dialógicos de conocimiento social que, a su vez, movilicen el conocimiento y la participación surgidos en ejercicios colaborativos de indagación filosófica en ámbitos educativos particulares, pero también públicos.

En sus limitaciones por el tamaño reducido de una muestra, este trabajo intenta aportar un herramientas y guías metodológicas que permitan generar perspectivas para la investigación de la dimensión moral desde contextos socio-colaborativos situados. Los propios objetivos plantean la operacionalización de un procedimiento de investigación cuya importancia fundamental radica en considerar la participación de sistemas de conocimiento social en la construcción de la subjetividad desde el desarrollo de la niñez

y la juventud, así como en el proceso de convertirse en adultos, el cual, es experimentado en una realidad cotidiana en donde el lenguaje no es un medio sino las interrelaciones histórico-culturales mismas allende su representación en símbolos y signos.

Un trabajo de mayor profundidad siguiendo estos procedimientos permitirá contar con información general en torno a las situaciones en que estos sistemas de conocimiento social, integrados por personas de corta edad verdaderamente generan y regeneran de continuo nuevas relaciones con su contexto social. El discurso que es captado y presentado, expuesto y clasificado por este reporte, tiene la posibilidad de notar que las respuestas de los participantes se dan en relaciones dialógicas.

El manejo que el diálogo crítico de los participantes dio a los problemas morales coincide con lo propuesto por Lipman sobre la implementación de las narraciones como herramienta para ejercitar la imaginación moral (Lipman 1988).

Considero que este trabajo plantea requerimientos mínimos para arrancar una línea de investigaciones para visibilizar al papel de la participación en sistemas de información social en los procesos de decisión de las personas en contextos situados y mediados cultural e históricamente.

### Bibliografía

- Cam, Philip (2007). *Historias para pensar 1 indagación en formación ética y social/Libro de apoyo para el docente*. Manantial, Chile.
- (2012). *A new approach to moral education*. ACER, Australia
- Conaculta (2014) Próximo sábado inicia el Taller “Ápeiron” en la Biblioteca Central Filemón C. Piñeda. [En línea] Conaculta, consultado el 15 de enero del 2016. [http://www.conaculta.gob.mx/estados/saladeprensa\\_detalle.php?id=36221#.VpaauhXhDb0](http://www.conaculta.gob.mx/estados/saladeprensa_detalle.php?id=36221#.VpaauhXhDb0)
- Colom, R., Moriyón, F. G., Magro, C., & Morilla, E. (2014). The Long-term Impact of Philosophy for Children: A Longitudinal Study (Preliminary Results). *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 35(1), 50-56
- De la Garza, Teresa (1998). La comunidad de indagación como medio de educación moral en: Moriyón, F. (Ed.) *Crecimiento moral y filosofía para niños (125-145)*. Desclée de Brouwer. España.

- Echeverría, E. (2006). *Filosofía para niños*. SM, México.
- Gibson, Faith (2007). Conducting focus groups with children and young people: strategies for success. *Journal of Research in Nursing*, 12(5), 473-483.
- Greene, Sheila, y Hogan, D. (2005). Exploring Children's Views through Focus Groups. En: Greene, S. y Hogan, D. (Eds.) *Researching children's experience: Approaches and methods*, 237-253. SAGE, Reino Unido.
- Habermas, Jürgen (1993) *Conciencia moral y acción comunicativa*. Península, España.
- Haidt, Jonathan (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science*. 316(5827), 998-1002.
- Kohlberg, Lawrence (1992) *Psicología del desarrollo moral*, Descleé de Brouwer, España.
- Laupa, Marta, y Turiel, Elliot (1986). Children's conceptions of adult and peer authority. *Child Development*, 57(2), 405-412.
- Lipman, M. y Sharp, A. (1988). *Investigación ética: manual del profesor para acompañar a Lisa*. Ediciones de la Torre, España.
- Lipman, Mathew, Sharp, Ann y Oscanyan, Frederick (2002). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, España.
- Martínez, David (2011). Reformulación de la teoría del desarrollo moral de Kohlberg realizada por Habermas. *Persona y Sociedad* 25(2) 11-35.
- Moriyón, Félix G. (2011). Filosofía para niños: genealogía de un proyecto. *HASER: revista internacional de filosofía aplicada*, (1)2, 15-40.
- Piaget, Jean (1931). *Children's philosophies*. En Murchison, Carl (Ed). *A handbook of child psychology* Clark University Press, Estados Unidos. Consultado en: [dx.doi.org/10.1037/13524-011](https://dx.doi.org/10.1037/13524-011)
- (1984) *El criterio moral en el niño*. Martínez Roca, España.
- Pineda, Diego y Kohan, Walter (2008). Filosofía e infancia. En Hoyos Vásquez, Guillermo (Ed.) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía* (Vol. 29): Filosofía de la educación, (293-320). CSIC-Trotta, España.
- Plascencia González, Martín (2011). Dos categorías para analizar el razonamiento sobre reglas sociomorales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 245-267.
- Rebolledo, Rodrigo (2015). *Diseño instrumental para evaluar el discurso moral. Caso: prácticas colaborativas de indagación filosófica en talleres culturales infantiles (8-11 años) bibliotecas públicas de La Paz, Baja California Sur*. Tesis de Maestría, UABCS.
- Rest, James et al. (2000). A neo-Kohlbergian approach to morality research. *Journal of moral education*, 29(4), 381-395.
- Sauer, Hanno (2012). Educated intuitions. Automaticity and rationality in moral judgement. *Philosophical Explorations* 15(3), 255-275.
- Smetana, Judith (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. En Killen, M. y Smetana, J (eds.) *Handbook of moral development*, (119-153). Psychology Press, Estados Unidos.
- Topping, Keith y Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology* 77(2), 787-796.
- Turiel, Elliot (2002). Thought, Emotions, and Social Interactional Processes in Moral Development en: Damon, William y Richard Lerner *Child and adolescent development: An advanced course*, (473-514). John Wiley & Sons, Estados Unidos.
- Vansieleghem, Nancy y Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182.
- Young, L., y Dungan, J. (2012). Where in the brain is morality? *Everywhere and maybe nowhere. Social neuroscience*, 7(1), 1-10. ■



---

V

MUNDOS INSPIRADOS

# POESÍAS

Fernando CARAMURU

## Acordes

olho-a  
olha-me  
diz-me sem me falar nada  
lhe falo sem nada dizer

toco-a  
toca-me  
nos tocamos  
em sustentidos  
e bemóis

dedilhamos as cordas  
e teclamos as teclas  
dedilhamos as teclas  
e teclamos as cordas

sem perder o ritmo  
sentados, percutimos  
na vertical, instrumentamos  
e na horizontal, também

somos toda melodia  
orquestrando desejos  
soprando e sugando  
todas as notas musicais

sem e com sexo  
com e sem amor  
da capo a partitura

## Desabafo

respeito é bom  
e eu gosto  
de ninguém falo bem  
de ninguém falo mal  
meu bem,  
eu só faço diagnóstico

## Posse

teus sonhos  
meus sonhos

teus olhos  
meus olhos

teus lábios  
meus lábios  
teus peitos

meus peitos

teu umbigo  
meu umbigo

teu teu  
meu teu

## Falha técnica

no quarto:  
o amor fala  
o desejo grita  
o ato cala

*(Em solidariedade aosque calam  
quando deveriam gritar. )*

# SIN TÍTULO

Gilson FUBÁ

Despeço do mundo das palavras.

Adormeço e mergulho lentamente no leito dos sonhos.

Banho-me em poesia no estado líquido e ouço o sussurro do indizível.

Ao amanhecer os sonhos ganham asas e eu, ainda úmido retorno ao solo do dia e dói se faltam-me as palavras para voar.

# CUENTA LA LEYENDA

Aisha. E. M

[aishaedusocial@gmail.com]

Joven Magrebina, que nada entre dos aguas combinando versos de Oriente y Occidente. Educadora social, poetisa premiada y ganadora de la incubadora de talentos IMAGINE AUDE de la Universidad de Barcelona.

Cuenta la leyenda historias de amor destinadas a muerte,  
Con tan solo un puñal.

Cuenta la leyenda que el sexo no es amor,  
¡Desengáñate! Es placer y obsesión.

¡Así debe ser!

Cuenta la leyenda que gana el más fuerte, rico y corriente.

Cuenta la leyenda que el dinero da la felicidad,  
Y el respeto, debilidad.

Cuenta la leyenda que la diferencia ha de nacer del color de nuestras pieles,  
Y que blanco, no es igual a negro sin papeles.

Cuenta la leyenda que el arte es basura,  
Y comida de cobardes e inferiores.

Cuenta la leyenda que los ojos tan solo aprecian cuerpos esbeltos y delgados,  
Con caras de muñecas y príncipes de cuentos.

Cuenta la leyenda que los niños ya no juegan,

Y en la fría desnudez de los parques duerme la gente no corriente.

Cuenta la leyenda que el cariño familiar,  
Se titula “no me rayes más”.

Cuenta la leyenda que los abrazos y los besos son señal de una ridícula sensibilidad,  
Y en el humo de mi porro se encuentra mi felicidad.

Cuenta la leyenda que todos debemos pensar igual.

Cuenta la leyenda que debes mostrarte fuerte, libre y sin soledad.

Cuenta la leyenda que los hombres no lloran,  
Y siempre han de aguantar.

Cuenta la leyenda que la vida es un jardín de rosas,  
Donde no existe la tristeza ni el mal.

Contó la leyenda tantas historias que desperté  
Ante este verdad.

# TIEMPO Y CAMBIO

Aisha. E. M

Del lento tiempo,  
vimos,  
cenizas caer.

Y el verde atardecer,  
Vestido con reflejos tenues,  
Moría ante los pies  
del que ahora es recuerdo.

Hicimos del hoy,  
olvido y ayer.

Quemando la dulzura  
de ver nuestras pupilas envueltas en navegantes sueños y deseos.  
Dejando entrever la verdad,  
Y mentira.

Hicimos del abrazo,  
eterno misterio,  
Seco, dañado.  
Con dolor.

Quemamos cartas que nunca escribimos,  
palabras que no pronunciamos;  
La oculta verdad que no dijimos.

Y así, se consume lo eterno,  
O tal vez, la complicidad y misterio de un largo adiós.



# ENTRE LO EXCESIVO Y LO MÍNIMO

## COMENTARIO DE LAS OBRAS “NIETZSCHE, EXCESIVAMENTE HUMANO – TEATRO FILOSÓFICO SOBRE LA CREATIVIDAD” Y “FILOSOFÍA MÍNIMA”, DE ANGÉLICA SÁTIRO. JULIO DE 2017

Paulo MOURA

Filólogo, escritor y doctor en Educación (UNAM - México)

Comienzo adelantando que tengo un doble desafío y, por esto, hablaré de cada uno por separado, para no perderme demasiado, pero convencido de la coherencia de principios que une las dos obras.

### **Sobre Nietzsche, excesivamente humano – teatro filosófico sobre la creatividad...**

Angélica Sátilo, por medio de un cuidadoso trabajo de investigación y lectura de la obra de Nietzsche, concreta, de forma muy original, una situación solo posible en el plano de la ficción: un diálogo con el filósofo sobre el arte y la creatividad entre otros temas afines. Ambos filósofos, productores de saber, creativos, propositivos. Ambos ficticios, imaginados dentro de la obra. Él con su discurso ya conocido, pero desplazado a un contexto inédito; ella con la sorpresa de una conversación sobre la creatividad, tema central en la obra del filósofo, a partir de la concepción del súper-hombre. Él, transitando entre la locura y la lucidez; ella, haciendo puente entre personaje y autora. Él, hombre del pasado, con trazos marcadamente misóginos; ella, mujer del presente, atrevida, osada. Él, estático; ella, movimiento puro. Él con la experiencia de interlocución con algunas mujeres; ella, promotora del diálogo por muchos países con marcadas diferencias culturales. Él, “humano, demasiado humano” (1878), con un libro para espíritus libres; ella una Sátilo, madre de dos hijas, educadora, maestra, doctora, pensadora y promotora de una vivencia filosófica desde la niñez, entre otros proyectos.

El resultado: un diálogo contemporáneo que nos invita a muchas reflexiones. Una de ellas: la convivencia del pensamiento ya sedimentado en contraste con el movimiento de un pensamiento contemporáneo sólido y en construcción. Otra: La posibilidad de ampliar y rescatar lo humano por medio del diálogo.



Lo curioso es que, aunque la obra de Nietzsche ya esté puesta, las provocaciones de la autora/personaje inauguran respuestas, de cierta forma, inéditas, porque no fueron pensadas para esta contestación “obligada”. Este desplazamiento de la situación de construcción del pensamiento del filósofo solo podría ser exitoso a partir de un conocimiento profundo de su obra. Por esto, es un texto que evidencia la metáfora de lo excesivo. La autora, al desplazar los fragmentos de la obra del autor, favorece una perspectiva amplificadora del filósofo. Como una lupa, ella agranda lo que le sirve como respuesta y reflexión. Por otro lado, excesivamente, presentado como un adverbio, de cierta forma cuestiona, ya que intensifica un adjetivo que teóricamente no debería aceptar graduaciones. Aceptar que se pueda ser excesivamente humano, nos lleva a reflexionar acerca de lo mínimamente humano, lo sub-humano, lo súper humano, etc.

Tres aspectos que deben ser observados con atención antes, durante y después de leer la obra: su título, su sub-título y la imagen de las portadas. Esto ayuda a comprender la opción de Angélica en elegir por un género literario dramático favorecedor de catarsis, porque sugiere liberación. Además, ella se presenta como “una mujer”, bajo una perspectiva que puede ser comprendida como universalidad o como acto de simplicidad. Una mujer que realiza un meta-juego en que declara que quiere escribir un diálogo mientras dialoga y escribe. Se plasma una danza lúdica y seductora en que bailan el pensamiento duro y la provocación flexible, la lucha entre Apolo y Dionisio, lo racional y lo umbilical, lo lineal/frontral y lo diagonal que ligeramente se esquila sin dejarse disuadir.

El diálogo propuesto por la mujer está cargado de intencionalidades reveladas desde el inicio de la conversación, marcado por la claridad y racionalidad apolínea, pero profundamente lleno de la fuerza dionisiaca, explícitamente presentado por lo excesivo. Ella, atrevida, integra lo que supuestamente sería dialéctico, se nivela primero y rebasa después a las mujeres que, de alguna forma, tuvieron interlocución con Nietzsche. Crea también una situación de control constructivo que se descontrola por los mecanismos de lectura de cada lector que lee su obra o espectador que asiste a su obra teatral.

Pero se engaña el lector que espera encontrar en la obra solamente un teatro filosófico sobre la

creatividad. La cuestión del género, bajo mi perspectiva, sobrepasa las entrelíneas y se presenta como un tema fundamental, un elemento conductor de la tensión del diálogo ficticio de una mujer sin nombre y un hombre a punto de perder la razón. Mujer que se autodefine como madura, que expresa su deseo (de diálogo y de escritura, de creación y expresión), que seduce con algo más que un cuerpo poco vestido, que se expresa por la suspensión de su pensamiento, imperfecta, incompleta, finita, insistente, que no sucumbe, cuestionadora y que sabe hacer preguntas a la altura. Opositora, provocadora, que, como la conocida escritora brasileña Clarice Lispector, cose para dentro (y no para fuera, como muchas) y descose al revés lo instituido como una Penélope revisitada que deshila el pensamiento del filósofo y lo sintetiza con los hilos de su propio discurso, su propia voz, su propia experiencia. Por medio de este recurso, hablan las mujeres, las filósofas, las pensadoras, las hijas que han ocupado un lugar específico de lucha social, de acciones creativas solidarias que buscan el bien común, más allá del individualismo defendido por el filósofo. Por eso, provoca un diálogo-desafío, seductor por recursos de la argumentación, en el que Nietzsche tiene que “permitir el encuentro”, bajo una metáfora de lo femenino, del permiso, una inversión de papeles como en “Las mil y una noches” en que las historias de Sherezada, al penetrar el oído del sultán, promueven un cambio que garantiza la vida.

No cabe duda que es una lectura retardadora, porque la autora, por medio de varias citas de Nietzsche, va espolvoreando conceptos que pueden pasar desapercibidos al lector poco atento. Pequeñas trampas que obligan a un esfuerzo de lectura que se mezcla con el placer, que se va abriendo poco a poco, como la visión que se acostumbra con la luz intensa que la deslumbra. Los actos 1 y 3, marcados por la penumbra, contrastan con la luminosidad del segundo, como que simulando el eterno retorno a un mismo estado y que permite a Nietzsche volver a ser a sí mismo y al mismo tiempo diferente de sí, ficción que se concreta en la obra. El segundo acto es marcado por tensión narrativa y dramática. Al final de esta parte, retando al filósofo y a su concepto de súper-hombre, el personaje femenino se actualiza, reescribe creativamente lo que ya sabe sobre la creatividad y sale de la escena como puntos suspensivos, como una pregunta

que no se deja responder... porque no quiere. Es ella quién, al principio, propone el diálogo y ofrece el silencio como respuesta final.

Para los más curiosos, relaciono algunos de los muchos temas “suscitados” en el libro: estilo; originalidad; el papel del artista y el otro en el proceso creativo y artístico; los procesos de crear arte; el estado de embriaguez, plenitud e intensificación de fuerzas; imitación y arte; emo-

ción e intelecto/cognición; esfuerzo e intención creadora; placer creador; lo universal y lo individual; inspiración y el esfuerzo en los procesos de crear; el aprendizaje de lo creativo; crear e improvisar; crear y gestar; arte y mentira; arte y sentido de vida; el impulso creativo; el dolor y la creación; arte y transformación personal del artista; el cuidar de sí; arte y capacidad creativa; creación y arte.

### Acerca de FILOSOFÍA MÍNIMA...

Si el primer libro es marcado por la metáfora de lo excesivo, este es por la metáfora de lo mínimo, hermano de la esencia. En movimiento de vaciamiento y de búsqueda de síntesis, Angélica Sátiro opta por relacionar una significativa cantidad de aforismos para tratar temas como la filosofía mínima, la filosofía lúdica, la filosofía para niños, con niños, desde los niños y los conceptos de filosofar, lógica, epistemología, ética, política y estética. Al final del libro explicita un importante manifiesto de la filosofía lúdica.

La autora misma anticipa en su prefacio que el libro no se enfoca en tratar de conceptos de filosofía pura. Como consecuencia, la opción por lo mínimo lleva a la expresión de conceptos muy claros y directos visitados con frecuencia por potentes recursos poéticos que ubican bien desde dónde la autora construye las bases de su trabajo. De esta forma, sintetiza en este libro lo necesario para quien quiere conocer la filosofía bajo otra perspectiva o sistematizar, organizar y repensar conceptos ya sedimentados por la filosofía que ella ejercita. Sin embargo hay una trampa, en muy buen sentido, para la comprensión de lo mínimo: la metáfora. Ella “dispara” la poesía que habita muchas de las afirmaciones y que abre nuestra percepción para nuevos niveles de comprensión.

Confieso, como lector, que encontré en el recurso poético la más agradable de las sorpresas. Esto me hizo brillar los ojos y me retó a dar un giro a la lectura, para un sentido cargado de imágenes de profunda delicadeza. Como Hansel y Gretel, fui siguiendo las pistas dejadas por las primeras migajas de pan poético que encontré ya en la contra-capa del libro. Expresiones como “una razón enamorada de la vida, ideas que caben en una sola respiración, filosofía escultora que mancha las manos con el fango emocional



que habita las ideas” fueron anzuelos eficaces para mi hambre de aventura. Y en todo el libro me encuentro con las huellas de la sensibilidad y bondad de Angélica al describir conceptos-imágenes como la de que un niño es un girasol que se mueve en busca del calor amoroso y de la luz del entendimiento (p.87).

Desde esta perspectiva, el lector puede deleitarse con dos modalidades de lectura: una objetiva, que afecta los niveles más racionales y otra, que mueve como una varita mágica las imágenes emocionales de nuestro interior. Es como un libro de poesía dentro de otro. Prepárense, porque, además de lo que ya se sabe sobre la filosofía, sus campos y sus tantos conceptos que

giran alrededor de una órbita ordinaria, hay un libro de pura poesía e imágenes que cautivan y provocan nuevas sensaciones en relación con el hecho filosófico. Y en este sentido, la combinación de lo mínimo con la poesía genera un proceso inédito que suscita imágenes mentales fundamentales para no solamente comprender, sino también sentir y tocar los conceptos no siempre fáciles de entender en otros libros.

Es imposible no pensar en imágenes. Es un describir plástico, como en un libro infantil. En muchos momentos, me quedé estancado en la lectura, imaginando como serían las imágenes que podrían materializar, por ejemplo, la comunidad como una cuna o un “paraguas para las experiencias tormentosas de los individuos” o aún como “una cámara de gas para los espíritus libres”. Hay mucha poesía pura, fluida, seductora, encantadora, productora de espasmos y vértigos entre conceptos consistentes, duros y sólidos. Es un convite a lo lúdico, al juego en sí en que en el acto de escuchar, el “oído cocina significados” (p. 33)

La concepción de filosofía ahí encontrada es una concepción en su sentido literal, de concebir. Me llamó mucho la atención para la metáfora de la gestación, característica atribuida a varios conceptos. Son varias las citas en que la filosofía está “preñada” de posibilidades (p.17), “embarazada” de muchos interrogantes (p.26), “pariendo” significados posibles, probables (30). También el pensamiento se embaraza de lo creativo (p.31) y la acción de investigar se compara al “embarazar la realidad de posibilidades” (p.38). El lenguaje está embarazado de sí mismo (p.56) y la práctica dialógica es un proceso creativo de parir ideas (p.78). También el mundo se traduce como “un cosmos embarazado de caos y viceversa” (p.90), así como la imaginación, que es “un tipo de pensamiento embarazado de imágenes y de visión” (p.100). Personalmente, yo creo que no se puede desconfiar de una obra que relaciona la creatividad al acto de generar vida (p.93).

En esta filosofía mínima, el amor cura, la luz es metáfora, el color comunica los vacíos de las palabras (p. 60), hay varios tonos no percibidos en una escala de grises. Aún más: las palabras tienen voz profunda y son orgánicas, las ideas piensan, los juicios pueden ser poéticos (p. 44), los pensamientos son habitaciones interiores que acogen sueños (p. 54), el conocimiento es algo que fructifica (p.54) al mismo tiempo en que

es un barco que navega en el océano de lo inexplicable y de la incertidumbre (p.55), el silencio es un tipo de reverencia y amor por las palabras (p.57), el cuerpo es límite y testigo del tiempo, del dolor y del placer (p.58) y también mortaja de la vida y cuna de la muerte (p.59), la consciencia es un tipo de ventana (p. 68), la identidad habita los vacíos de las máscaras (p. 72), la libertad es como se existieran alas en las raíces (p.73), el cuidar es un modo de pensar así como es asear la razón, sacar sus basuras y equivocaciones cada día (p.75), el cuerpo es un punto de partida (p.75), los valores son gimnasias para eliminar la mediocridad (p.77), el diálogo es un tipo de espejo que humaniza a los humanos (p.77) – aquí una vinculación directa con Nietzsche, excesivamente humano - y evapora los egos, diluyendo las arrogancias y las máscaras (p.80), el mundo es algo con pájaros y espantapájaros (p.90), el sueño es el susurro de la utopía (p. 99) y la comunidad, uno de los conceptos más poetizados, es entramado, tejido, cuna, paraguas, utopía, deseo, promesa (p. 82-84).

A partir del campo de la política y en concepto de escuela, se siente un ligero cambio de tono, porque el “deber ser” y el “siempre y cuando” ganan fuerte espacio en la conceptualización que hasta entonces se construía con el verbo ser en el presente. También se percibe una aguda consciencia cuando describe el concepto de niña: persona que no olvida, que habita la invisibilidad, que todavía es ninguneada en el lenguaje y en las culturas, con desafíos añadidos para superar durante su trayectoria vital (p.88) y persona de ensueños y de ensoñaciones con el privilegio de aprender a superar prejuicios (p. 89).

Por fin, la autora propone una filosofía habitada por la poesía y sus voces (p.25), en que la creatividad es traducida como la capacidad de transformar la miseria humana en abundancias posibles (p. 94), investigando desde adentro los vestigios de afuera (p.104) y jugando un juego que se mueve como un “engranaje flexible que hace girar la producción de sentidos de un mundo incomprensible” (.p 97). Y me atrevo a decir, para terminar mis comentarios, que Angélica lo hace, en muchos momentos, de forma muy cercana a la que Manuel de Barros, admirado poeta brasileño, en su obra *El libro de las ignorancias*, diseña su desconcertante poesía: volando fuera del ala. ■

---

VI

MUNDOS CAÓTICOS



# A COISA NA GAVETA

Sergio CONDÉ

Terapeuta

Era uma vez uma coisa que ficava numa gaveta bem arrumadinha.

Ela sabia que o nome dela era “coisa” porque quando alguém não sabe o nome de alguma coisa, chama aquela coisa de coisa. E foi assim que ela havia sido chamada por alguém. Seu nome era coisa porque ela servia para nomear alguma coisa cujo nome havia sido esquecido.

O único valor que aquela coisa sabia ter era este: Sabia que ela servia para alguma coisa, mesmo porque, se ela estava lá naquela gaveta toda arrumadinha, não era coisa de se jogar fora.

Um dia alguém procurou alguma coisa bem específica naquela gaveta e bagunçou tudo ali sem achar nada. Foi aí que coisa que servia para alguma coisa se deu conta que ela não era uma coisa bem específica. Mas, por outro lado, sabendo-se inespecífica, viu-se com muitas mais possibilidades. Foi então que se encontrou diante de uma outra coisinha bem pequena, que não servia mais para nada. Aquela coisinha era tão insignificante, que ninguém achou sequer importante, jogá-la fora.

Talvez, porque a coisa estava sentindo-se insegura por ter perdido seu lugar dentro de uma ordem bem conhecida, mas também, sentindo-se bem mais livre por saber-se inespecífica, ela olhou para aquela coisinha insignificante e lhe disse: “Coisinha, quero ser sua amiga”.

A tal coisinha não iria permitir que aquela coisa, que ainda servia para alguma coisa, valesse mais do que ela mesma e, aproveitando a oportunidade de sentir-se um pouquinho mais

importante, respondeu, olhando a coisa de cima para baixo: “Para mim você é uma coisa que não vale nada.”

No mesmo instante, a coisa que sentia que servia para alguma coisa sentiu-se ainda mais confusa e perdeu o único valor que pensava ter, ao acreditar que ela era uma coisa que não valia nada. E ficou lá, uma coisa entre coisas, a mais perdida dentro daquela recém bagunçada gaveta.

Até que um dia alguém abriu a gaveta e a luz do sol, de repente, entrou nela. E a coisa que não valia nada escutou alguém dizendo: “Achei! Nada acontece por acaso!”

A coisa então disse para si mesma. Estou aqui com esta infeliz sensação de não valer “nada” e acontece um outro “nada” por um feliz acaso!

Ela achou aquela coincidência tão significativa que começou a questionar aquele evento no qual se sentiu incluída pelo tal do acaso. Aí então, também aconteceu por acaso uma daquelas coisas inexplicáveis, que só acontecem quando um “nada” profundamente sentido dentro de si mesmo se encontra com outro “nada” percebido lá fora de si mesmo: A coisa, do nada, se fez uma pergunta totalmente inesperada, até para ela mesma: “Quem sou eu afinal?”

No momento em que ela conjugou o verbo ser seguido de uma interrogação, a coisa-em-si-mesma transcendeu o seu sentido de valor próprio, que agora, já não fazia mais nenhum sentido! Valer ou não valer alguma coisa, não era sequer

uma questão digna de ser jamais cogitada. Agora, ao perguntar-se pela primeira vez “quem” ela era, verificou que questionava, inclusive, o que eram todas as coisas, pois elas já não eram mais significativamente diferentes umas das outras! Dentro ou fora de todas as gavetas, independente do fato delas estarem arrumadas ou bagunçadas, o significado de todas as coisas era, surpreendentemente, o mesmo. Ela podia ainda não saber que coisa ela era, mas, pelo menos, havia se deparado com um “quem” dentro dela mesma. Agora ela já não se sentia tão perdida em sua confusão íntima. Por outro lado, ela estava tremendamente perplexa!

Ela pensou: ser uma coisa entre coisas, com maior ou menor valor já não importa, pois é o “quem” que atribui maior ou menor valor a uma coisa ou a outra. Mesmo não sabendo “quem” eu sou, verifico que sou “quem” atribui valor à coisa que eu mesma sou. Agora também posso inferir que eu e todas as coisas somos “nada”, porque este “nada” aconteceu e continua a acontecer por acaso e, por este mesmo acaso, eu sou “quem” estou filosofando desde este caos perdido aqui e agora no espaço-temporal. Agora, tanto faz se a gaveta está bagunçada ou arrumadinha e que lugar, ordenado ou caótico, eu ocupo dentro dela. Tanto faz se a coisinha quer ou não quer ser minha amiga. Tanto faz se eu sirvo ou não sirvo para nomear alguma coisa cujo verdadeiro significado permanece esqueci-

do. Tanto faz que, ao final, o nome, a função e o significado esquecidos da coisa que eu sou me sejam revelados.

O que importa é “quem” acontece por acaso!

Então, porque uma coisa sempre leva a outra coisa - e logo antes que a escuridão a engolissem no instante que a gaveta viesse a ser fechada - ela, assim do nada, se deparou com outra grande pergunta:

“Quem está acima de todas as coisas e as faz acontecer assim, a partir do nada?”

Moral de história:

Não existe “nada”

Que não sirva para alguma “coisa”

Dentro da nossa gaveta,

Aberta ou fechada,

Arrumadinha ou bagunçada.

O acaso significativo - a sincronicidade - sempre me deixou tão perplexo e intrigado, que o I Ching, o Livro das Mutações vem, há mais de trinta anos, fazendo parte da minha busca pessoal e da minha profissão. Este livro oracular me tem sido muito útil na remoção da distorção perceptiva relacionada com o passado e o caráter de quem me consulta para juntos acessarmos um ponto de vista livre de ilusões particulares, capaz de uma compreensão mais profunda do significado de uma situação de impasse e a livre escolha de ações que alavancam a liberação. Sergio Condé ■

# COMMUNICATING THE COMPLEX

## HOW EVERYDAY METAPHORS GUIDE (OR MISGUIDE) US THROUGH ABSTRACT IDEAS

Rita ESPESCHIT  
[[espeschit.rita@gmail.com](mailto:espeschit.rita@gmail.com)]

Maybe it was too much to *bear in mind*, so much so that you wanted out. But since you've always kept an *open mind*, it was an easy escape — just a matter of climbing up, and voilà: you were now out of your mind. You see, our minds are containers. Inside your mind you can be deep in thought or, if you're one of those empty-headed types, just relax and listen to the mind-blowing winds that freely cross your mind. So here's something else for you to keep in mind: whenever people need to talk about abstract and complex things, they resort to metaphors. Metaphors allow us to materialize abstractions into "objects" we can understand. The concept of "mind," for example, is a difficult one to grasp. But think of it as a container, as a bowl where we hold all of our thoughts and memories, and it all becomes easy as pie.

The hidden metaphors that guide our understanding of the world — and the techniques that make it possible to uncover those sneaky little creatures — were the main topic of two presentations delivered last November by American researcher **Bradd Shore** at the **University of Alberta's** Faculty of Extension, in Edmonton, Canada. The author of four books and numerous articles in cognitive and psychological anthropology, **Emory University's** Professor Shore talked to the campus community about the powerful cultural models that shape the way we communicate and create meaning.

"Explicit knowledge, that is, the things that we are aware of knowing, is only a small percent-

age of what we actually know," explained Shore. It is within the vast realm of implicit knowledge that live metaphors such as that of the "mind as a container" and others that we constantly resort to in everyday conversations without ever realizing we're doing so. "Language models our behaviour in different ways. One of them are stories, these engaging and memorable tools that help us make sense of things and reason out our problems. Another way — one that's at the heart of the linguistic model — are the tacit metaphors embedded in our thought."

"Language is intrinsically metaphoric," said Shore, giving examples of common metaphors that underlie everyday conversations on different topics. They are things that we say without giving them a second thought, like when we complain that we're feeling low (a metaphor where emotions are "measured" according to height) or have tons of homework to do (knowledge as weight), or when someone tells us they're going through a rough patch in their marriage (relationship as journey), and many, many others.

The metaphors that correspond to a subject aren't always unique. Your mind is a container, yes, but depending on the context it will be a blade instead — one that, hopefully, is sharp as a razor. "Many domains have multiple models you can choose to use," said Shore. The choice of one metaphor over another, however, is not without consequence. Some people, for example, think of children as little sponges that absorb knowledge everywhere, regardless of any

intervention from adults. The metaphor sounds innocent enough, until you see the same people opposing early childhood education programs on the grounds that, well, who needs them? Just let the little sponges be, and they'll learn it on their own.

### Focus on the lens

Why is something so ubiquitous like the use of metaphors in language mostly invisible to us? "Metaphor models are like lenses through which we see the world," Shore explained. "When we focus on the world, the lenses disappear; when we focus on the lenses, the world disappears. If a metaphor is strong enough, you won't think of it as a metaphor, but as the thing itself."

As we go about our lives, we need to focus on the world around us; scientists, however, are able to focus on the lens, to uncover its mechanisms, and then develop tools that make good use of what they find out. Shore's research is the cornerstone of **Strategic Frame Analysis**, a set of applications developed at the **FrameWorks Institute**, an organization based in Washington, DC. "Strategic Frame Analysis is a qualitative process for studying what models people are using and then reframing conversations by replacing a metaphor with a new one. It's a powerful tool for changing conversations about social issues and public policies."

What does that look like in practice? At the FrameWorks Institute, they start by analyzing the metaphor models behind specific themes that arise during separate meetings with two distinct groups: one composed of ordinary people (lay public models), and the other with scientists and specialists in the field (expert models). Lay public models, according to Shore, "are intuitive but can be misleading; they may be simplistic, distorted models built under wrong assumptions." Expert models, on the other hand, "are not intuitive at all, can be full of jargon, and many times are designed to intimidate rather than commu-

nicate." The next step is to map the gaps between the two groups and then create alternative metaphors that "translate" the best expert information into memorable, accessible metaphor models that empower the public and allow them to develop a more informed understanding of the theme.

One example. Imagine a person who thinks, like many do, that bullying is a normal part of childhood, meant to help kids toughen up and hence be prepared for similar situations they'll face in adult life. The lay model, here, states that stress is a good thing for children to experience. The expert model, however, draws upon research to say that many kinds of stress, bullying included, are actually deleterious.

To bridge that gap, the "reframers" would first look into the underlying metaphor that sustains the lay model. Let's say, in this case, that it's a medical metaphor, where aggression is a disease and bullying a benign vaccine that allows children to be ready when the "real thing" happens. Then, instead of drowning the "layman" in a bucketful of disconnected research data, they'd weave that data into an alternative metaphor. Like one from the plant kingdom: if a child is a baby tree, and a bully breaks a little twig from the sapling, the consequences amplify into adulthood. This one missing twig could mean a whole branch that will fail to grow, countless leaves that won't exist, lots of fruit never to be tasted.

If presented as isolated pieces of information, any data — no matter how good or how diligently researched — will land on your mind as disconnected dots of random facts destined to be forgotten. But when data comes glued to a powerful mental image, through the story of a metaphor, the information remains, a durable memory etched into your brain matter. Or maybe we should describe it as a picture, a vivid picture hanging somewhere inside your mind. Because, well, as you know, that's what your mind is — a container. ■

---

VII

MUNDOS CREADOS



# "LA NORMA CON OJOS DE NIÑO Y DE NIÑA"

**APFRATO (ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA FRANCESCO TONUCCI)**



## VIERNES 3 DE JUNIO

*VII encuentro de la Asociación Pedagógica Francesco Tonucci. Destacar la palabra encuentro, no es jornadas, no es congreso, no es... es encuentro. Un encuentro es un lugar de acogida, de sonrisa, un lugar para la suma, para la diversidad, un lugar donde la diferencia de ideas siempre desde el respeto es la clave. Nos importa la infancia, creemos que muchas personas diferentes, ideologías diferentes, la escuela pública, la concertada, la privada, instituciones locales, provinciales, autonómicas, nacionales, personas individuales, medios de comunicación, etc... siempre desde el respeto tienen cabida.*

*Creemos que no existen verdades absolutas, creemos que es el encuentro de la diferencia, la acogida, la sonrisa y en definitiva EL RESPETO, será lo que nos ayude a caminar hacia el futuro.*

*Un año más, y ya son siete, siete años buscando soluciones, dando alternativas, jugando y compartiendo. Un año más pintando rosas azules, convirtiendo girasoles en giralunas, plantando semillas con flores de colores... un año más para decirle al mundo que la infancia es el verdadero tesoro del planeta tierra.*

*Niños y niñas del consejo de infancia hemos trabajado la ley, hemos diseñado la nuestra con ayuda de los expertos que nos acompañan en este encuentro.,*

*Solo os pedimos un favor, tomadnos en serio.*

*Hola! Soy de los más pequeños del Consejo, y estoy aquí para que sepáis que existo, que cuan-*

*do os reunís para hablar de nosotros a veces os olvidáis de nosotros. Ocupo poco espacio porque soy pequeño, pero ser pequeño no es no ser importante.*

*Sr. Delegado de Educación, cada vez que en próximo curso tenga que tomar una decisión que usted crea que me puede afectar le pido que se acuerde de mí, y aunque su decisión no sea popular entre sus colegas usted acuérdesese de mí, de mi estatura, de mi poca influencia y acuérdesese de que lo necesito mucho.*

*Nuestros mejores deseos para el futuro y para la infancia, los deseos de todas las personas de la sala y de todas las personas que están al otro lado de la pantalla, a partir de este momento se irán colando en los globos azules que planean sobre nuestras cabezas...*

*Y de esos deseos es de donde salen los primeros renglones de esta ley.*

## DÑA. MAR ROMERA

### Exposición de motivos

Exponer los motivos es explicar por qué APFRATO y su Consejo de Infancia decidió redactar los renglones imprescindibles que debería tener una ley de educación... para ello sólo fue necesario escuchar:

A todos los que la presente vieren y entendieren:

Las principales razones que se exponen para que niños y niñas tengan voz en la elaboración de una Ley de Educación son:

“Si los mayores no saben nosotros le ayudamos”

“Si no les sale seguro que es porque se les han acabado las ideas, las nuestras son infinitas”

“Nosotros ayudamos, pero si nos van a escuchar, si es como siempre mejor no trabajamos”

“Para hacerla más corta, tan larga no la lee nadie”

“Somos los niños los que estamos en el cole. Somos mayoría”

“Si se hace entre todos, las cosas salen mejor y todos están más contentos”

“Porque la hacen para no tener que preocuparse y luego siempre se preocupan porque no les sale bien lo que se han inventado, y se inventan otra y de este modo siempre.”

“Cuando los mayores dicen que es necesaria, será verdad”

“Para hacer esta ley no se pueden olvidar de la Convención Internacional de los Derechos de los niños”

“Siempre se diseña un sistema educativo para la infancia sin la infancia”

### Objetivo:

Una escuela CON la infancia

No nos conformamos con una escuela PARA la infancia.



## FRANCESCO TONUCCI

Hola Francesco!,

Hola gente!

Yo soy José. Es muy difícil presentarlo, porque todo el mundo sabe todo de usted y ya hemos dicho muchas cosas.. Pero yo quería estar aquí porque usted es el más importante.

Me pasa igual, y creo que mi suerte es que presentamos a dos en uno: Francesco y Frato. Pre-

sentamos al maestro, al pedagogo, al investigador, pero también presento al niño, al artista, al genio, al que sabe mirar con nuestros ojos y poner palabras a nuestros pensamientos.

Sabemos que 2016 en un importante año para usted. Es aniversario de muchas cosas, y si le parece bien ahora queremos que nos cuente porqué...

Qué 2016 sea el año que la ciudad de Granada le hace un homenaje con la Exposición de su obra y de sus ideas es genial. Mañana podremos visitarla.

Aunque se lo hemos dicho ya en varias ocasiones yo tengo que seguir insistiendo, no se olvide de los adolescente, necesitamos ya el libro ¡Con ojos de adolescente!

Este año y dado la temática del encuentro a cada ponente os regalaremos un mineral.

¿Por qué un mineral?

Queremos sentar las bases, colocar los pilares, que cada artículo que salga de este encuentro sea considerado un punto de partida, la materia prima, un material precioso... Minerales, esencia de la tierra, origen no manipulado... como vosotros, como nuestras ideas.

Tonucci, me gustas mucho porque:

- Piensa como un niño
- Mira la vida como un niño
- Escribe libros sobre los niños.
- Crea una Ciudad de los niños. Es un niño grande.
- Quiere cambiar las escuelas. Que los niños cuenten sus ideas y se les escuche.
- Busca que los niños tengan sitio para jugar en la calle.

- Piensa que con el juego se aprende más que en la escuela.

Hemos pensado que el mineral que le pega mucho es:

### La AMATISTA



¡Probablemente, el cristal curativo más útil. Como sus dibujos.

Tiene grandes poderes, da energía y equilibrio. Es sinceridad, pureza y espiritualidad. Aporta gran SENTIDO COMÚN, sabiduría y crea armonía si no lo ves, mira sus dibujos. Energía positiva. Es experto en resolución de problemas. Calma el dolor y no permite la tristeza.

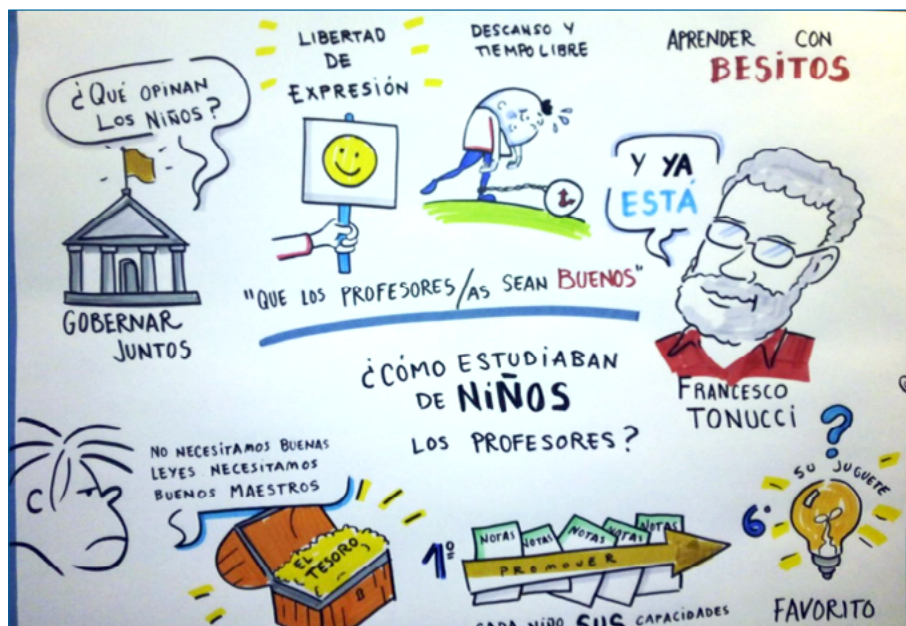
Esta tarde tiene usted una gran responsabilidad, pero usted puede. En sus manos está el PRE-AMBULO DE nuestra ley.

### Preámbulo de la ley

#### Ya está

No queremos nuevas leyes, queremos buenos maestros, había dicho yo interpretando mi

papel de preparar el prologo. Pero lo dice mucho mejor que yo una niña o un niño del Consejo: **“debe decir que los maestros y las maestras sean buenos y ya está”**.



## D. JOSÉ ANTONIO MARINA

*D. José Antonio, piensa como un científico. Escribe como un poeta. Pero sobre todo es un mago que sabe utilizar la palabra como si fuera una pócima que consigue trasladarnos a mundos nuevos donde aún quedan muchas cosas por descubrir y experimentar. En esta ocasión nos adentramos en un maravilloso laberinto, en el de escribir una ley. Usted anda metido en esto hace meses, nos lo han dicho, ha hecho el libro blanco (no entiendo lo del color de un libro), pero dicen que no le hacen mucho caso... también dicen que ahora anda haciendo un libro para el consenso, creemos que lo tiene aún más difícil.*

*Creo que en este empeño podemos ayudarle. ¿Tiene niños en tu grupo de trabajo? Si quiere hacer consenso tiene que tener gente de todos los partidos, aunque no le gusten, las madres y los padres también son importantes y sobre todo los niños. En el Consejo de Infancia creemos que somos los mejores para ayudarle.*

*Creemos también que todos los ponentes que están en este encuentro pueden ayudarle.*

*Cuando termine este encuentro le entregaremos la ley. Por favor téngala en cuenta. De todas maneras tiene un montón de ideas en lo que ya te enviamos.*

*La pregunta que le planteamos fue:*

*¿Para qué debería servir la escuela?*

*La respuesta de un padre: para tener un conjunto de vivencias que hagan crecer al niño en todos los aspectos de la vida. Sentido crítico. Conocimientos, valores morales e inteligencia emocional.*

*Para un profesor de academia de apoyo: para integrar y socializar. Trabajar en equipo y crear una sociedad estable, justa y moderna.*

*Hace tiempo yo me hacía una pregunta: ¿para qué estudiamos la sintaxis si no sirve para el futuro?*

*Nadie me ha dado una respuesta clara, pero seguro que es cultura.*

### Artículo 1. Principios

La escuela pensada para compensar lo que no se da de manera natural y pensada para infancia tendrá como principios básicos el desarrollo de los derechos recogidos en la CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DE LOS NI-

*La redacción de sus artículos es complicada, pero seguro que nos da algunas respuestas.*

*Después de estudiarle y estudiar los minerales hemos decidido que usted es LA CALCITA (se le entrega la bolsita)*



*¿Por qué Calcita? ¿Por qué le parece?*

*La calcita es un mineral de los llamados minerales carbonatos y nitratos. A veces se usa como sinónimo caliza, aunque es incorrecto pues ésta es una roca más que un mineral. Es el mineral más estable que existe de carbonato de calcio, La calcita es muy común y tiene una amplia distribución por todo el planeta, se calcula que aproximadamente el 4 % en peso de la corteza terrestre es de calcita.*

*Presenta una variedad enorme de formas y colores. Se caracteriza por su relativamente baja dureza y por su elevada reactividad incluso con ácidos débiles. Como usted es tierno y reacciona ante lo injusto fácilmente.*

*La Calcita es una gran amplificadora de energía y una siempre dispuesta sanadora de todos los cuerpos. Está llena de virtudes. Ella puede activar, limpiar y clarificar.*

*Ayuda al cuerpo y a la mente y a recordar la información vivida. Puede ser de muchos colores, conecta emoción y razón y provoca equilibrio.*

*Creemos que en nuestro cole, en nuestro país, y en nuestro planeta necesitamos mucha CALCITA.*

*Gracias por estar con nosotros un años más.*

ÑOS, sin olvidar en ningún caso el derecho a la participación y el derecho al juego.

Igualdad, inclusión, educación permanente y consideración de la profesión docente como la esencia de la calidad y el éxito del sistema.







#### Artículo 4. Organización de la enseñanza básica y para toda la vida

**4.1.-** La organización de la enseñanza deberá conectar los sistemas formales y no formales de educación, en un continuo a lo largo de toda la vida, que permita un aprendizaje permanente durante todas y cada una de las etapas del desarrollo integral de la persona: el nacimiento, la primera infancia, la niñez, la pubertad, la adolescencia, la juventud, la vida adulta, la madurez y la vejez.

**4.2.-** El sistema formal estará organizado respetando los objetivos propios y diferenciados para cada una de esas etapas por las que la persona transitará, acorde con su momento evolutivo personal y no dependiendo de normas o criterios externos.

**4.3.-** La persona y su momento de desarrollo evolutivo se convierten así en el centro de la organización estructural de todas las etapas formales del sistema educativo.

**4.4.-** En cada una de las etapas por las que cada uno vaya transitando, la persona profundizará en las diferentes Competencias Clave que han sido definidas como esenciales para un desenvolvimiento activo y participativo en la sociedad del siglo XXI (global, del conocimiento, digital y multicultural).

**4.5.-** Esas Competencias son: comunicación en la o las lenguas maternas de la persona; comunicación en al menos dos lenguas no maternas de carácter internacional; matemáticas, ciencia y tecnología; aprender a aprender; relaciones interpersonales y cívicas; competencia digital;

expresión e interpretación cultural; competencia emprendedora (que no empresarial).

**4.6.-** La organización de la enseñanza en cada etapa se hará atendiendo al nivel de las personas en el desempeño concreto de cada una de esas competencias. En cada nivel, para cada competencia, se establecerán al menos tres niveles de desempeño (inicial, intermedio y avanzado) en los que las personas podrán agruparse. Así, una misma persona podrá estar en grupos distintos para competencias diferentes, en función de su desempeño en las distintas competencias. Ello facilita una socialización con un mayor número de personas para cada individuo y evita que existan grupos constantes de personas “etiquetadas” en un nivel concreto de desempeño. Ello facilitará también que cada persona saque mayor partido de aquellas competencias para las que presente más aptitudes y pueda atender en un grado menor aquellas que le resultan menos atractivas o para las que presenta un grado menor de aptitudes.

**4.7.-** Para facilitar una organización estructurada de las enseñanzas formales, podrá establecerse una primera etapa para atender a la persona desde el nacimiento y durante su primera infancia; otra para atenderla durante su niñez; y otra para abarcar su pubertad y adolescencia. Estas serán denominadas etapas de educación básica.

**4.8.-** Otra etapa, de mayor especialización y cualificación, se establecerá para la juventud, en la que primará la formación de carácter profesional, académica superior y de investigación.



**4.9.-** Para atender las demandas de formación, sean del tipo que sean, de las personas en edad adulta, madura o de mayor edad, se establecerán estructuras formales y no formales. La organización de las estructuras de enseñanza no formales serán especialmente flexibles.

**4.10.-** Todas las personas tienen derecho a la educación en todas y cada una de estas etapas, sin distinción de ningún tipo... de género,

edad, etnia o raza, nivel socio-económico, religión, ideología, tendencia sexual, procedencia socio-cultural, ni ninguna otra. Para ejercer ese derecho en condiciones de igualdad, todas las etapas de enseñanza serán consideradas gratuitas. El estado velará por el cumplimiento de la gratuidad de todas las etapas para todas las personas sin excepción ni diferencia alguna.

## Consejo de Infancia APFRATO

*“La construcción de este sueño, de esta LEY, no podía ser de otra manera que desde las aportaciones y las reflexiones de NUESTRO CONSEJO DE INFANCIA.*

*¿QUÉ ES Y QUIENES SON NUESTRO CONSEJO DE INFANCIA?*

*Son un grupo de niños y niñas, hijos de colegas dispuestos a trabajar en domingos y días de fiesta. En APFRATO se plantea la existencia de un Consejo de Infancia, que como órgano de participación consultivo con voz, aporte cuantas ideas y sugerencias sean posibles*

*La idea se apoya e inspira en la obra de TONUCCI, F. : “La Ciudad de los niños”.*

*En sus pequeñas manos está el presente y el futuro y las personas adultas que rodeamos sus vidas, que las protegemos, que las diseñamos a nuestro antojo, y que en algunos casos los hacemos invisibles; tenemos la obligación de darles la palabra, de escucharlos, de atender sus ideas, sus demandas, sus peticiones, sus sugerencias, porque en el mundo de velocidad en el que vivimos solo los niños y las niñas son capaces de ver más allá sin intereses escondidos y de forma transparente.*

*En este grupo se puede debatir cualquier cosa, se escucha cualquier idea y no se utilizan parámetros democráticos para hacer que unas ideas val-*

*gan más que otras. No es cuestión de que ganen unas ideas sobre otras, es cuestión de escucharlo todo, no juzgar nada y hacer que la suma y el encuentro sea lo que al final cuenta.*

*Sus ideas creativas, su frescura, su sinceridad... nos ayudan a los adultos sobre todo a la reflexión...*

*Gracias a todos los miembros del Consejo por mejorar en mucho nuestras formas de ver y de pensar.*

*Vuestra piedra son los cantos rodados.*

*Son el producto del paso del tiempo, de lo que a cada agente meteorológico le ha parecido hacer. Son diferentes según el contexto donde se encuentran, pero siempre son redondeados, y nunca abrasivos, se puede caminar sobre ellos, incluso pisarlos sin que te hagan daño. Son fácilmente manipulables. Son estéticamente bonitos y nunca podrás encontrar dos exactamente iguales. Permiten infinidad de combinaciones y multitud de utilidades. No es necesario hacer nada especial para su mantenimiento.*

*Solo deciros que cualquiera de las piedras y minerales de los que se hablará en este encuentro puede encontrarse en forma de canto rodado.*

*Elena y Ricardo, os toca resumir desde lo hablado en el Consejo el artículo 5 de la LEY, el currículum. Tenéis la palabra*

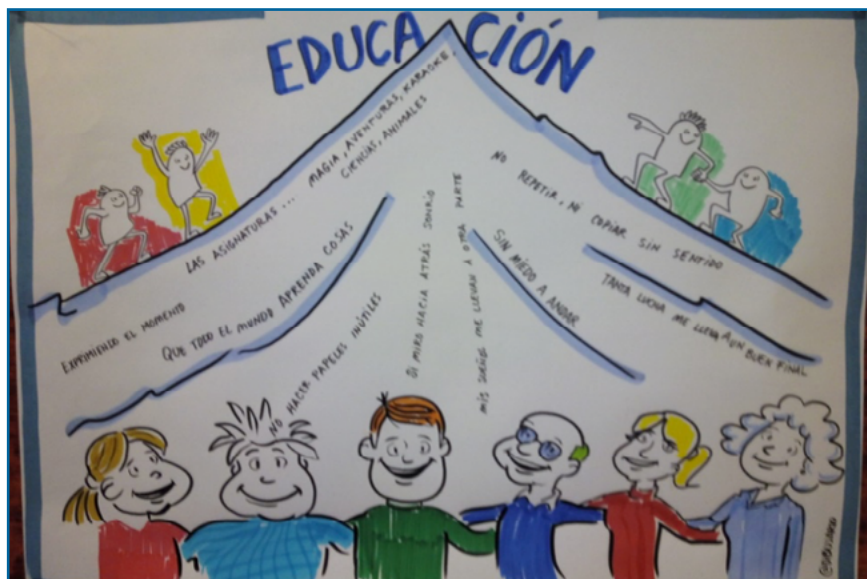
## Artículo 5. El currículum

*“Buenas tardes, soy Elena, y realmente este año ya soy una infiltrada en el Consejo, el curso pasado fue mi último año, pero a petición de adultos, niños y niñas este año, Carla, Alejandro y yo estaremos como apoyo de los miembros más pequeños y algo novatos (señala con la mano el tamaño de Ricardo)...*

*Pero bueno, vamos a lo que nos ocupa:*

*La cosa empezó mal en el consejo, y fue por lo provocado con la palabra currículum, no sabíamos que era... cuando “la seño” lo explico, la conclusión fue que eran las asignaturas y que con esa palabra tan fea era normal que las cosas estuviesen como están...*

*Y después de hablar y de hablar de reír y soñar... el artículo quedó como sigue...*



**Art. 5.1.-** El curriculum de la escuela obligatoria será para todos los niños y niñas igual (todos con las mismas oportunidades), pero será diferente para que en cada ciudad o cada colegio pueda ser ordenado como convenga para aprender más.

No será necesario decir cuántas cosas hay que aprender en cada curso ya que no es bueno decir lo máximo o lo mínimo en cuestiones de aprender y cada persona tiene sus capacidades relacionadas con los temas. El aprendizaje no se dividirá en cursos, porque las propuestas no tendrán límites ni por poco ni por mucho.

Los elementos del curriculum deben decidirlos los maestros y maestras y con ello todas las personas interesadas (alumnado, familias y profesorado deben saber siempre antes de que pase, que vamos a hacer, para que lo haremos y como mejorar). Esto son objetivos, competencias y evaluación.

La evaluación no serán exámenes. No es necesario ni obligatoria que haya notas. Es obligatorio que todo el mundo aprenda cosas.

No es necesario que el curriculum se ordene por asignaturas. Las cosas pasan completas y no se dividen. Cuando buscamos información en internet la respuesta no se divide por asignaturas.

**5.2.-** Tendrán oportunidad de existir las asignaturas de cocina, bicicletas, aventuras, circo: malabares, acrobacias, zancos, camas elásticas. Magia. Robótica. Bricolaje. Yoga. Experimentos. Karaoke. Deporte. Historia cultural, ciencias a tiempo real y en lugares reales. Animales, plantas y piedras de verdad.

**5.3.-** Se prohíbe repetir los mismos temas todos los años.

**5.4.-** También se prohíbe hacer copiosos sin sentido.

**5.5.-** Ningún profe tendrá que hacer papeles que no sean útiles para entregar, sólo harán los que son útiles y de verdad para que cada día la escuela sea mejor.

Todas estas orientaciones deben ser interpretadas por maestros y maestras buenos y podrán inventar cuantas cosas sean buenas para su alumnado.

## JAVIER BAHÓN

Don Javier Bahón Gómez, Diplomado en magisterio y licenciado en Pedagogía, Máster en Atención Temprana en Bilbao, diplomado en los Institutos para el Desarrollo del Potencial Humano de Glenn Doman en Philadelphia y TBL (Thinking Based Learning) – profesor, coach y formador certificado por Boston, Massachusetts (EE.UU.), Altas Capacidades, con estudios como veis a éste y al otro

lado del charco, porque busca dónde hay gente comprometida con la buena educación y aprende de ellos y ellas.

Es experto en innovación educativa .Es amante de las cosas bien hechas.

Buen analista, que persigue ayudar a mejorar este sistema educativo; fan de los educadores que tratan de darlo todo en el aula.

*Ha sido profesor de diferentes niveles educativos y director de centros educativos.*

*Formador de profesores y familias. Asesor de equipos editoriales educativos como de los libros que tengo yo en el cole y diseñador de materiales pedagógicos.*

*En síntesis maestro, director, formador, creador, coach, padre...*

*Hola! Soy Javier Martínez. El hermano de Alejandro, que dice que es "tu niño" y que me deja su herencia para presentarte, ojalá yo también termine siéndolo.*

*He investigado sobre ti y no puedo decir mucho porque tienes muchas cosas hechas y estudiadas que ya ha contado mi colega David.*

*Una de las cosas que más me gustó de ti, es que el primer año que yo estuve en el consejo, nos hiciste acompañarte para cantar una canción, y eso estuvo guay.*

*El artículo que te hemos encargado es el de cómo debería estar organizado el cole y creemos que estamos mucho rato, y el recreo debería ser más largo porque jugamos muy poco, a ratos estaría chulo estar con los de infantil.*

*¿Crees que en el cole podría haber clases de montar en caballo? ¿Y piscina? ¿Y clases para cocinar?...*

*Otra cosa que nos gustaría es poder celebrar fiestas, porque en mi clase hay un niño alérgico y no podemos hacer nada, ¿no podría hacerse de otra manera para que a él no le pasara nada y nosotros pudiéramos hacer fiestas?...*

*Como sabes este año cada uno de vosotros sois un mineral, y la cosa contigo se complicó...*

*David pensaba que te venía bien un agua-marina, decía que eras esto porque esta piedra preciosa dicen que "da gran claridad mental para pensar sensatamente y ayuda a resolver los problemas", como tú.*

### **Artículo 6. Cómo debe ser la escuela**

La escuela debe ser una porción reconocible de la vida, nunca una cápsula independiente. La escuela debe ser la casa de la palabra respetable y respetada, sea del tamaño que sea quien la pronuncie. Debe ser un espacio flexible, amable y acomodado a las necesidades de cada momento. Debe ser un lugar donde se toca, se observa, se pregunta, se curiosear, se prueba, se yerra y se acierta, porque de todo se aprende. Un lugar bonito, ordenado, estético, artístico,

*Javier pensaba que era mejor darte un rubí, porque el rubí es fuerte y sano como tú.*

*Pero la seño nos dijo que no podía comprar ninguno de los dos y nos dio otro millón de opciones. Entre las que nos dio hemos elegido UN AMONITE*



*Es precioso, y el más grande de todos. Es real, tiene millones de años y sigue siendo perfecto. Su forma es espiral.*

*Dicen que los amonites tienen propiedades mágicas porque han conseguido petrificar el reino animal y el reino vegetal, dicen también que sólo tienes que cogerlo entre tus manos (le indica que lo haga), otorgarle un poder (le pide que lo haga) y a partir de ese momento siempre que necesites ese poder sólo tienes que coger tu amonite y pedirselo.*

*Dicen que si te encuentras un amonite eso significa el renacer del amor, y esto es porque la espiral es infinita. Esta te la regalamos nosotros pero puedes imaginar que la has encontrados y como es grande puedes imaginar que todos los profes van a amar a sus alumnos.*

*En algunos países a esta piedra le llaman serpiente enrollada, pero no es, no te preocupes.*

*Esperamos que la guardes y que no la pierdas como otros regalos que cuando te los hacen y no te gustan los guardas tanto que no sabes dónde están.*

natural, luminoso y colorido, incluso en los días más oscuros de invierno. Un lugar donde todas las personas se sienten acogidas, reconocidas, valoradas y saben que se confía en ellas y en sus posibilidades, sin juicios de valor. Un lugar donde se combina la actividad con la calma; el hacer con el pensar; el vivir con el soñar; la realidad con la fantasía. Un lugar al que te apetece ir y del que te da pena marchar, porque allí hay otras personas que te guían, que te hacen sentir bien, que se muestran cercanas y te abren





sus corazones, sobre todo cuando el tuyo está lastimado.

La escuela debe ser el motor del conocimiento y del buen hacer, del desarrollo equilibrado de cada persona y de sus interacciones, para la construcción de una sociedad mejor.

### Artículo 7. Espacios, tiempos y recursos

El espacio escolar comienza en la escuela y termina en la escuela... después de haber rodeado toda la tierra. No hay ningún espacio en el universo que no sea escuela, por lo tanto, la actitud de querer aprender durante toda la vida puede ser satisfecha en cualquier rincón. Dicho esto, los espacios escolares deben ser necesariamente variados, amables y flexibles. El espacio menos adecuado pueden ser los 40 metros cuadrados contenidos entre cuatro tabiques rígidos.

En las escuelas se congregan los recursos más importantes, los humanos; Las personas que comparten el placer de aprender unas de otras, unas con otras, unas para otras. Cualquier recurso que cueste dinero puede ser bienvenido, pero no será tan valorable como el recurso

personal, cargado de potencial para saber, para saber hacer y para saber ser. Otros recursos fungibles y sencillos son de gran utilidad; una cartulina y unos rotuladores pueden ser un gran tesoro; lo fundamental es tratarlos con cariño y cuidarlos en su uso y en su exposición. Por otra parte, los recursos tecnológicos son una realidad incuestionable pero no son mejores por ser más caros, ni basta con su mera instalación; es necesario su uso racional, al servicio de los objetivos reales que nos marquemos.

El tiempo en la escuela es de 24 horas al día, porque la vida es una escuela y siempre estamos en ella. Debe racionalizarse este tiempo para que las necesidades del alumnado se vean, todas ellas, suficientemente satisfechas. Dentro del recinto escolar, los tiempos deben ser flexibles, no encapsulados como en un entorno industrial. Deben respetar los ritmos de las personas y de los procesos que se planifican. No pueden estar diseñados para satisfacer a un software, sino para permitir aprender con sentido, con reposo y con sensatez.

### D. JOSÉ ANTONIO FERNÁNDEZ BRAVO

*Buenos días, soy Naiara Corpas, tengo 15 años y voy a presentar a Don José Antonio Fernández Bravo, profesor de matemáticas.*

*Profesor de matemáticas de todas las edades.*

*Lo primero que pensé al preparar esta presentación fue, que irónico que yo esté presentando a un*

*profesor de matemáticas, y es que esta asignatura no es precisamente de mis favoritas. Mi madre piensa que soy buena en matemáticas, pero que aún no lo he descubierto, y espero hacerlo contigo.*

*Usted ha trabajado en mil cosas, pero siempre relacionadas con la infancia: Profesor. Decano de*



la Facultad de Educación de la Universidad Camilo José Cela. Investigador de procesos de enseñanza para la Innovación Educativa, y aprendizaje de la Matemática, director de Proyectos Europeos Leonardo y colaborador del Departamento de Primera Infancia y Educación de la UNESCO.

También participa en la elaboración de material para los coles. Es muy interesante como enfoca las Matemáticas, resaltando que lo importante no es cómo de bien realiza el niño los ejercicios que hace, sino cuánto bien le hacen al niño los ejercicios que realiza, algo que la mayor parte de los maestros no tienen en cuenta.

Hola! Soy Javier Martínez.

Estoy aquí porque soy un poco matemático, aunque en primero al principio suspendía, pero ahora soy un crack.

¿Sabes por qué el cero es el número más grande?... Pues yo, con 4 años ya lo sabía, aunque no me entendían mucho... Es fácil, porque cuando en clase faltan cero niños, estamos todos. De este modo se lo expliqué a la seño de mi clase y no lo entendió pero cuando se lo explique a mi tita ella sí lo entendió.

Dicen que las mates son divertidas, y a mí me gustan, pero... ¿hay que aprenderse las tablas de multiplicar? Es que eso no me gusta...

Viendo vídeos sobre ti, creo que eres un profe guay, ¡de los que nos escuchas!, y eso es lo que deberían hacer todos los profes y seños.

El artículo que te hemos encargado es el de cómo deberían ser las clases y creo que lo más importante es que nos hagan reír, aprender y nos hagan caso.

### Artículo 8. Principios psicopedagógicos

El aprendizaje estará dividido en dos ciclos. El primero implica conseguir que se ilusionen por lo que hacen. El segundo ciclo implica la comprensión, asimilación y aplicación de lo estudiado.

La ubicación de la escuela debería tener en cuenta un entorno agradable para que el aprendizaje sea más divertido y configurar decorados y acciones ecológicas que determinen un ambiente saludable y un entorno natural, donde no haga falta hacer filas para entrar o para salir, y la música suene en el inicio y finalización de las clases.

Los espacios estarán a disposición de los alumnos, con el fin de que cada colegio sea distinto y tenga su propia identidad. En función del número de alumnos la clase tendrá una superfi-

Cuando buscamos su mineral o piedra tuvimos dudas. Pensamos que podría ser el talco, el talco es suave y muy necesario para los bebés, como usted.

Pero al final nos decidimos por la ROSA DEL DESIERTO



La rosa del desierto es frágil y resistente a la vez, como usted, es confusa y hermosa. No hay dos iguales, como usted. Digna de admiración y contemplación, como usted.

Procedente de un mundo donde las arenas del tiempo y el desierto bailan al compás del viento llenando la vida de color, formas y exóticos aromas creando esta extraordinaria roca.

De origen sedimentario, construidas a lo largo del tiempo, como todo su conocimiento y su sabiduría.

Su aspecto exterior depende del lugar donde se forma, creemos que igual sucede con sus propuestas para hacer la escuela.

Esperamos que le guste, esperamos gustarle también nosotros y esperamos que forme parte de nuestro equipo mucho tiempo.

Gracias!

cie amplia donde las mesas sean de colores y las sillas blandas. Las paredes se decorarán por los niños y serán quienes indiquen el material mobiliario que pueda necesitarse; así, por ejemplo: alfombras o césped artificial para trabajar en el suelo, sofás para descansar y pensar, y espacios para jugar aprendiendo. Los patios se decorarán por los niños y adultos que estén en el colegio. Así cabe la posibilidad, utilizando la imaginación, de tener juegos recreativos o sembrar plantas que, de forma original, bajen verticalmente por las paredes con las que se puedan decorar los pasillos, y esté todo al cuidado de todos.

Los contenidos educativos desarrollarán: la observación, la creatividad el razonamiento y la emoción. Se regirán por el criterio de responsabi-



lidad para entender lo que se está impartiendo y se desarrollarán mediante el principio de indagación, investigación y descubrimiento. Las clases serán entretenidas y despertarán la necesidad de participar y la curiosidad por seguir aprendiendo. La docencia de las asignaturas será divertida y girará en torno a centros de interés que representarán un aprendizaje autónomo, a través de: el teatro, el juego, el cine, la cocina, el deporte, etc.

Las Administraciones educativas determinarán que el primer día de clase no se manden deberes y se realicen actividades entretenidas para que los comienzos sean fáciles y agradables. Los deberes se generarán por necesidades

que ayuden a completar lo que el alumno precisa para su formación.

Los métodos de trabajo fomentarán experiencias para: provocar sonrisas en el que aprende; permitir que participen y sean escuchados; entender sus preocupaciones, sus ilusiones y sus necesidades; despertar la curiosidad y las curiosidades; lograr que crean en sí mismos; conseguir que sean los creadores de algo y que sean conscientes de ello; desarrollar un pensamiento crítico y positivo; permitir que participen con el mundo, que dialoguen con el universo, haciendo uso de: la claridad, el empeño, el trabajo y el amor.

## CONSEJO DE INFANCIA APFRATO

### Artículo 9: La educación Infantil, Primaria y Secundaria obligatoria y post Obligatoria

*“Las diferentes etapas del sistema educativo no es necesario que estén separadas. Pueden juntarse y mezclarse. Se aprende mucho más cuando estás con los mayores.*

Art. 9.1.-En educación infantil lo fundamental es el juego. Jugar no es hacer las cosas que los mayores dicen, es jugar, y cuando se juega el final no está pensado.

En infantil la puerta estará abierta y las cosas se harán despacio, para que dé tiempo antes de cambiar de actividad. En esta etapa es impres-

cindible querer a los niños y a las niñas. En todos los patios habrá agua, tierra y barro. No habrá tareas para casa

Art. 9.2.-En educación Primaria las cosas serán igual que en educación infantil. Hasta los 8 años debería ser como infantil. Se podrá elegir en cada centro según las posibilidades y las características de niños y niñas y de profesorado.

Las tareas para casa no serán cosas nuevas o que no saben hacer los niños y nunca supondrán más de 15 minutos en primero y 30 minutos en sexto.

Art. 9.3.-En educación Secundaria las cosas se parecerán a Primaria. El alumnado tendrá un tu-

tor o tutora real, que lo conozca y que esté mucho tiempo con él o ella.

En Secundaria Obligatoria se estudiarán cosas relacionadas con la vida, a utilizar las redes sociales sin que estas nos utilicen a nosotros, se estudiarán diferentes estilos musicales y se propiciará la realización de viajes para conocer el mundo y las diferentes culturas.

## D. ANTONI ZABALA

Hola, soy Marta.

*Sr. Zabala creo que le ha tocado el más complicado de todos los artículos de esta ley. La evaluación, al menos en mi experiencia de 13 años de escuela, tengo 15, siempre ha sido lo más complicado. La evaluación lo suele complicar todo y casi siempre estropearlo.*

*Suerte en su intervención. Y por favor necesitamos soluciones.*

*El SR. Zabala tiene un montón de títulos: EL es:*

- *Licenciado en filosofía y ciencias de la educación.*
- *Pedagogo y Director del Instituto de recursos e investigación para la formación (IRIF).*
- *Director de la revista AULA de innovación educativa*
- *Ex asesor del Ministerio de Educación y otras administraciones del Estado español*
- *Director de ZDP ediciones digitales*
- *Profesor en los Institutos de ciencias de la educación de la universidad de Barcelona y la universidad autónoma de Barcelona*
- *Escritor, autor de :*
  - ▶ *Como aprender y enseñar competencias*
  - ▶ *Del currículo oficial al currículo en acción*
  - ▶ *La práctica educativa: como enseñar*
  - ▶ *Y muchos más*

*Sr. Zabala, he visto todas las portadas de sus libros, que son un montón, y casi todas tienen fotos bonitas, ¿usted también busca las fotos además de escribir el libro?*

*Tengo algunas preguntas: Se las hago todas y luego usted por favor las contesta.*

*¿Cuál es su libro preferido de todos los que ha escrito? ¿Y de los que usted no ha escrito, de todos los del mundo?*

*¿Cuál es su comida preferida?*

Lo importante no serán las asignaturas, serán las propuestas de aprendizaje, el trabajo en equipo y las fortalezas de las personas.

El final de la Secundaria Obligatoria y el Bachillerato ayudará a las personas a encontrar aquello en lo que son realmente buenas, aquello que de verdad les gusta y aquello en lo que se podrán desarrollar plenamente cuando sean mayores.

*¿Qué es lo más divertido que alguno de sus hijos ha hecho alguna vez?*

*¿Cuándo sus hijos suspenden un examen usted les regaña?*

*¿Los profesores de sus hijos le preguntan a usted sobre cómo hacer las cosas?*

*Después de todo lo que he encontrado sobre usted en la red, folios y folios hemos pensado que su mineral es LA PIEDRA VOLCÁNICA*



*Su empleo se remonta a muchísimos siglos atrás. Como la evaluación, creemos que se la inventaron antes que la escuela. Con la piedra volcánica se construyeron obras imponentes y majestuosas que desafían al paso de los siglos: anfiteatros, templos, fortificaciones, puentes, torres y viviendas. Es como sus libros, hablan de todo y sirven para todo. Hoy en día, la piedra volcánica no sólo mantiene su plena vigencia por su indiscutible valor estético y constructivo, sino que además se ha revalorizado en los últimos años, como la evaluación.*

*Esta piedra dicen que es ideal para llevarla en la primera cita, como la evaluación inicial, de ella depende todo.*

*También dicen que la piedra volcánica protege de las catástrofes, de ahora en adelante yo siempre me llevaré una a los exámenes, si usted quiere también puede hacerlo.*

## Artículo 10. La evaluación

### 10.1. La función de la acción evaluadora debe ser la de orientar, nunca para seleccionar.

En la escuela que pretende la formación integral de las personas y que está dirigida a toda la población, la evaluación debe ser el instrumento que permita conocer en cada momento el proceso de aprendizaje de cada uno de los niños y niñas para ofrecerles las ayudas correspondientes en su desarrollo en todos los ámbitos de la vida. Es decir una *función orientadora*, todo lo contrario del modelo heredado, en el que la evaluación es el medio para seleccionar a los alumnos en un camino hacia la universidad, centrada en el aprendizaje de unos contenidos que solo va servir a una parte de la población

### 10.2. La evaluación debe centrarse en el desarrollo de las competencias para la vida (personal, interpersonal, social y profesional).

Los contenidos de la evaluación, es decir aquello que debe ser objeto de la evaluación deben corresponder con los aprendizajes que permitan desenvolverse como personas activas y comprometidas en la mejora de la sociedad y, consecuentemente en el aprendizaje de *conocimientos, habilidades y actitudes* que les permita dar respuesta eficaz a los *problemas que les va a plantear la vida* en todos sus ámbitos: el personal, el interpersonal, el social i el profesional.

### 10.3. El proceso evaluador debe ser formativo.

Evaluar para orientar y ayudar no consiste en una acción puntual, sino que exige un *proceso de análisis sobre los aprendizajes a realizar, el cómo se aprende y el qué se aprende*. Todo ello con el objetivo de garantizar que cada uno de los niños y niñas sean atendidos desde su singularidad. Este proceso incluye un seguido de fases, una inicial para conocer los que los niños y niñas ya saben sobre lo que se pretende que aprendan, una negociación sobre el trabajo a realizar, una revisión permanente sobre cómo cada uno de los niños y niñas está avanzando, con el fin de adecuar las actividades de aprendizaje a las características de cada uno de ellos y ellas, un reconocimiento de los aprendizajes y el proceso realizado y una posterior valoración sobre la actuación del maestro en este proceso como aprendizaje personal y profesional, de cara a nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje

### 10.4. La evaluación debe fijarse especialmente en el proceso de aprendizaje y no solo en sus resultados.

Entendido el proceso evaluador como medio para ayudar al alumnado en su crecimiento personal, el interés máximo debe centrarse en la forma en como los niños y niñas *afroitan las actividades de aprendizaje* y no solo los resultados, ya que el conocimiento sobre la manera de cómo van aprendiendo es el medio para identificar el tipo de ayudas que cada uno de ellas y ellos deben recibir.





**10.5. Los exámenes son ineficaces. No sirven para conocer lo que se ha aprendido**

Dos son las razones primordiales que nos permiten llegar a esta conclusión. La primera es que los exámenes convencionales de papel y lápiz solo informan de lo aprendizaje realizados y no del proceso de aprendizaje. La segunda es que de los cuatro componentes básicos de una competencia (hechos, conceptos, procedimientos y actitudes) los exámenes al uso solo nos puede aportar datos fiables sobre la memorización de los hechos y de la definición de los conceptos, dejando de lado competencias fundamentales para cualquier persona: comunicación oral, autonomía y equilibrio personal, resolución de problemas globales, trabajo en equipos, etc.

**10.6. La valoración sobre los aprendizajes realizados debe ser siempre criterial.**

Dado que la función de la evaluación es la de ayudar y orientar, la valoración sobre lo aprendido y como se ha aprendido debe realizarse siempre en función de la capacidades e intereses singulares de cada uno de los niños y niñas. De tal manera que la valoración sobre el proceso de aprendizaje realizado sirva de estímulo a seguir aprendiendo, y por ello, sea una condición imprescindible el fomento de la autoestima. La valoración normativa, en función de unos objetivos para todos, solo es una referencia de carácter

administrativo, pero nunca servirá como medio para generar la disposición para el aprendizaje.

**10.7. Los informes debe diferenciarse según a quien vayan dirigidos.**

La información que el profesorado tiene sobre el proceso de aprendizaje y lo resultados obtenidos debe comunicarse a cada uno de los posibles receptores (el propio alumno, sus familias, el profesorado, la administración) *en relación al uso que cada uno de ellos tiene que realizar sobre esta información.* Así, la información a trasladar a los niños y niñas, debe corresponder una valoración criterial (en función de sus posibilidades), la que deben recibir las familias debe centrarse en la criterial pero con conocimiento de la valoración normativa, el profesorado debe recibir ambas, y la administración tiene suficiente con la valoración normativa. Lo que es inadmisibles, es que la información para la administración se convierta en el único criterio valorativo.

**10.8. Nunca se repetirá de curso.**

En una escuela orientadora, para todos, por lo tanto inclusiva, y centrada en cada uno de los niños y niñas, es inconcebible la repetición. *La repetición de curso indica que la escuela es incapaz de atender a las características singulares de su alumnado:* se hace repetir porque no está dispuesta a ofrecer a cada niña y niño los medios que necesitan cada uno de ellas y ellos.

**MARGA IÑIGUEZ**

*Desde 1965 hasta la fecha se dedica a la Investigación de Procesos Creadores y trabaja en el desarrollo de la Creatividad, la Innovación y Cambios Sociales tanto en Organismos Públicos como Privados. Impartiendo Cursos, Talleres, Conferencias y Consultorías.*

*Sabemos que ha trabajado en muchísimos países, muchos, muchos, si tuviese que elegir uno de ellos ¿Con cuál se quedaría?*

*¿Cuál es su color preferido? ¿Qué fue lo más divertido y creativo que recuerda de su cole cuando era pequeña?*

*Creo que dedicarse a la creatividad es lo más fácil y lo más difícil del mundo, es lo más fácil*

*porque cualquier cosa puede ser creativa, pero es muy difícil porque creo que casi todo está inventado.*

*Tengo que contarle que en la escuela no se puede ser muy creativo, porque sacar buenas no-*

*tas significa no inventar demasiado, si te lo inventas dicen que está mal.*

*Dicen que usted conoció a Espinete y a la Bruja Avería, mi madre se quedó alucinada cuando se enteró, yo no los conozco, bueno ahora sí los he visto en YouTube, pero me gustaría saber cómo los conoció.*

*Hemos pensado que su mineral es el MANGANESO.*



*El manganeso es un material libre en la naturaleza, como usted. Se utiliza en el tratamiento de la prevención del óxido, mi madre dice que hay*



un montón de maestros oxidados a los que les vendría genial un poco de usted o de manganeso.

El manganeso se puede utilizar según su color para pintar y esto debe ser útil para una señora creativa. En el cole sería mucho mejor pintar con piedras que con lápices.

Dicen que el manganeso te permite ser fiel a tus propias creencias, genera confianza, optimismo y determinación, todo esto le viene genial a su personalidad.

Gracias por estar aquí!

### Artículo 11. La creatividad en la escuela

Siendo la creatividad un hecho biológico y cómo seres únicos e irrepetibles, con capacidades creativas múltiples

TENEMOS EL DERECHO a que se nos permita y facilite

I- Soñar, imaginar, inventar, crear, resolver y transformar desde si mismos y desde sentimientos, pensamientos y haceres propios.

II- Expresar, construir, materializar nuestras ideas y hacer proyectos desde lo que nos gusta, sabemos y queremos con nuestros recursos, tiempos y ritmos variables (rápidos o lentos, en alboroto y acción o parados meditando o en silencio profundo)

III- Desarrollar la curiosidad y experimentar como todo es recurso para crear, desde distintas motivaciones y estilos

Para llevarlo a cabo, se requiere un sistema educativo y una escuela diferente que no intente domesticar ni educastrar

.Y respete que somos una obra de arte inacabada e inédita en autoconstrucción

Y que se me quiera porque existo, no por méritos, obediencias, notas o por renunciar a quien yo soy. Que la escuela sea ese lugar abierto, estimulante que ayude a darse cuenta de “que me pasa y que hago con lo que me pasa” “que le pasa al otro y que hago con ello”. Que no me apague la emoción, la ilusión y la pasión. Donde pueda hacer mis creaciones sin juzgarme y también cocrear con otros.

Y que pueda ser poeta, artista, inventora, pacificador, empresaria, músico, bailarín, diseñador, arquitecta, cocinero, investigadora v, viajero, exploradora y todas las posibilidades de ser y actuar que ya existen y las que me invente....

Y sobre todo deseo que CREAN en mi, pues como niña y niño “en mis manos están las primaveras todas los mares de orillas infinitas”



## SUSANA VAZQUEZ

*Hola, soy Luis!*

*Doctora en Didáctica de las Ciencias Experimentales y licenciada en Química por la USC, Intérprete de Lengua de Signos y Técnico Especialista en Informática Educativa. Profesora de Ciencias en ESO y Bachillerato. Formadora.*

*Es usted justo la profesora que me gustaría tener: experimentos, ciencias, informática, diseña contenidos digitales.*

*Nos dicen que le gusta hacer clases diferentes, por proyectos, con algo de magia y muchas sorpresas.*

*Sabemos también que acaba de vivir una experiencia increíble en su vida, que dejó nuestro país para ir hasta otro continente y otro país, con otros niños y niñas con otro color de piel, otro sol y otro horizonte, sabemos que cuando esto sucede todo cambia. Queremos que nos cuente, que nos ayude a saber sonreír como ellos y a valorar las pequeñas cosas que en ocasiones olvidamos.*

*Sabemos que le gusta el medioambiente, el mar, la naturaleza y la infancia. Sabemos que viene desde Galicia, que en su tierra los besos se llaman “bicos” y las brujas “meigas”.*

*Quizá usted es una “meiga que sabe dar bicos”.*

*Hola, soy Carmen!*

*Buscar un mineral para usted fue difícil, y lo fue porque la conocemos poco y además sabemos que usted también sabe mucho de piedras y rocas y minerales.*

*Al final nos decidimos por la ARAGONITA.*

*La aragonita es un carbonato, se puede encontrar en las cuevas, como usted es aventurera podrá ir a buscar en cuevas. Si no encuentra creemos que debe ir a las cuevas de Cuenca.*

*Dicen que esta piedra es sanadora y terrenal, es útil en tiempos de estrés y te une a la tierra. Así deberían ser los laboratorios de los colegios, y las clases de ciencias, sanadoras y unidas a la tierra, para poder permitirnos enamorarnos de este maravilloso planeta que habitamos, el planeta Tierra.*

*Dicen que la aragonita enseña paciencia y aceptación, así deberían ser las ciencias, paciencia para descubrir y poder tener tiempo para mirar, los minerales y las piedras nos podrán enseñar si tenemos paciencias para mirarlas.*

*La aragonita ayuda a centrarse en lo que se está haciendo y aporta a la mente flexibilidad y tolerancia. Esto deberían ser las ciencias en la escuela. Nos han dicho que eso es usted, flexibilidad y tolerancia.*

*Y le contaremos un secreto más, si la coloca debajo de la almohada podrá soñar con lo que desee.*

*Nosotros soñamos una escuela y un mundo mejor.*

*Gracias por estar aquí.*



### Artículo 12. Las ciencias en la escuela

La curiosidad y la capacidad de asombro son dos características ligadas al ser humano y esenciales en el desarrollo del pensamiento científico. Así, el diseño de ambientes de aprendizaje de ciencias debe aprovechar estas dos características para que el énfasis fundamental en las clases de ciencias sea que todos los niños y niñas desarrollen competencias que les permitan comprender el mundo en el que viven, desenvolverse en él con autonomía y tomar decisiones informadas que mejoren su calidad de vida.

Para ello las y los profesores deben poner a sus disposición los mecanismos necesarios para satisfacer su deseo por descubrir el mun-

do, a través de experiencias significativas que provoquen placer por hacer y aprender de y sobre ciencia.

**1.** Las actividades que se planteen favorecerán la autonomía de las niñas y niños, su habilidad para trabajar en equipo y estarán dirigidas a desarrollar la capacidad de indagar y argumentar alrededor de ideas científicas clave, de tal forma que sean capaces de construir modelos que le sirvan para predecir, analizar y explicar otros fenómenos naturales y tecnológicos y para actuar de forma responsable ante el mundo.

**2.** Los criterios pedagógicos con los que se diseñarán los proyectos de ciencia tendrán como objetivo el desarrollo de todas aquellas destre-

zas y competencias que les permitan alcanzar una auténtica satisfacción intelectual y comprender pocas pero potentes ideas clave de y sobre ciencia.

**3.** Todos los niños deben comprender como es y cómo se hace ciencia a partir de su participación en experiencias científicas lo más auténticas posible.

**4.** El diseño de los proyectos y actividades científicas en el aula deben permitir que niñas y niños sean capaces de “hablar ciencias” utilizando de un lenguaje propio de la ciencias y siendo capaces de construir explicaciones a través de la discusión con el resto de la clase y su profesor o profesora.

**5.** El objetivo principal de las actividades planteadas es que los niños y niñas sean capaces de construir sus propios modelos explicativos de tal forma que los puedan utilizar para explicar otras situaciones. Dichos modelos irán aumentando en complejidad a lo largo de las etapas educativas para acercarse paulatinamente al modelo científico.

**6.** Toda la comunidad educativa debe contribuir al desarrollo de la competencia científica en las y los estudiantes. Para ello los niños y niñas y sus profesores deberían contar con:

**6.1.** Los departamentos de Didáctica de las Ciencias Experimentales y los centros de formación del profesorado promoverán la formación de educadores de 0-18 años en estrategias discursivas, de indagación y de modelización. Igualmente, les corresponde fomentar programas de investigación e innovación.

**6.2.** El apoyo de los expertos de los parques de ciencia, de las instituciones responsables de divulgación científica, asociaciones de divulgadores y los propios científicos, pero siempre a través de una tarea común en que ambas partes colaboren.

**6.3.** La colaboración de las familias para compartir las experiencias relacionadas con la ciencia en las aulas y desde el aula plantear proyectos en los que participe toda la comunidad.

**6.4.** Los espacios de aprendizaje de ciencias deben diversificarse en las “aulas con vida” (terrario, acuario, hámsteres, etc.), el laboratorio, el huerto escolar, el patio, los espacios naturales (playas y ríos, bosques, parques, charcas etc.), así como los museos y todos aquellos escenarios factibles de desarrollar un proyecto científico en contextos formales e informales.

**7.** A fin de fomentar una mayor comprensión de las experiencias de ciencias y para atender a la diversidad del aula, se incorporarán actividades con enfoque multisensorial en la que los niños puedan tocar, oler, comer, sentir y disfrutar de los fenómenos científicos que le rodean.

**8.** Se establecerán las medidas adecuadas para que la actividad científica contribuya a mejorar el clima del aula así como la inclusión de todo el alumnado incidiendo en aspectos característicos de la ciencia como son la tolerancia y el trabajo en equipo.

**9.** En el diseño de los proyectos de ciencia se integrarán estrategias para promover el empoderamiento de las mujeres en la ciencia dando a conocer las aportaciones a la ciencia y



tecnología a lo largo de la historia y llevando al aula modelos femeninos en ciencia.

**10.** En el diseño e implementación de proyectos y actividades se debe integrar el valor del juego como un recurso para la divulgación y aprendizaje de la ciencia, mediante el diseño e

## EQUIPO DE MARIA ACASO

### Artículo 13. El arte en la escuela no es hacer cosas bonitas

Hay varios problemas graves relacionados con el arte en la escuela, y todos ellos quedan reflejados en los comentarios que ha hecho el Consejo de Infancia.

El más grave de todos es que en la escuela (en general porque como siempre hay casos excepcionales) **el arte se entiende como una disciplina que no tiene que ver con el conocimiento.** Se entiende como una asignatura relacionada con hacer cosas bonitas para llevar a casa en días especiales (el día de la Madre fundamentalmente y otros) o una asignatura que da servicio a otras asignaturas o al propio centro escolar cuando toca hacer los decorados de la obra de teatro de turno o la decoración de navidad.

Este imaginario que aleja el arte del conocimiento ha conseguido que consideremos estas asignaturas poco o nada importantes, que cada vez tengan menos horas en el currículum y que en resumidas cuentas **a todos y a todas esto del “arte” nos parezca una pamplina.**

Pues bien, nada más lejano de la realidad. Vivimos en un mundo evidentemente visual porque lo que todo aquello relacionado con las artes debería ser central en la escuela. Por ello, inspirada por el Consejo de Infancia, propongo un **Manifiesto de las Artes en la Escuela del siglo XXI:**

**1)** Reconocer **las artes como una estrategia de creación de conocimiento** y posicionarla en la escuela con un rol central, a la altura de la importancia que las artes y la cultura visual tienen en el mundo que nos rodea. Cuando hagamos esto, las asignaturas relacionadas con las artes dejarán de ser “rellenar fichas” o “hacer un ratón con un envase de yogur” y se entenderán como asignaturas relacionadas con la producción de **conocimiento crítico**

**2)** Reconocer que estas asignaturas están relacionadas con *hacer* productos artísticos pero, y esto es sumamente importante, también lo están con **aprender a mirar**, aprender a desarrollar

implementación de actividades lúdicas que aumenten la motivación de los alumnos, favorezcan la comprensión de los hechos y fenómenos científicos y les ayuden a comprender cuestiones epistemológicas relacionadas con la ciencia.

una **mirada crítica** sobre los miles de mensajes visuales que nos rodean

**3)** Reconocer la importancia de desarrollar las actividades artísticas **a través de un proceso largo y complejo**, no como una actividad rápida y fácil de acabar. Los productos artísticos interesantes, aunque aparentemente parezcan sencillos, tienen mucho trabajo debajo y esto es algo que niños y niñas han de saber y experimentar por sí mismos

**4)** Reconocer que la creatividad hoy en día es una cuestión relacionada con la **remezcla**, y que la originalidad completa es imposible

**5)** Incluir en el concepto “artes” todas las disciplinas artísticas como la danza, el teatro, la música y la literatura entre otras, así como cruzarla con la asignatura de “Educación física” que realmente debería de llamarse “Educación corporal”

**6)** Reconocer que los artistas contemporáneos no solo se “expresan” y miran dentro de sí mismos, sino que fundamentalmente observan la realidad social que les rodea y entienden las artes visuales como un proceso de transformación política y social

**7)** Reconocer la necesidad de **introducir en la escuela el tipo de arte que se produce mientras vivimos** (el arte contemporáneo o arte actual) y no solo el arte de artistas que ya han muerto y que es muy importante saber quienes son, pero igual de importante que es saber quienes son los artistas importantes de la actualidad

**8)** Aceptar que las asignaturas relacionadas con el arte no son únicamente útiles para aquellos que parecen especialmente dotados para ello, sino que todas y todos, **como ciudadanos de un mundo hipervisual, necesitamos saber construir y deconstruir mensajes visuales**



## CONSEJO DE INFANCIA

En el consejo de Infancia se redactó el art. 14 sobre lenguaje y comunicación en la escuela.

### Artículo 14.- Lenguaje y comunicación en la escuela.

*“En la escuela será necesario aprender a hablar, a escuchar, a escribir y a leer. Esto no se puede aprender sin hacerlo y tampoco se puede aprender por obligación, con copiados, con dictados, con listados de verbos o haciendo resúmenes de libros.*

*En la escuela se podrá hablar hasta disfrutar de las palabras y de la escucha. En la escuela se podrán escribir cuentos, historias y diarios que signifiquen algo. Se harán talleres de escritura, como escritores o poetas, se utilizarán todos los formatos posibles para escribir, y lo que se escriba se leerá, no se llenará de tachones rojos y se podrá mejorar en equipo.*

*Los escritos que hagan niños y niñas deberán ser valorados y en ocasiones convertidos en libros de verdad.*

*Los libros para leer serán en ocasiones elegidos por niños y niñas y no se harán resúmenes de los dichos libros leídos, tampoco exámenes. El profesorado de todos los niveles le leerá cada día a su alumnado y lo hará con amor, no para hacer preguntas sobre lo leído.*

*En la escuela se organizarán tertulias, para aprender a hablar es necesario hablar, en las tertulias participarán personas de todas las edades, y no siempre de la misma edad y la misma clase.*

*La escuela estará llena de libros de todo tipo y temática, en papel y en formato digital. Habrá aventuras, historias de miedo, de risa, de personajes famosos, de viajes y de minerales. Habrá libros de colecciones, libros de música y de moda, libros sobre deportes.*

*La biblioteca siempre abierta y libertad para ir muchas veces.*

## SÁBADO 4 DE JUNIO (TARDE)

### D. JAVIER ROMERO

*Hola, soy Gonzalo!*

*Creo que usted sabe sonreír muy bien, creo que esto debe ser porque es músico. Sé que ha estudiado musicología, ¿eso es igual que música?*

*¿Cuál es su instrumento preferido? ¿Cuál es su cantante preferido? También valen grupos.*

*Me gustaría saber cuándo descubrió que le gustaba mucho la música, ¿era muy pequeño o era ya grande?*

*Sabemos que usted nació en Canarias y que su familia, su mamá y su papá viven allí. Sabemos que tiene hermanos, igual que Samuel y yo y que no tiene hermanas. Mi madre a veces echa de menos una niña, supongo que su mamá también.*

*Es profesor de futuros maestros y maestras en la Universidad de Alicante, por favor enséñeles cosas buenas y divertidas de las que usted hace.*

*También sabemos que da clases en muchos lugares del mundo, eso debe ser muy difícil, algún día quizá puedo ir a Costa Rica con usted y si hoy lo hago bien allí también puedo presentarlo.*

*Hola, soy Samuel,*

*Javier Romero, creador del Método BAPNE, un método de estimulación cognitiva para el desarrollo de la atención, memoria y concentración, cuyo instrumento es la percusión corporal. Música y movimiento en el marco de las Inteligencias Múltiples con el objetivo de estimular todos los lóbulos del cerebro.*

*Puff, eso tiene que ser muy difícil.*

*Quiero contarle, que yo no lo sabía pero no hace mucho tiempo me di cuenta de que era una persona muy feliz cuando me dejaban un piano, es muy divertido, las canciones me salen solas, puedo tocar Piratas del Caribe aunque nadie me*





terapias de Tiempo Limitado. Director del Master en Psicoterapia de Tiempo Limitado y Psicología de la Salud.

Investigador en el Centro Clínico CerNep de la Universidad de Almería, en el Instituto Europeo de Psicoterapias de Tiempo Limitado y en Emotional Network.

Comunicador durante más de 10 años en Radio Nacional de España, Onda Cero y diferentes medios de prensa, radio y televisión.

Sé también que es usted experto en emociones y que ese es el artículo que le hemos encargado, las emociones en la escuela. El tema es muy complicado y aunque no sé demasiado si necesita ayuda yo puedo intentarlo. Creo que todo consiste en respetar. Quizá todo sería más fácil si todo el mundo tuviera aparato en los oídos y pudiera escuchar sólo cuando quisiera, yo a veces hago eso y me ahorro muchos enfados y sobre todo el aburrimiento.

Hemos buscado un mineral para usted, y cuando nos dijeron que no era posible el oro, nos decidimos por la BARITINA.

La baritina es del grupo de los sulfatos. Es un mineral muy común, usted no, pero las emociones sí, todo el mundo las tiene, aunque a veces las disimule.

Se utiliza en los barros de perforación de pozos y en la producción de agua oxigenada. Utilizando las emociones se puede llegar a lo más profundo de una persona, como si fuera un pozo, y un psi-

cólogo como usted sirve como el agua oxigenada para desinfectar heridas, las heridas en las personas pueden ser de verdad o de las que duelen y no se ven, como cuando un amigo no te invita a su fiesta de cumpleaños.



La Baritina dicen que ayuda a tener una visión intuitiva y esto es muy importante para un psicólogo.

Es una piedra para viajar, estimula sueños y recuerdos. Nos han dicho que usted es un experto en estas tres cosas.

Dicen que potencia la autoestima, ayuda a superar la timidez y enfoca la mente, además de la comunicación interpersonal indicando donde están los límites.

Es buena para la memoria, para organizar y para expresar sentimientos.

Pensamos que todos esos son los temas con los que usted trabaja, si algún día no encuentra respuesta puede utilizar esta piedra y seguro que tiene un poquito de magia.

Gracias por estar aquí.

(Le hace entrega de la bolsita con la piedra)

## Preambulo del artículo 16

Unos meses antes de nacer y durante toda nuestra vida nos emocionamos y cambiamos de emoción cada dos segundos.

La emoción es el motor que decide como late nuestro corazón, como respiramos o que temperatura corporal tenemos que tener.

Todos los mamíferos poseemos en nuestros genes diez motores que nos ayudan a vivir vivos nuestra vida, Cada uno de estos motores compone un universo emocional, y estos son: Sorpresa, miedo, rabia, asco, culpa, tristeza, curiosidad, admiración, seguridad y alegría.

Además hay un motor que envuelve a estos diez y que ha descubierto Mar Romera. Lo ha llamado "NO GUSTA "

Estos motores son como coreógrafos que consiguen que nuestro corazón dance en el rit-

mo biológico adecuado para cada instante de nuestra vida.

## Artículo 16. Las emociones en la escuelaA

La palabra **cordura** en latín viene de **corazón**. Por lo tanto estar **cuerto** es tener un **corazón** en el **acorde** adecuado para cada melodía emocional.

Es necesario aprender a sentir que cuando estamos **de acuerdo** conseguimos que los latidos de nuestros corazones estén en el mismo acorde, aunque pensemos diferente y seamos muy distintos.

Los niños y niñas tienen derecho a que se les enseñe como poder estar de acuerdo y desde ahí aceptarse, independientemente de cómo es su estatura, su peso, su color, su raza, su credo, su serie favorita o su equipo de fútbol (incluido el Atlético de Madrid).



Tienen derecho a descubrir que no hay ninguna emoción negativa, todas son positivas. Eso sí, algunas las sentimos como agradables y otras como desagradables.

Tienen derecho a sentir asco cuando alguien les va a colocar sus babas en la cara para darles un beso. Hay que respetar cuando dicen ¡¡¡NO GUSTA!!! A dar un beso desde el asco, ni dejarse besar si es asco lo que sienten.

Tienen derecho a sentir sorpresa al menos una vez al día, eso significará que están rodeados de personas que les estimulan y les enseñan al menos una cosa nueva por día. La sorpresa ¡¡¡NO GUSTA!!! cuando asusta mucho o rompe la confianza y el respeto.

Tienen derecho a tener miedo cuando se cuentan historias en grupo, cuando están solos, cuando alguien les ofende, cuando viven un peligro y sobre todo cuando quien te tiene que cuidar abusa de su poder.

Tienen derecho a tener una segunda oportunidad, y una tercera, para eso está la culpa, para poder reparar y poder perdonar y ser perdonado.

Tienen derecho a poder defenderse, a protegerse y a luchar por sus derechos. Es en estos momentos donde la rabia ayuda a crecer y a vencer las injusticias.

Tienen derecho a sentir tristeza y llorar, cuando esto sucede nuestro corazón, nuestra respiración y nuestra temperatura nos ayudan a pasar ese momento frío, para salir de allí crecidos y mucho más capaces.

Tienen derecho a explorar todo lo que les rodea, abrir todas ventanas de la vida, mirar algo que hasta ahora era desconocido, descubrir, encontrar, conocer, siendo la curiosidad el motor de la creatividad y sobre todo de la conquista del misterio y de lo desconocido.

Tienen derecho a poder contemplar y aprender de aquello que realizan sus referentes. La admiración consigue que el corazón de los niños se coloque como un espectador que observa sin criticar, les ayuda a respirar hondo, profundo y a permanecer en una temperatura cálida. Es aquí cuando integran y hacen suyo lo observado, haciéndoles más grandes por dentro.

Tienen derecho a vivir en un marco de seguridad. La seguridad consigue vincularse con sus raíces, su esencia, es un latido que alimenta la sabiduría de su tribu, su apellido, su cultura y sus ancestros y sobre todo que les hace sentirse únicos dentro de su contexto natural.

Tienen derecho a sentir la alegría como marcapasos de la felicidad, del entusiasmo, de esos momentos cumbres que hacen maravillosa su vida. Su alegría debe ser la consecuencia, nunca el objetivo, ya que pueden hacer trampas para conseguirlo, o simplemente buscar atajos.

### Conclusión Artículo 16

Los niños y las niñas tienen derecho a que todos los que conviven en la escuela puedan estar la mayor parte del tiempo en C.A.S.A. (Curiosidad, Admiración, Seguridad y Alegría).

## D. MANUEL SEGURA

*Licenciado en Filosofía y Teología por la Facultad de Heythrop Collage (Oxford, Gran Bretaña). Es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Asunción (Paraguay). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Habla cinco idiomas. Fue Profesor de Sociología e Historia de las Religiones por la Facultad de Filosofía de la Universidad de Asunción (Paraguay), fue Profesor de la Escuela Universitaria de Úbeda (Universidad de Granada), y Profesor de Psicología Educativa y Sociología de las escuelas universitarias de Magisterio y Trabajo Social, de la Universidad de La Laguna (Tenerife, Canarias).*

*Siendo profesor en la Universidad de La Laguna, (Tenerife) su preocupación por la infancia y la*

*adolescencia le llevó a crear en los años 80 en Tenerife, el programa denominado genéricamente de Competencia Social, del cual es también formador y asesor y que se ha extendido por toda España y algunos países de América Latina. Este programa tiene una versión para trabajar a nivel escolar, (en Educación Primaria y Secundaria) y otra para intervenir con población en riesgo social.*

*Don Manuel, no ha podido venir, se encuentra bien pero estaba algo cansado y no se ha atrevido a viajar.*

*Nos envía un fuerte abrazo y mucha energía, y a continuación procedo a leer en su nombre la redacción del artículo que le había tocado.*

### ARTÍCULO 17. La moral en la escuela

La Moral no son sermones para que seamos buenos, ni castigos cuando somos malos.

La Moral es creer y vivir lo que se llama Los Valores morales. Hay muchos valores en la vida. Por ejemplo:

- Los valores económicos: es cuando una casa, o un coche, o un diamante valen mucho dinero. Cuestan mucho porque valen mucho.
- Los valores de salud: es cuando un alimento, o una casa en la Sierra, o unos ejercicios de gimnasia, sirven para mantenerse sanos.
- Los valores artísticos: es cuando un cuadro es muy bonito, cuando un traje es muy elegante, cuando una música es maravillosa.
- Si una cosa no tiene valor económico, ni es sana, ni es bonita, entonces es que no tiene valores, es que no vale nada.
- Pero los valores más importantes que hay en la vida son los que tenemos las Personas, no las cosas. Los que se ven en la manera como vivimos, como actuamos. Esos se llaman los Valores morales. Los principales Valores morales son:

**La Amistad.** Hay que aprender a ser buenos amigos, a no engañar a nuestros amigos, a respetarlos siempre, a saber escucharlos siempre, a desear que sean muy buenos, que valgan mucho, a confiar en ellos, a ayudarles cuando nos necesitan, a consolarlos cuando están tristes.

**La Libertad.** No tenemos que dejar que nadie nos haga esclavos suyos, ni que nos manipule y nos engañe. No tenemos que comprar una cosa solo porque la propaganda en la tele insiste mucho: si no la necesitamos, no la compramos, porque somos libres.

**La Compasión.** Tenemos que entristecernos y procurar animarlos, si algunos están sufriendo en nuestra casa o lo están pasando mal en el mundo entero, sin casa, sin comida, sin hospitales, sin escuelas. Hay que padecer con ellos, eso es com-pasión, y procurar ayudarles todo lo que podamos.

**La Sinceridad.** Es nunca decir mentiras. Es decir siempre la verdad a quien tiene derecho a saberla: por ejemplo, si un compañero me pregunta si mis padres discuten y pelean, no tiene derecho a saberlo y yo me callo o lo digo que no tiene derecho a preguntar y a saber eso. Pero nunca mentir para escapar de un castigo o para que me tengan por bueno o por inteligente. La verdad es lo más hermoso que hay.

**La Responsabilidad.** Si alguien os encarga una cosa, si es nuestra obligación hacer algo, por ejemplo los deberes escolares en casa, o ayudar a nuestras madres y hermanos en las tareas de hacer la cama, barrer, poner la mesa, fregar los platos: entonces tenemos que hacer eso, que ayudar en eso, sin que nadie nos lo esté mandando veinte veces. Somos responsables y lo hacemos.

**La Paz.** Es evitar las peleas en casa y en el colegio. No insultar, no acosar, respetar a todos



aunque no estén de acuerdo con nosotros. Buscar solución a los conflictos o discusiones, por medio del diálogo entre amigos, con la ayuda de un compañero o un profesor que haga de mediador.

**La Justicia.** Es un valor tan grande que nadie lo niega; por ejemplo, si a un niño lo castigan en clase y le obligan a ponerse un rato de pie, porque estaba hablando, cuando otro compañero habla y la profesora no le dice nada, el que está de pie dice: "No hay derecho". Todos protestamos cuando nos hacen una injusticia en la comida o en el juego, pero luego les hacemos injusticias a otros, que son más pequeños y más débiles. Hay que tratar a todos con respeto,

## DÑA. ANABEL CORNAGO

*Hola, soy Nuria.*

*Anabel, sabemos que es usted licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad de Navarra. Sabemos que es española pero que vive lejos de aquí, en Hamburgo, Alemania.*

*Sabemos que usted está aquí para poner palabras a todo lo que su hijo Erik querría decir.*

*Sabemos que es mamá de un niño con autismo. Desde el diagnóstico de su hijo Erik de Autismo infantil Kanner en diciembre de 2006, se ha implicado de forma absoluta en la estimulación diaria de su pequeño, desarrollando programas de intervención paso a paso y materiales. Es autora del Manual de Teoría de la Mente para niños con autismo y del Manual de Juego para niños con autismo, en colaboración con Maite Navarro (pictogramas) y Fátima Collado (ilustraciones), ambos editados por Psylicom. Su blog El sonido de la hierba al crecer es un referente en el mundo del autismo.*

*Ha participado con ponencias y talleres en Alemania, España, Portugal, México, Ecuador, Colombia, Chile, Argentina, Bolivia, Perú. Ha colaborado también en los vídeos del programa europeo Simple Steps, así como con artículos, entrevistas relacionados con el autismo en diferentes medios de Alemania, España, México, Colombia, Uruguay, Ecuador, Argentina, Bolivia. Además es miembro de la junta directiva del Institut für Autismusforschung Hans E. Kehrler e.V (Bremen) y forma parte del consejo de Autismus Hamburg, además de cofundadora. Docente invitada en el Módulo de Autismo de la Hochschule Münster.*

como se merecen, y no aprovecharse de nadie. Sin Justicia ninguno de los otros valores valen: ni la paz, ni la responsabilidad, ni la compasión, ni la libertad, ni la amistad. La persona que vale, la persona que tiene los valores morales, es siempre justa y compasiva.

**¿Qué es entonces la Moral en la escuela?**  
Vivir siempre esos Valores que hemos dicho, con los niños de mi clase, con los de otras clases, con los profesores, con el personal de secretaría y con las personas de la limpieza. Y si alguna vez fallamos en alguno de esos valores, que los profesores nos los recuerden, nos los enseñen, nos hagan ver que no podemos vivir sin valores morales. Esa es la Moral en la escuela.

*Hola, soy Alex.*

*Sra Anabel, me gustaría saber por qué el blog que usted hace se llama "el sonido de la hierba al crecer". Yo he intentado escuchar cuando veo hierba y no se oye nada.*

*Buscamos para ver que mineral era el suyo, pensamos en el aguamarina, y lo pensamos porque es azul y el azul es el color del autismo, muchos de los globos que volaron ayer seguro que llevaban buenos deseos para Lara y para Erik y para todos los niños del mundo que tienen autismo.*

*Al final no fue la aguamarina, nos hemos decidido por la GEODA.*



*Una geoda es una cavidad rocosa, normalmente cerrada, en la que han cristalizado minerales que han sido conducidos hasta ella disueltos en agua subterránea.*

*También se conocen como geodas las rocas huecas en cuyo interior han crecido otras especies de minerales como cuarzo entre otros minerales.*

*Por fuera no son muy bonitas, pero por dentro son increíbles, miles de cristales se ordena de*



*forma única para construir formas maravillosas. Quizá algunos niños con autismo son como las geodas.*

*Dicen que abrazar una geoda ayuda a superar el estrés y llena a las personas de optimismo.*

### Artículo 18. La escuela inclusiva: la escuela de todos y para todos

Una escuela es un lugar para que **todos los niños** se formen y se eduquen juntos en un entorno acogedor independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales y culturales o de su forma de aprendizaje y, como **todos somos diferentes**, las necesidades deben ser entendidas desde una perspectiva plural y diversa donde **todos los alumnos** -y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales- se benefician de una enseñanza personalizada, adaptada a sus necesidades, habilidades y niveles de competencias.

La Escuela Inclusiva acoge a todos sin mecanismos de selección o discriminación para hacer realmente efectivos los derechos a la educación e igualdad de oportunidades y se fundamenta en proporcionar el apoyo y medios necesarios dentro de un aula ordinaria para atender **a cada persona** como ésta precisa

#### Principios y características:

**a) Todos podemos aprender:** La EI valora la diversidad, el contraste cultural, la heterogeneidad y las relaciones interpersonales, sin selección o discriminación. Cree en todas las personas, trabaja las fortalezas, promueve su desarrollo integral, así como la igualdad de derechos y oportunidades para todos.

**b) Todos asisten a clases ordinarias con otros niños con características/necesidades**

*Esperamos que esta le sirva para recordarnos y para darle energía.*

*Gracias por estar aquí.*

**distintas:** Creciendo y aprendiendo juntos en la diversidad, con una enseñanza adaptada a sus necesidades, enriquecidos por las diferencias, con naturalidad y respeto hacia cualquier circunstancia personal. Valores de colaboración y trabajo colectivo, en lugar de fomento de la competitividad.

#### c) Todos reciben una atención educativa ajustada a sus necesidades individuales:

Es una educación personalizada y flexible que se fundamenta en adaptar/modificar lo que sea necesario y proporcionar los apoyos (humanos y físicos) que hagan falta dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa, abriendo puertas a apoyos externos si hiciera falta. Los profesionales se forman continuamente con herramientas y métodos para dar respuesta a las NEE.

#### d) Todos participan en todos los aspectos de la vida escolar y extraescolar:

Propicia las vivencias personales, la experimentación, la autonomía

Socializa a los individuos, evitando los riesgos de exclusión, abusos y acosos.

Enseña a aprender y a pensar mientras busca el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual

**e) Todos (niños y adultos) se desarrollan** a nivel físico, afectivo e intelectual con respeto, sin reírse de nadie y apoyándose unos a otros.

**f) Todos forman parte de la comunidad educativa:** profesores, alumnos, padres y terapeutas.

## D. ERNESTO PÁRAMO

*Hola, me llamo Ana, y tengo 11 años*

*Sr. Ernesto, sabemos que es licenciado en Derecho. Director del Parque de las Ciencias de Granada. Dedicado la divulgación científica, a base de una curiosidad que conserva intacta, su modo de vida desde que pusiera en marcha un proyecto que hubo de vencer muchos obstáculos, y hoy concita el consenso de las administraciones y entidades que conforman el consorcio que lo rige.*

*Yo siempre pensé que usted era científico y ahora resulta que es abogado. No lo entiendo. Me gustaría saber por qué.*

*Director del Parque de las Ciencias de Granada, de cuyo Proyecto Museográfico fue autor en 1990, y miembro del Consejo Director de ECSITE, la Red Europea de Museos de Ciencia y Tecnología. Master en Antropología y Genética Forense y Licenciado en Derecho por la Universidad de*

Granada. Doctorando en Pedagogía y Diploma del Museo Alemán de Ciencias donde además realizó una estancia como investigador invitado.

*Me gustaría saber cómo se le ocurrió esta idea.*

*Me impresiona mucho estar sentada al lado del director del Parque, porque el parque siempre me ha gustado mucho, es un museo donde puedo jugar.*

*El Parque de las Ciencias es un proyecto que nació gracias al empeño de un grupo de amigos que entendían que los museos de ciencias tenían que ser otra cosa. Actualmente sigue con la misma inquietud, pasión y entrega al proyecto.*

*¿Cree usted que realmente la escuela podría ser como un museo? ¿Cómo lo haría usted?*

*Buscar un mineral para usted era imposible. Los tiene todos y muy buenos aquí en el Parque. Pero como ya ha visto esto del mineral no es por el mineral en sí, es por lo que significa.*

*A usted le ha tocado el yeso.*

*Se trata de sulfato de calcio hidratado de cristales.*

*Dicen que apareció hace 200 millones de años, cuando lo que ahora es tierra antes era mar y océanos.*

*Desde épocas memoriales el yeso ha convivido con la humanidad y constituye uno de los más antiguos materiales de construcción. El parque de*

*las ciencias es una mezcla de la historia de todos los tiempos y una gran construcción. El YESO es su mineral.*



*También se utiliza en medicina, en agricultura, en química e incluso en industria de alimentación, total, en todo lo que creemos que a usted le gusta.*

*El yeso se encuentra abundantemente en la naturaleza, no es tóxico, respetuoso con el medio ambiente y sus residuos son biodegradables; esto entre otras características lo hacen un material natural y ecológico, como todo lo que usted propone en este museo.*

*Es elástico, poroso, incombustible y resistente como este museo. Es manejable y puede adquirir estructuras muy bellas. Como este museo.*

*Esperamos que cada vez que vea estos trocitos de piedra de yeso nos recuerde y sepa que siempre podrá contar con nosotros.*

*(Le entrega la bolsita con el yeso)*

## ARTÍCULO 19. Los museos y la infancia

**Los Museos** no son templos en honor al pasado, son **Ventanas** que nos permiten acceder a otros lugares, otros tiempos y otras ideas.

Las niñas y los niños tienen DERECHO a disfrutar de museos dignos de su curiosidad. No tanto para saciarla como para cultivarla.

Tienen derecho a participar de toda la cultura de su tiempo, que incluye el pasado, el presente y el futuro. Lo próximo y lo remoto. Lo real y lo imaginado. Tienen derecho a disfrutar de forma auténtica, y no banal, de las artes, las ciencias y la tecnología de la humanidad en su conjunto.

Las niñas y los niños tienen derecho a saber que existen otros mundos y otras formas de expresión desconocidas para ellos y quizás para sus propias familias y amigos. Derecho a explorar esos lugares fantásticos que nos abren a su vez las puertas a otros lugares y otros lenguajes...

Tienen derecho a viajar a la prehistoria, a descubrir cuevas con pinturas rupestres, experimen-

tar de verdad cómo corta el sílex, sentir cómo eran los dinosaurios o palpar el frío metal de un meteorito. Descubrir a Picasso, a Marie Curie o Ramón y Cajal. Tienen derecho a viajar en el Beagle con Darwin o acompañar a Pedro Duque en un cohete espacial. Los museos modernos deben ser lugares abiertos a todos y donde se trate de poner los medios para que todo eso sea posible.

Las niñas y los niños tienen derecho también al asombro, a lo insólito, a los tesoros originales del pasado y del presente, a participar, como los adultos, de los grandes y pequeños frutos de la cultura. A construir la cultura y "repensar" tanto el presente como el futuro, que esa es la materia prima de la cultura.

En definitiva tienen derecho a explorar por sí mismos los nuevos territorios y lenguajes a los que dan acceso los buenos museos. Y a hacerlo a veces con la ayuda de un adulto y otras asumiendo ellos solos todo el riesgo... y toda la emoción.

Por todo lo anterior, la **escuela** haría bien en potenciar al máximo las oportunidades que nos brindan los museos, no para reproducir en ellos

lo que sucede en las aulas, sino para explorar el mundo por otras vías, ganar autonomía y poder descubrir nuevos y sorprendentes lenguajes.

## DOMINGO 5 DE JUNIO

### DOÑA SONSOLES CASTELLANO

*Doña Sonsoles Castellano Zapatero es licenciada en Prehistoria, por la Universidad Complutense de Madrid y Máster en Dirección de Centros Educativos.*

*Su vida profesional está vinculada a la docencia en los distintos niveles educativos de diferentes centros del Colegio San Patricio, donde ha impartido clase desde 1984 hasta la actualidad en distintas áreas y materias.*

*Desde 1993 ocupa diferentes puestos de responsabilidad:*

*- Directora del centro del Soto desde 1993 hasta 2003*

*- Responsable de Calidad de los Colegios San Patricio desde 2001*

*- Coordinadora de CAS ( creatividad, acción y servicio) en Bachillerato Internacional desde 2012.*

*- Directora de Política educativa desde el 2003 hasta la actualidad.*

*- Desde hace 15 años además es Presidenta de la Fundación San Patricio, desde la que impulsan proyectos de innovación y mejora educativa.*

*La Fundación San Patricio tiene como misión desarrollar programas que faciliten a los centros, docentes públicos y privados, la posibilidad de abrir sus aulas a nuevas experiencias de aprendizaje que complementen la formación académica con una sólida educación en valores.*

*Sabemos que es usted mamá, y que es muy cariñosa. Que sus compañeros del trabajo la admiran y todo el mundo la quiere y la valora mucho.*

### Artículo 20. Autonomía pedagógica de los centros

#### Participación, autonomía y gobierno de los centros:

**1-** Los centros podrán ser **diferentes unos de otros**, e incorporar otras normas diferentes a las establecidas, en el ejercicio de su autonomía, siempre que justifiquen su adopción basada en

*Hemos pensado que su piedra es el OJO DE TIGRE. Es la piedra de la libertad.*



*Esta piedra ya era conocida por los romanos. Los soldados la llevaban en las batallas para protegerse. En la Edad Media, se llevaba como collar para protegerse de los demonios y de los sortilegios. Se dice que el ojo de tigre da el don de la visión, para los egipcios era el símbolo de la visión divina. Hace años el ojo de tigre era la piedra de los ladrones, pues se creía que les otorgaba el triunfo en sus actividades y en los juegos, también en oriente se le daba la virtud de salvar al guerrero herido, haciéndolo pasar por muerto ante los enemigos.*

*Ayuda a lograr nuestras metas y favorece la creatividad. Ayuda en los cambios para que no haya traumas, esto es lo que nos han contado que hace usted en sus colegios.*

*Intensifica la fuerza interior y alivia estados de tristeza, quizá algunos días todos la necesitamos.*

*Aporta energía, alegría, optimismo, vitalidad y positivismo.*

*Gracias por estar aquí, y no olvide nunca que somos sus amigos.*

las características y necesidades de sus alumnos y de sus maestros.

**2-** Todos los centros podrán llegar a ser **superescuelas**, establecer modelos abiertos que sirvan de ejemplo a otros centros, se visitarán entre ellos y copiarán todo aquello que pueda ser bueno para sus alumnos.

**3-** Cada centro obtendrá **recursos** en función de sus necesidades. Los resultados de las acciones se medirán, sobre todo, por las mejoras obtenidas por cada centro en relación con su situación de partida.

**4-** Cada centro podrá aprobar la concreción del currículo, buscando que **TODOS** sus alumnos **aprendan divertido, y sus profesores enseñen divertido**. Decidirán las lenguas que deberán estudiar los alumnos, y todos los aspectos educativos que consideren en sus proyectos y en la programación general anual.

**5-** Podrán fijar los criterios referentes a cómo establecer los horarios, dotación de cada área o materia, y la forma de desarrollar la orientación y la tutoría, en función de las **características de sus familias y alumnos**.

**6-** Deberán garantizar que los alumnos y alumnas **puedan comer y beber** en los momentos necesarios para que su cerebro pueda funcionar bien, y lograr su bienestar y mejor rendimiento académico y personal.

**7-** Los directores y directoras de los centros deberán tener acreditadas las **competencias emocionales** y de liderazgo necesarias para dirigir personas.

**8-** Los directores y directoras y profesores y profesoras deberán en documento expreso, manifestar el deseo de querer ser director y/o profesor y asumir el puesto con **ilusión y compromiso** personal.

**9-** Los centros no tendrán que “rendir cuentas”, sino explicar la **coherencia de sus resultados** y la mejora educativa de sus alumnos y el mejor desarrollo personal y profesional de sus profesores.

**10-** El Director o directora podrá seguir siendo director o directora, siempre que quiera y sepa que va a poder hacer **lo mejor para ese Cole**.

## Artículo 21. Consejo escolar. Convivencia en la comunidad

### ¿Qué es el Consejo Escolar?

A) El Consejo Escolar es el consejo de personas sabias de la escuela.

B) Cuando los niños y las niñas, los padres y las madres, los maestros y las maestras, otras personas que trabajan en la escuela o alguien del ayuntamiento tienen dudas, propuestas, preocupaciones, ideas nuevas o quieren ponerse de acuerdo sobre algo verdaderamente importante, entonces las llaman.

C) Las personas sabias deben escuchar a todo el mundo y luego sentarse a pensar.

D) Cuando ya llevan largo rato pensando, entonces las personas sabias se reúnen para deliberar.

### ¿Qué hace el Consejo Escolar?

E) El Consejo Escolar se celebra con gran solemnidad, porque las demás personas de la escuela le consultan sobre los asuntos más trascendentes, o sea, sobre las cosas que afectan a todo el mundo.

F) Los sabios toman la palabra por turnos, hablan con mucha calma y se quedan en silencio un buen rato sopesando las ideas.

G) Cuando ya se han dado cuenta de las ventajas y desventajas del asunto, toman una decisión con sentido común y entonces ya pueden dar un buen consejo.

### ¿Qué temas trata el Consejo Escolar?

H) El Consejo Escolar trata los temas que le proponen las personas que forman parte de la escuela.

I) Cuando en la escuela hay una Asociación de Madres y Padres y un Consejo de Infancia y hay temas que tienen consultar, les piden a las personas sabias del Consejo Escolar que piensen sobre ese tema y les den un buen consejo.

J) El Consejo Escolar tiene que procurar que todo el mundo sea laborioso y esté feliz en la escuela; por eso si alguien molesta a los demás, trabaja poco o no participa, le avisa.

K) Todo el mundo debe tener en cuenta los consejos que da el Consejo Escolar, incluso los políticos que están en la Consejería de Educación.

### ¿Quien forma parte del Consejo Escolar?

L) Solamente personas sabias pueden formar parte del Consejo Escolar.

M) Todo el mundo tiene que elegir las para que así sepan que se confiamos en ellas y que no nos pueden fallar.

N) Para que una persona pueda ser sabia necesita tener buenas dosis de: entendimiento, sensatez, prudencia y amor.

O) Se conoce que una persona es sabia porque piensa en lo que es mejor para todo el mundo, por eso nunca da consejos que solo son buenos para poca gente o para ella misma.

P) Normalmente, para convertirse en una persona sabia tienen que pasar muchos años y tener gran experiencia en la vida.

Q) Las personas sabias, además, aunque a veces luzcan una buena barba blanca, nunca dejan de ser niños o niñas.

R) Los niños y niñas pueden participar en el Consejo Escolar, aunque normalmente no dan consejos.

## DÑA. CARME BOQUÉ

*Buenos días, soy Naiara y tengo 15 años. Un año más, estoy encantada de volver a presentar a Carme, ya son 4 años juntas.*

*La primera vez que leí sobre ella, pensé que debería ser una mujer bastante mayor, porque como ya sabéis es maestra, postgraduada en mediación y resolución de conflictos, doctora en pedagogía, licenciada en Ciencias de la Educación, autora de artículos en diversas revistas del ámbito educativo sobre temas relacionados con la paz, convivencia, mediación o valores, autora de la Guía de Mediación escolar. También autora de muchos libros. También forma parte de asociaciones como Association for Conflict Resolution, Peace Education Commission, entre muchas otras. Al conocerla me di cuenta de que no solo era joven, si no que era una persona activa, cercana, con la que fácilmente te encariñas, te ríes, no me extraña que se centre en la resolución de conflictos, es difícil enfadarse con ella.*

*Otros años has sido nuestro color blanco, nuestro No Dudaría de Antonio Flores, nuestras margaritas (¿flor?), este año como sabes os hemos identificado con minerales, para nosotros tú eres JADE*



*Muchas gracias otro año más por estar aquí, enseñarnos y dejar que disfrutemos de ti. Esperamos que no sea el último.*

## Artículo 22. Convivencia

En cuanto a la convivencia, cabe destacar que uno de los valores fundamentales de la escuela del siglo XXI es, sin duda, la experiencia de convivencia tan intensa y prolongada que proporciona a todas las personas que forman parte de la comunidad educativa. Es la emoción de encontrarse y reencontrarse con los compañeros

*La piedra que hemos pensado para usted es el JADE,*

*El jade es mucho más que una hermosa piedra de color verde. Los mayas la asociaban al agua, la fertilidad y la abundancia, para los chinos es una piedra divina, símbolo de la nobleza, la perfección y la inmortalidad.*

*El JADE se relaciona con el equilibrio y la armonía, equilibra el cuerpo y la mente, relaja y genera situaciones llenas de paz. Es justo como usted.*

*Dicen que limpia los ambientes de energías negativas, justo como sus propuestas de paz y mediación*

*También dicen que si se rabaja mucho esta piedra se convierte en un luchador nato, pero pacífico, no se rinde nunca, como usted.*

*Dicen que es divertido colocarla de vez en cuando sobre el ombligo, sobre el corazón y sobre el tercer ojo (le indica que lo haga mientras se la da), esto hace puentes, puentes entre razón y emoción.*

*En resumen:*

*La asociamos como mineral el JADE por ser la piedra de los sentimientos y las emociones y por su acción tranquilizante. Convertida en símbolo de la Paz y la calma, así como de la sabiduría, la justicia y la humildad. Como usted, aporta calma, paciencia, tolerancia y bondad; libera de los pensamientos negativos abriendo la mente para que fluyan buenas ideas y, además, convierte la energía negativa en positiva.*

*Gracias por ser de la familia APFRATO.*

y compañeras aquello que hace que la gran mayoría de niños y jóvenes deseen ir a la escuela a jugar, a trabajar y a aprender.

Hoy en día, los conocimientos están siempre y en todo momento al alcance de cualquiera, por eso el alumnado ya no encuentra interesante recibirlos a través de una clase expositiva. De la misma manera que los chicos y chicas para ver





los capítulos de su serie favorita no esperan al día y hora de emisión televisiva (rol del pasajero), sino que se los bajan de la red cuando les apetece verlos (rol del conductor), el aprender pasa, ahora, a ser del todo activo o a no ser.

Sucede, sin embargo, que las estrategias para favorecer el aprendizaje autogestionado requieren la implicación y participación en plano de horizontalidad (de igual a igual) de todas las personas inmersas en una situación de aprendizaje. Tanto si hablamos de aprendizaje colaborativo, de aprendizaje y servicio, de aprendizaje basado en problemas, como de codocencia, tutoría compartida, apadrinamiento, comunidad de aprendizaje, mediación, etc. nos daremos cuenta de que lo que hay de común entre todas estas opciones metodológicas es la relación interpersonal que las hace posibles.

Sin embargo, como todo el mundo ha tenido la oportunidad de experimentar, la convivencia entre personas diversas no es nunca fácil y suele plantear numerosos retos. De la forma en que se encarán y cómo se resuelvan estos retos, dependerá que la convivencia adopte un signo positivo o negativo. Queremos remarcar, pues, que una buena convivencia no equivale a la ausencia de conflictos, sino a la capacidad de resolverlos de manera productiva. Bien mirado, la humanidad ha progresado gracias a los problemas que, a lo largo de la historia, ha ido superando y la

educación tiene por objetivo garantizar que las nuevas generaciones sigan comprometidas en la búsqueda de aquellas soluciones que aún nos faltan. Es por ello que a menudo hablamos de “transformar” y de “empoderar”, dos conceptos que en el ámbito de la cultura de paz hace tiempo que se utilizan para plasmar la importancia de fortalecer a las personas, respetar su dignidad y acompañarlas en su proceso de desarrollo y compromiso en la mejora personal y colectiva.

La escuela que hoy en día sólo se preocupa de sincronizar los tiempos del alumnado de acuerdo a un horario y a una programación está abocada a un alto nivel de resistencia y de fracaso. En las aulas del siglo XXI cada uno toca un instrumento diferente y esto, cuando hay armonía, incrementa el número y la belleza de las composiciones y, cuando no la hay, se convierte en un guirigay. Así pues, la gestión de las interacciones entre las diferentes personas de la escuela, de los roles y liderazgos, de los conflictos, de las decisiones, etc. pasa a primer término y conlleva que los maestros y las maestras tengan que desarrollar las propias competencias interpersonales para orquestar la vida en el centro docente. La buena noticia es que las herramientas para construir un clima de convivencia positivo en el aula existen y son efectivas.

De forma resumida, avanzaremos que, en primer lugar, se trata de crear un buen ambiente

y eso se consigue por dos vías complementarias: (1) la creación de grupo en 7 fases (presentación, conocimiento, afirmación, confianza, comunicación, colaboración y resolución de conflictos) y (2) la adopción de normas de convivencia democrática (definición del proyecto y de los objetivos, establecimiento de normas de apoyo y medidas reparadoras de refuerzo para su cumplimiento).

En segundo lugar, hay que dotar a todas las personas y, muy especialmente, al alumnado de competencias para aprender a ser persona y vivir con los demás. Esto también se puede hacer por dos vías que se retroalimentan mutuamente: (1) la formación específica a través de programas ya contrastados de competencia social, educación emocional, en valores, por la paz, por la democracia, ciudadanía, etc. y (2) por infusión, esto es, mediante la práctica cotidiana de estas herramientas en todos los momentos y espacios del centro como escenarios de aprendizaje permanente. En este sentido, resulta obvio que hay roles y metodologías que lo hacen posible y otros que lo imposibilitan.

En tercer lugar, es necesario que el centro se anticipe a los conflictos que seguro se producirán, estableciendo los canales necesarios para afrontarlos. Hasta ahora, la mayoría de escuelas sancionan las conductas negativas dentro de un marco de justicia retributiva (quien la hace la paga), mientras que los centros más evolucionados se inclinan por las prácticas restaurativas que se fundamentan en la responsabilidad de reparar los daños causados (quien la hace la tiene

que arreglar). Una de las estrategias de gestión positiva de conflictos, implementada con éxito dentro de un buen número de centros docentes de todo el mundo, es la mediación que hace que los propios alumnos y alumnas sean capaces de resolver los conflictos entre compañeros encontrando soluciones de ganancia mutua.

Finalmente, cabe destacar que el adulto debe preservar su autoridad, manteniendo su firmeza, convicción y coherencia en todo momento. La autoridad se ejerce en aquellos escenarios en que hay que garantizar que los derechos y los deberes de las personas que forman parte de la comunidad educativa se respetan. Cuando surgen problemas graves de convivencia (acoso, abuso, maltrato) le corresponde al adulto intervenir, teniendo muy claro que el primer objetivo es proteger a las personas afectadas y, a continuación, hay que adoptar las medidas necesarias para reencontrar el equilibrio y retornar a unas relaciones de convivencia seguras y saludables para todos.

Desgraciadamente, todavía no hemos sido capaces, como humanidad, de garantizar los derechos y deberes más básicos a todas las personas del planeta y hay muchas formas de violencia como el hambre, el reparto injusto de las riquezas, la explotación, el abuso de los recursos naturales o las guerras, entre muchas otras, que forman parte de un día a día globalizado que es injusto para un buen número de seres humanos. Cuesta entender el por qué, en la escuela del siglo XXI, no educamos insistentemente, incansablemente e imparablemente por la paz.

## D. JOAN VAELO

*Soy Alejandro Martínez.*

*He estado investigando y he visto que has escrito un libro que se llama "Como dar clase a los que no quieren", y me ha encantado, creo que se lo voy a regalar a más de uno.*

*Yo también he sido a veces de los que no quieren trabajar y dar clase, pero mi madre siempre me dice que me ESFUERCE, y de verdad que aunque no lo creen lo intento.*

*He tenido algunos maestros y maestras que me han ayudado pero otros... no han sabido cómo llevarme. Y mi familia a veces tampoco me ha entendido. Y es que soy tan nervioso, que aunque lo intento no puedo parar de moverme y*

*eso en el cole no es bueno... así que soy de los tuyos...*

*El artículo que te hemos encargado es el de la orientación, que a mi me sonaba a fútbol, a saber orientar el balón. Después de que me lo hayan explicado, ya lo entiendo, pero creo que no les da tiempo a mucho porque se dedican a los de especial, porque lo necesitan mucho, pero ¿crees que cuando estoy muy nervioso me podrían ayudar???*

*¿Y sobre los inspectores? Supongo, que harán lo que hace mi padre, ver los trabajos de otros, valorarlos y como es en el cole, pondrán notas. ¿Es así? Y si es así, os digo que no sirve, deberían ayudarles a mejorar, y todo iría mejor...*

*Si fueras un mineral creo que podrías ser un diamante, porque eres muy duro (el más duro) pero no con apariencia de duro, sino de algo maravilloso y precioso*

*Hola soy Natalia!*

*Juan Vaello Ort s es psicopedagogo, Inspector del SITE de Alicante, Profesor Tutor de Psicología General y Psicología Evolutiva en la UNED de Denia -Benidorm, habitual colaborador en Cursos de Formación del Profesorado, ex - director del IES Bernat de Sarriá de Benidorm y autor de varios libros, además de numerosos artículos.*

*Cuando vi que le tenía que presentar mire en internet y leí muchas cosas sobre usted. Mientras leía, pensaba todo el rato que el mensaje que transmitía es mejor que el de un sacerdote, le digo esto porque además de muchas palabras que tenía que buscar para saber qué decía, vi que repetía muchas veces lo importante que es llevarse bien pero no se quedaba ahí, sino que logre entenderme, cómo hacerlo.*

*Cómo resolver un conflicto:*

*Primero me convierto en detective y busco señales ¡chulo!*

*Después me convierto en bruja buena y hago antídotos y entonces puedo convertir el mal en bien (las debilidades en fortaleza).*

*En tercer lugar me entero que el antídoto no funciona si lo preparo sola por lo que el juego es aún más divertido: llamo a brujas, hechiceros, magos... (compañeros, equipos directivos, familias, instituciones sociales...)*

*Además, que las brujas, hechiceros y magos a los que llame deben ser especialistas en cada uno de los ingredientes del antídoto*

*Sigo, aún más, también me entero que...esto es un juego de rol (teatro)... ¡que divertido! donde hay un patio de butacas hacia donde no podemos mirar para no distraernos. Que la propia elaboración del antídoto tiene que ser divertida para que*

*ni las brujas, ni los magos, ni los hechiceros se quieran dejar el antídoto a medias.*

*Y lo último lo mejor de todo... que el antídoto preparado, detalla en su posología que no funciona si se toma una vez sino que hay que tomarlo a todas las horas y ser administrado tanto por brujas, como por hechiceros, como por magos...*

*Yo creo que a este juego no hay maestro ni maestra que se le resista.*

*Por todo esto, el mineral que hemos pensado para usted es el JASPE*



*El Jaspe es una variedad de cuarzo. Pertenece al grupo de los óxidos. El jaspe es de procedencia volcánica y debe su color por las múltiples inclusiones que se han depositado durante el crecimiento de ésta. Una vez pulido el jaspe, podemos apreciar una gran variedad de detalles como vetas, círculos, mezcla de colores, etc. que hacen del jaspe un bello mineral.*

*Es como usted, todas las experiencias de vida han ido calando en y conformando una bella persona.*

*Es un mineral conocido como “el supremo nutridor”. Sustenta y da apoyo en momentos de tensión, aportando tranquilidad y plenitud.*

*Lleva los problemas a la luz antes de que se hagan demasiado grandes y calma las emociones mientras lo tienes entre los dedos.*

*Si alguna vez cuando trabaja con maestros y maestras lo necesita puede llevar una piedrita de jaspe en el bolsillo y sin que lo vean, la toca, se relaja y se acuerda de nosotros.*

### Artículo 23. Orientación

La orientación educativa ayudará a que los tres elementos directamente implicados en la educación (alumnado, profesorado, familias) cumplan con los tres requisitos indispensables para que su aportación sea fructífera y satisfactoria: saber, querer y poder. Para ello, asesorará a quienes carezcan de estrategias, implicará y concienciará a quienes no lo estén y apoyará a quienes

necesiten apoyo para que sus intervenciones sean efectivas.

Para ello, deberán procurar dotarse de tres fortalezas o competencias necesarias para llevar a cabo su misión de forma eficiente:

- **Capacidad resolutive** para dar respuesta a los problemas que les planteen el alumnado, profesorado o las familias.

- **Iniciativa y creatividad** para hacer propuestas de innovación.
- **Empatía e influencia** con el profesorado, tutorías, equipo directivo, familias y alumnado.

#### ARTÍCULO 24. Inspección

La inspección se centrará en supervisar todas las condiciones necesarias para que la práctica docente se desarrolle en las mejores condiciones, asegurándose de que estas prácticas estén al servicio de una educación **inclusiva** (que tiene objetivos para todos/as sin excepción) e **integral** (que persigue objetivos de todo tipo, cognitivos –que sepan-, relacionales –que sepan convivir prosocialmente-, emocionales –que sean felices-, motivacionales –que sean capaces de emprender metas personales y profesionales con iniciativa- y atencionales –que sean capaces de concentrarse en el estudio-).

#### D. FRANCISCO ARJONA

*Hola, soy Alex, Alejandro Arjona.*

*Francisco Arjona nació en Málaga hace 43 años.*

*Estudió Informática y ha trabajado en un montón de sitios y ha viajado por todo el mundo (Estados Unidos, Irlanda, Alemania...)*

*Luego se casó con Francis y entonces pasó algo... impresionante...Nació Lara, mi hermana mayor.*

*Lara, que es una niña especial... y Francisco se convirtió en un papá... pero no un papá normal... se convirtió en un SUPERPAPÁ porque a partir de ese día comenzó a luchar por Lara y por todos los niños y niñas que necesitan más ayuda.*

*También es scout.*

*Luego nació yo, yo también soy un super hermano.*

*Papá de Lara y Alex, Scout, Triatleta e Ingeniero informático con una extensa trayectoria profesional en diferentes campos del desarrollo de software, consultoría, industria y team-leading bajo Scrum. Actualmente trabaja en equipos de programación para importantes compañías en Irlanda y Reino Unido (Metro de Londres, O2, ...).*

*Inquietud constante en calidad de "familiar" en innovación educativa, los procesos de análisis*

La función inspectora pondrá todo su empeño en priorizar los siguientes objetivos:

Hacer funcionar los **equipos** educativos, alrededor de un proyecto pedagógico común, que incluya la adopción de metodologías comunes.

Concienciar al profesorado de que los **contenidos** no son intocables, sino que deben estar al servicio de los objetivos que se pretendan conseguir, para lo cual se pueden y se deben modificar y reducir, dejando sitio a contenidos que fomenten el interés del alumnado.

Liberarse de la esclavitud de la **burocracia** en la propia función inspectora y en la labor docente, centrándose en la labor de inspección y asesoramiento a profesorado y equipos directivos por encima de labores administrativas.

Reconocer, potenciar y compartir las **buenas prácticas** docentes, haciéndolas extensivas a otros profesores/as y centros, al tiempo que se corrigen las malas prácticas.

*de conducta e intervención temprana. Colaborador en escuelas de familias y mediaciones en su centro escolar. Activista por los derechos de la infancia con diversidad funcional y la cobertura de las necesidades educativas especiales en centros escolares y ámbito sanitario así como la organización a nivel local de actividades deportivas y de concienciación para fomentar la participación y darles visibilidad.*

*El mineral que hemos pensado para Francisco es el CARBÓN... porque aunque a simple vista parezca un papi normal... en realidad... por dentro es el mejor... un diamante!*



*Es la gran piedra inteligente que reactiva las energías, porque lo mejor siempre está en el interior... pero mirando el carbón, el carbón de piedra, así, a simple vista es precioso.*

*Gracias papá por ser como eres!*



## Artículo 25, la familia en el colegio.

### OBJETIVO

Siendo los niños y las niñas los dueños del colegio, Las familias y las escuelas deben trabajar juntas, ayudarse y respetarse en la importante misión de dar la oportunidad a todos y cada uno de los alumnos y alumnas de construirse vidas dignas y felices

### PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Familia y escuela no siempre trabajan a la vez. Cada una lo hace en sus espacios y tiempos y no siempre tienen las mismas misiones. El respeto y la confianza deben estar siempre presente valorando ante alumnos y alumnas siempre el trabajo de la otra parte. Esto no debe ser impedimento para compartir cuantos más momentos mejor debiendo las escuelas estar abiertas a la participación de las familias y éstas sentirse parte de la escuela fomentando el espíritu de equipo que trabaja, vive y comparte la responsabilidad de construir nuestra próxima generación.

Es misión de los adultos resolver sus diferencias por si mismos. Si familia o profesor / profesora no entienden o no están de acuerdo en algo el alumnado no debe sufrir consecuencias y en las soluciones debe siempre prevalecer el espíritu de atender sobre todas las consideraciones el interés superior de todos y cada uno de los alumnos del centro (no solo los de el hijo o hija, o los de la clase propia... los de todos y todas). En especial si se trata de niños o niñas según lo suscrito en el Artículo 3 de la Convención de los Derechos de las Niñas y los Niños (En adelante CDN).

### ÁMBITO

Las tareas para casa y actividades extraescolares, especialmente en las primeras etapas

## DÑA. ANGÉLICA SÁTIRO

*Hola Angélica,*

*Soy Nuria, y no es la primera vez que la presento... Cada vez es más complicado hablar sobre usted, porque ya hemos dicho muchas cosas, y no porque no tenemos información sino porque tenemos demasiada, pero es de esa información que todo el mundo puede tener mirando en internet.*

*Me gustaría decir de usted que anda despacio, la vimos el año pasado muchas veces por este*

de la infancia, deben ser compatibles con sus derechos a la familia (Art 7-8 CDN), a evitar las injerencias arbitrarias en su vida privada (Art 16 CDN), la Educación (Art 28 CDN) y el Juego (Art 31 CDN), respetando las siguientes orientaciones.

**Ámbito Escolar:** Tratar de llegar al máximo de alumnado, siendo flexibles y adaptables. Innovar, formarse y observar para elegir tareas reforzantes y atractivas que impliquen en positivo a la familia. Se evitará o minimizará el tiempo tomado a la familia; considerando la realidad en materia de conciliación, situación socio-económica y formación de los hogares.

**Ámbito Familiar:** Educación en la responsabilidad; dotación y diferenciación de espacios y tiempos adecuados para el estudio y trabajo eficiente así como para la vida en familia. Mantener un clima familiar pacífico y enriquecedor.

**Comunes:** Eficiencia (prácticas que aumenten resultados disminuyendo el trabajo a realizar); educación desde etapas tempranas en la planificación, organización y autocontrol; formación continua y conjunta; transmisión bidireccional de conocimientos familia-escuela; actitud de respeto mutuo.

### COMUNICACIONES

Tras lo recogido en el apartado anterior, se establecerán diferentes cauces de comunicación entre escuela y familia accesibles para todos y diferenciando entre medios personales y grupales dependiendo de la naturaleza y los asuntos a abordar. Deben ser eficientes y transparentes y sometidos a moderación. En ningún caso reemplazarán a funciones que deben ser realizadas por el propio alumnado de forma autónoma en escuela o casa.

*salón, que habla divertido y pausada, con calma; que cuando escucha siempre sonrío, y que pensamos que es una mujer especial.*

*Es muy guapa, y su pelo siempre es divertido y diferente.*

*Los mayores de APFRATO siempre hablan de Angélica Sátiro con mucho amor, pero eso no ayuda mucho para saber que decir. De las cosas que todos pueden saber quiero destacar que es:*



Directora de la casa creativa, espacio de encuentros, proyectos e investigaciones sobre la creatividad. Presidenta de la asociación Crearmundos bcn y creadora de la red de redes iberoamericana Crearmundos. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona (España). Investigadora en el campo de la relación ética/creatividad con DEA en Filosofía Práctica por la Universidad de Barcelona (España).

Master en Creatividad Aplicada por la Universidad de Santiago de Compostela (España), y mas y más.....Cocreadora de la EFCI (Escuela centroamericana de facilitadores de la creatividad y la innovación), en La Antigua, Guatemala, y colaboradora del GRUPIREF (Grupo de investigación e innovación en la enseñanza de la filosofía) – Barcelona. Facilitadora de la creatividad y experta internacional en el tema, asesorando proyectos con ministerios, fundaciones, museos y otras entidades iberoamericanas relacionadas con la temática.

Es Directora del Proyecto Noria y coordinadora de la red Noria: (filosofía para niños de educación infantil y primaria).

Hola, soy Antonio, soy nuevo en esto.

En el Consejo casi todos la conocen, y yo no. Al mirar en internet he visto que es famosa, que tiene muchos videos en YouTube, que ha escrito muchísimos libros y que también escribe cuentos.

Lo de filosofía para niños no sé si al final me gustará, por ahora no mucho.

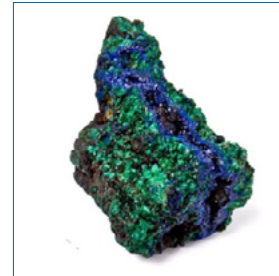
## Artículo 26. Derechos y deberes de lxs niñxs

Este capítulo fue redactado desde la perspectiva de lxs niñxs, considerando lo que afirma el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989: derecho del niño y niña a expresar sus opiniones y que éstas sean tenidas en cuenta. Los textos de los artículos fueron construidos a partir de las ideas de cerca de 200 niñxs del Consejo de Infancia de APFRATO (Granada), estudiantes del CEIP Bartomeu Ordines (Consell - Mallorca) y de la Escuela Fructuós Gelabert (Barcelona).

### Artículo 26. 1. Derechos

**1)** Derecho a la educación gratuita para todxs incluidas todas las minorías raciales, de género, con problemas de aprendizaje, con alguna discapacidad, refugiados, distintos tipos de niñxs en situación de marginación.

El mineral elegido para ti es LA MALAQUITA. Es un mineral secundario del cobre. Se utiliza en joyería (la “seño” dice que es usted una joya), decoración y colección como los cuentos de la Mariquita Juanita).



Es un mineral poderoso (como usted), como usted. Amplia energías, como sus abrazos.

Dicen que si se pone sobre la frente (le entrega la bolsita y le pide que lo haga) activa la visualización y sobre el corazón aporta equilibrio y armonía.

Sabemos que usted reparte mucho de esto a las demás personas del mundo, si algún día se le gasta o tiene poco puede utilizar nuestra piedra de malaquita.

Es una piedra de transformación, rompe vínculos no deseados y te ayuda a ir al centro del problema con intuición y comprensión. Fortalece la capacidad de observar y procesar la información, nos han dicho que igual que usted.

Gracias por ser nuestra amiga y gracias por estar aquí.

**a)** La educación gratuita no debe ser entendida como una mera implementación de escuelas. Es fundamental tener las condiciones idóneas para atender a los tipos de necesidades que conlleva la expresión “para todxs”.

**2)** Derecho a una educación de calidad con una orientación pedagógica adecuada a la infancia y a su desarrollo en el siglo XXI.

**a)** Con profesorxs y maestrxs que entiendan la infancia y sean capaces de guiar su desarrollo de manera integral y equilibrada. Esto implica el entendimiento de las variadas dimensiones humanas: emocional, cognitiva, intrapersonal, interpersonal, social, ecológica.

**b)** Con metodologías participativas, activas, creativas, reflexivas y generadoras de aprendizajes significativos, teniendo en cuenta los diferentes ritmos de cada niñx.

**c)** Con un sistema evaluativo adecuado y consecuente con las metodologías utilizadas y con una perspectiva sistémica de la educación. Evaluar no debe ser solamente examinar y medir los productos aprendidos, debe contemplar los procesos de aprendizaje, las personas que aprenden y los elementos del ambiente que configuran los valores del aprender.

**d)** Con espacios, ambientes y materiales adecuados a los diferentes tipos de aprendizaje y a la necesaria dimensión lúdica de la infancia.

**e)** Con respeto al tiempo libre de los estudiantes, evitando actividades para ser realizadas fuera del tiempo escolar.

**f)** Con disciplinas y asignaturas que busquen el desarrollo holístico de cada niño y no solamente que atiendan a las necesidades de un mercado de trabajo con reglas ajenas a él.

**g)** Con varias estrategias que favorezcan las actividades entre los niños, incluidas aquellas entre las diferentes edades y etapas.

**h)** Con varias estrategias para favorecer el encuentro amigable entre los niños, además de pautas de colaboración y de apoyo mutuo.

**i)** Con mecanismos de gestión que favorezcan la participación infantil en los temas que les conciernen. Entre estos mecanismos debe constar un “Consejo de Infancia” encargado de representar la voz de los niños en los procesos deliberativos de la escuela que se relacionen directamente con ellos. Además debe haber por parte de la escuela, el compromiso con la implementación de lo que fue decidido y posterior comunicación con todos los involucrados en la decisión.

**j)** Con compromiso social y ambiental, favoreciendo que los niños puedan actuar como ciudadanos dentro y fuera de la escuela en cuestiones relacionadas con su entorno.

**k)** Con el compromiso con la práctica de los Derechos de los Niños tanto dentro como fuera de la escuela. Para ello, deberá contar con distintas y constantes actividades de información, reflexión, implementación y difusión tanto para la comunidad educativa, como para los demás ciudadanos, entidades gubernamentales y demás órganos de la sociedad civil organizada.

**l)** Con el compromiso con la revisión, reflexión y creación de constantes estructuras que cuiden de la dignidad de la infancia.

**3)** Derecho a una educación que favorezca el desarrollo de la autonomía.

**a)** La escuela debe ofrecer los medios necesarios para que cada niño pueda pensar por sí mismo de forma crítica, creativa y ética. Así podrá desarrollar su autonomía moral e intelectual de manera equilibrada.

**b)** La escuela debe ofrecer un ambiente que favorezca a cada niño, la construcción de su criterio propio y la libertad de expresión para poder comunicarlo con los demás. Todo esto debe ocurrir con respeto mutuo y reciprocidad.

**c)** La escuela debe ofrecer diferentes oportunidades de desarrollo del autoconocimiento, de la autoimagen y de la autoestima, porque son elementos clave para la autonomía.

**d)** Todos los procesos de aprendizaje realizados en la escuela deben tener este derecho como un principio.

**4)** Derecho a la participación.

**a)** La escuela debe ofrecer un ambiente dialógico que favorezca a la participación de todos los niños en los diferentes momentos de su vida escolar.

**b)** La escuela debe desarrollar mecanismos de escucha de la voz de los niños, proporcionando la posibilidad de que puedan autocorregirse y autorregularse en la medida de su necesidad. Bien como es importante que crezcan en ambientes en los que todas las personas se escuchan entre sí.

**c)** La escuela debe ofrecer espacios de participación que contemplen los diferentes lenguajes: plástico, musical, corporal, performativo, etc.

**5)** Derecho a ser tratado con igualdad y, a la vez ser respetado en su diferencia.

**a)** La escuela debe desarrollar estrategias que garanticen el equilibrio entre el respeto a las diferencias individuales y el acceso a la igualdad de trato y el uso de sus bienes materiales e inmateriales.

**b)** La escuela debe estar atenta, de forma diaria, a las variadas acciones que puedan intervenir en la implementación de este derecho. Para ello es importante tener un “Observatorio de Derechos de los Niños” que garantice su acompañamiento práctico.

**6)** Derecho a imaginar, crear y experimentar.

**a)** La escuela debe favorecer tiempo, espacio, materiales, métodos y demás condiciones

para estimular la imaginación, la creatividad y la experimentación sensorial de todxs lxs niñxs.

**7) Derecho a jugar y a sentirse bien.**

**a)** La escuela debe garantizar tiempo y espacio para el juego libre.

**b)** La escuela debe favorecer metodologías para jugar a pensar y aprender de forma lúdica.

**c)** La escuela debe favorecer el aprendizaje constante de nuevos juegos y actividades lúdicas tanto individuales como colectivas.

**8) Derecho a conocer sus derechos**

**a)** Cada niñx tiene el derecho de conocer sus derechos escritos en los diferentes textos.

**b)** Cada niñx tiene el derecho a reflexionar sobre los diferentes textos que garantizan sus derechos.

**c)** Cada niñx tiene derecho de difundir los textos que hacen referencia a sus derechos.

**d)** Cada niñx tiene el derecho a realizar acciones en defensa de sus derechos.

**Artículo 26.2. Deberes**

**1)** Todxs lxs niñxs tienen el deber de ir a la escuela.

**a)** Como existe el derecho a la educación gratuita para todxs, este deber es la consecuencia lógica de ello.

**b)** En caso de ser portador de alguna enfermedad contagiosa, lxs niñxs tienen el deber de no asistir a la escuela durante el período necesario para sanarse y no perjudicar a lxs demás.

**2)** Todxs lxs niñxs tienen el deber de cuestionar los deberes.

**a)** Como existe el derecho a la autonomía, los deberes no deben ser impuestos, sino reflexionados, criticados, considerados en su adecuación.

**b)** Una vez cuestionados, los deberes deben ser respetados. Todxs lxs niñxs deben cumplir los deberes pactados.

**3)** Todxs lxs niñxs tienen el deber de esforzarse para aprender.

**a)** Como existe el derecho a una educación de calidad que pretende facilitar el aprendizaje de todxs lxs niñxs, su contrapartida es esforzarse para lograrlo.

**4)** Todxs lxs niñxs tienen el deber de preguntar cuando tengan dudas y cuando quieran reflexionar sobre algo.

**a)** Como existe el derecho a metodologías participativas, creativas, activas y reflexivas, cada niñx debe involucrarse en su aprendizaje, desde sus dudas y cuestionamientos.

**5)** Todxs lxs niñxs tienen el deber de respetar la escuela y sus normas.

**a)** Como existe el derecho a la participación, lxs niñxs podrán colaborar creativa y críticamente con las normas de la escuela. Esto implica el deber de respetar estas normas mientras ellas sean vigentes.

**b)** Como existe el derecho a una educación de calidad, lxs niñxs deben respetar y cuidar de los espacios, los materiales y demás bienes que favorezcan su aprendizaje.

**c)** Como existe el derecho a profesorxs y maestrxs que entiendan la infancia y que actúan favorablemente para su desarrollo, existe el deber de respetar a su autoridad.

**d)** Cada niñx debe respetar igualmente a lxs demás niñxs y cuidar de la buena convivencia en la escuela.

**6)** Todxs lxs niñxs tienen el deber de cuidar unos a los otros, compartir y ayudar aquellxs que necesitan de algún apoyo específico.

**a)** Todxs lxs niños deben cuidarse unos a los otros en los diferentes momentos escolares, de manera a garantizar la consecución de los derechos entre todxs.

**b)** Todxs lxs niñxs deben acoger a lxs niñxs nuevxs que llegan a la escuela.

**c)** Todxs lxs niñxs deben tener el compromiso de apoyar a quienes necesitan de algún tipo de atención especial.

**d)** Todxs lxs niñxs tienen el deber de trabajar en equipo cada vez que sea necesario.

**7)** Todxs lxs niñxs tienen el compromiso de cuidar de la naturaleza, y del entorno.

**a)** Cada niñx debe aprender a reciclar, reutilizar y realizar demás acciones adecuadas a una vida más sostenible.

**8)** Todxs lxs niñxs tienen el deber de ser responsables.

**a)** Cada niñx debe organizar bien sus ideas para poder ser responsable.

**b)** Cada niñx debe ser responsable de sus trabajos individuales.

**c)** Cada niñx debe ser responsable de cumplir los plazos y respetar los horarios propuestos por la escuela.

**d)** Cada niñx debe ser responsable de su comportamiento con relación a los demás.

**e)** Cada niñx debe ser responsable del cuidado de la escuela y del bien común que ella ofrece a todxs.

**f)** Cada niñx debe ser responsable de practicar sus deberes y defender sus derechos, participando activamente en los diferentes espacios de la escuela.

**g)** Cada niñx debe organizarse bien en sus tiempos para ser capaz de cumplir con todos sus deberes.

**h)** Cada niñx debe responsabilizarse de su propio proceso de aprendizaje.

**9)** Todxs lxs niñxs tienen el deber de ser ellxs mismos.

**a)** Cada niñx debe superar el miedo a equivocarse y a experimentar cosas nuevas

**b)** Cada niñx debe superar sus vergüenzas y demás factores internos que impidan a su desarrollo óptimo.

**c)** Cada niñx debe ayudar a lxs profesorxs y maestrxs a ver quienes son y en qué necesitan ayuda para mejorar, además de expresar sus fortalezas y logros.

**d)** Cada niñx debe ayudar a los demás niñxs a saber quienes son y cómo pueden colaborar entre sí.

**10)** Cada niñx tiene el deber de recordar a los demás niñxs y a lxs adultos la importancia de la dignidad de la infancia.

**a)** Cuando no se cumplan los derechos de lxs niñxs, cada niñx debe ponerse como vocero de estos derechos, recordando su importancia y necesidad de ser practicados e implementados.

**b)** Siempre que posible en la vida escolar, cada niñx debe ayudar a difundir los textos que defienden los derechos de los niñxs entre los demás niñxs.

## DÑA. AMPARO TOMÉ

*Licenciada en Filología inglesa por la Universidad de Salamanca en 1970. Diplomada en psicología y sociología de la educación. Master en Sociología de la educación.*

*Nació en Vitigudino, su formación la realizó en la Universidad de Salamanca, el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y la Universidad Autónoma de Barcelona.*

*¿Podría explicarnos un poco mejor donde nació?*

*Amparo Tomé es profesora de Secundaria y tiene una amplia experiencia en la investigación y el trabajo en el aula sobre coeducación. Ha publicado materiales didácticos con un enfoque no sexista y dirige el Programa de Educación en Valores del Institut d'Educació del Ajuntament de Barcelona.*

*Su trabajo en el aula que le inspiró para escribir libros como:*

*Balones fuera*

*Con ojos de niña (coautora junto a Tonucci)*

*Sabemos que le gusta el mar, que le gusta pasear y que tiene una sensibilidad especial para ver cuando una mujer no es tratada como merece*

*y por esto como mujer tengo que darle personalmente las gracias.*

*A veces pensamos que las cosas “son normales”, cuando solo se habla en masculino, cuando el patio sólo lo ocupan niños, cuando en clase sólo se habla de profesiones masculinas, cuando en historia solo aparecen las vidas de hombres, cuando las chicas vamos en segundo lugar... y gracias a personas como usted, a personas capaces de mirar el mundo con ojos de niña que será posible que las cosas cambien.*

*Gracias por ser como es y por estar aquí.*

*Cuando buscamos un mineral para usted decimos HEMATITE.*



*Hema- significa sangre y -tita- piedra, por la tanto el Hematites es también una piedra de sangre. Es una piedra muy pesada porque el elemento hierro se halla muy concentrado en ella.*

*Es la piedra del corazón y la sangre. Se dice que es la piedra que da energía a las mujeres tímidas. Expande el instinto de supervivencia y ayuda a firmar la paz con los errores cometidos.*

*La hematites trae el poder mágico de dar al cuerpo físico la vibración de nuestros cuerpos espirituales. El centro de la Tierra es un Gran Hematites y de allí todo el poder transformador en el centro del planeta.*

#### **ARTÍCULO 27: Las niñas en la escuela.**

Las niñas en la escuela. ESTÁN. Serán nombradas, respetadas, tratadas desde el respeto por la diferencia y siempre con igualdad.

Se suscribe todo lo citado en el ARTÍCULO 26

#### **D. CESAR BONA**

*Hola*

*Soy Alejandro Martínez.*

*Sé que eres el mejor maestro de España, porque eres el único de España que ha quedado elegido En el Global Teacher Prize.*

*Cuando me lo dijeron, pensé que deberías poner muchos deberes y regañar mucho porque si es un premio que dan los mayores.... Creo a nosotros no nos han preguntado...*

*Sé que la seño se lo contó y que su respuesta fue increíble: "sólo ha sido así porque se escuchar".*

*Supongo que tus niños y niñas te echaran mucho de menos ahora que no estás con ellos en la escuela.*

*Cuando vuelvas al cole, me encantaría que te vinieras a mi cole o yo al tuyo, aunque creo que seguramente no podrás y a mí no me dejaran... pero nunca se sabe, Granada es muy bonita, aunque Zaragoza también.*

*He leído también que le das mucha creatividad a tu alumnado, yo en eso voy fatal, ¿cómo lo haces?*

*El artículo que te hemos encargado es el del profesorado, estaría bien que tuvieses en cuenta qué es para nosotros un buen "profe". Para nosotros es alguien amable, que explica muy bien, que*

*Dicen que tiene un poderoso poder analgésico, calma el dolor de heridas, como usted cuando abraza.*

*Los indios americanos usaban el polvo de esta piedra como pintura de guerra, era como un escudo de protección.*

*Si algún día la necesita para esto puede utilizarla. Es muy buena para el sueño.*

*Dicen que esta piedra es cicatrizante. APFRATO también.*

*No se olvide que siempre puede contar con nosotros.*

*no manda deberes, que nos hace trabajar en clase pero de forma divertida, que nos deja hacerlo en parejas o en grupos, que utiliza ordenadores... pero sobre todo que nos quiere y nos valora*

*Si fueras un mineral creo que podrías ser la TURQUESA AZUL, no sé muy bien por qué pero el color azul le va bien, es un mineral preciado en joyería, y no es muy caro, así que... para ti la TURQUESA AZUL.*



*Buenos días, soy Alejandro Corpas y tengo 12 años.*

*SR, Cesar, es su primer año con nosotros, y estamos encantados, aunque esto hace que lo conocemos menos.*

*Seguro que vamos a disfrutar muchísimo.*



*Me impresionó mucho que fuese el mejor maestro de España y el único que nos representara en el mundo. Es licenciado en filología y diplomado en magisterio en lengua extranjera. Le han dado muchos premios como el Nacional CreArte por el Ministerio de Cultura 2009 y 2011, Huella de Oro, le han otorgado la Cruz de Calasan por el gobierno de Aragón entre otros muchos.*

*Ha escrito varios libros como: De Como 12 niños y un maestro buscaron cambiar el mundo o la nueva educación.*

*Le he visto en la tele en diversos programas y me ha extrañado mucho porque es famoso, pero lo que me extraña es que sea famoso por ser buen maestro. ¿No deberían de serlo todos? ¿Cómo se le ocurrió presentarte al concurso Global Teacher Price? ¿Se podría venir a mi instituto? Me encantaría que fuese mi maestro. He leído sobre sus clases, y decía que los Miércoles empezaba haciendo historias surrealistas, cuéntenos más cosas de sus clases por favor.*

*Gracias por estar aquí.*

*Hola, soy Ricardo, el más pequeño del consejo. 5 años*

*Se leer y esta semana me ha tocado estudiar la tabla del 6.*

*Su mineral es la TURQUESA.*

*Es muy bonita. Mi madre la podría utilizar para hacer un collar, pero me han contado que es un poco mágica esta piedra, y que por este motivo se la regalamos al mejor maestro del mundo.*

*Dicen que aporta calma interna, estimula el amor. Creemos que es lo que usted hace. Conocida como la piedra de la alegría y el bienestar. Buena para los viajeros, es una piedra protectora y ha sido usada para hacer amuletos desde tiempos antiguos.*

*La magia La turquesa fomenta la sintonía espiritual y potencia la comunicación. Es como usted, justo lo que tiene un buen maestro.*

*Cuenta una tradición que la turquesa, para que ejerza su poder bueno tiene que ser regalada, su dueño debe mirarla todos los días y si cambia de color significa que le está avisando de un peligro.*

*Mi madre dice que me va a regalar una.*

*Cuando las mire si quiere se puede acordar de nosotros.*

*Gracias por estar aquí.*

## Artículo 28. Derechos y deberes del profesorado

- A todos los niños y niñas nos pasa como a todos los adultos: necesitamos sentir que se nos quiere, que se nos escucha y que se cuenta con nosotros. Un maestro o una maestra tiene que ser un poco el niño o la niña que fueron. Si lo han olvidado tendrán que hacerse pequeños otra vez porque, si no, no nos van a entender muy bien.
- Un maestro o una maestra ha de ser, sobre todo, bueno: tener buen corazón. Alguien con buen corazón no castiga y no grita: enseña una y otra vez cómo hacer las cosas que nosotros aún no sabemos hacer.
- Una maestra o un maestro debe tener imaginación, y usarla. Aunque los otros adultos le miren raro. Porque nosotros de eso tenemos mucho y tenemos que entendernos. Nunca, jamás, un maestro o una maestra puede decir que un niño o una niña tiene demasiada imaginación: ¡de eso nunca se tiene suficiente!
- A las niñas y niños nos gusta cantar en la ducha y fuera de la ducha. Un maestro o una

maestra ha de amar la música. Porque cuando estás triste o feliz o enamorado o te acuerdas de cosas siempre hay una canción que te acompaña o que te pone los pelos de punta y la piel de gallina.

- Una maestra o un maestro debe ser divertida o divertido. Porque las personas que están de mal genio miran siempre serios y da cosa hablar con ellos y contarles lo que nos pasa. Si tiene buen humor hace que estemos más felices.
- Un maestro o una maestra que nos anima y nos felicita por lo que hacemos bien es una persona que nos ayuda a crecer. Un maestro o una maestra debe ponerse a nuestra altura y animarnos a superarnos cada día.
- Una maestra o un maestro tiene el deber de saber muchas cosas y el derecho de no saber todo. Y el deber de estar aprendiendo siempre. Debe saber muchas cosas sin mirarlás porque le gusta lo que hace. Y a veces también puede buscar las respuestas. Y aprender de nosotros.
- Un maestro o una maestra debe recordar que con las historias se aprende mucho. Que nos

cuenta muchas historias y nos deje contarlas a nosotros.

- Los maestros deberían tener el derecho de poder ser elegidos por los niños y niñas. A veces hay maestros o maestras que no tienen muchos títulos y te enseñan mucho.
- Un maestro o una maestra tiene derecho a no mandarnos deberes y, si lo hace, que sea mandarnos a jugar a casa de un amigo o al parque o a la calle.
- Una maestra o un maestro tiene derecho a dis-

frutar en la escuela como cuando eran pequeños. No es malo pasarlo bien en la escuela. Es bueno, y tendría que ser así en todos sitios.

#### **Adicionales, transitorias y finales**

Esta norma puede ser aplicada por cada centro educativo, por profesorado comprometido y por familias desde el respeto y el compromiso con la infancia.

Nunca podrá ser aplicada por ningún adulto que no ame y respete a los niños y las niñas. ■

---

VIII

ILUSTRAMUNDOS

# Colección de fotos de la ciudad de Girona (España)

© MARCELO AURELIO

ILUSTRAMUNDOS

[<http://www.marceloaurelio.com/>]





[<http://www.marceloaurelio.com/>]





[<http://www.marceloaurelio.com/>]







[<http://www.marceloaurelio.com/>]









“Llega  
a ser  
quien  
eres”

La historia es este otro que somos, aquello de lo que nos diferimos...

Foucault