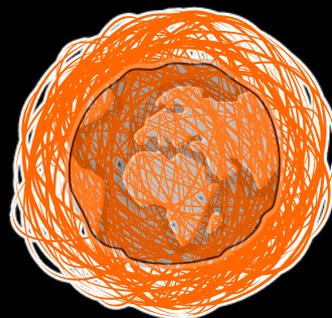


CREARMUNDOS



Septiembre 2016/ número 14

Construir ciudadanía creativa

ESPECIAL EVENTO

Construir
Ciudadanía
Creativa

7, 13, 14 y 15 de octubre 2016



Sumario

Editorial	Equipo CREAMUNDOS	4
I. MUNDOS DIALOGADOS		5
El maestro inventor y la ciudadanía creativa	Angélica SÁTIRO, Walter KOHAN	6
II. MUNDOS REFLEXIONADOS		17
Filosofía para niños: pensamiento, comunidad y proyecto de vida	Víctor ANDRÉS ROJAS	18
ILUSTRAMUNDOS 1		28
El rol del maestro como facilitador de condiciones para la construcción de sentidos ético-políticos en una comunidad de diálogo	Cergio Luis BECERRA MARTÍNEZ	29
Creatividad y subjetividad: un mundo diferente y posible	Jesús JUÁREZ AGUILAR	34
ILUSTRAMUNDOS 2		43
Deconstrucción de la izquierda en la política de la liberación de Enrique Dusse	J. Alfredo OCHOA-GÓMEZ	44
ILUSTRAMUNDOS 3		52
De los diálogos con hombres y mujeres acerca de las violencias de género: experiencias de trabajo con mujeres víctimas	Merceditas BELTRÁN FLÉTSCHER	53
ILUSTRAMUNDOS 4		64
Lectura recomendada: hacia la conquista de un pensamiento propio	Adriana ESPERANZA CELY QUINTERO, Ingrid Isabel ESPINOSA ESCOBAR	65
ILUSTRAMUNDOS 5		71
Estética y praxis en la Filosofía para niños, estrategias de transformación social en Latinoamérica	Alan QUEZADA FIGUEROA	72
ILUSTRAMUNDOS 6		80
El gesto pedagógico, la actitud filosófica y el diálogo como herramientas para una experiencia investigativa	Alirio Severo HERNÁNDEZ BUITRAGO, Liliana Andrea MARIÑO DÍAZ	81
ILUSTRAMUNDOS 7		85
La lógica del juego en el desarrollo del pensamiento creativo	Alvaro FERNEY SOLER ROCHA	86
ILUSTRAMUNDOS 8		93
La formación ciudadana como objetivo del estado social de derecho	Laura Alejandra BENAVIDES VANEGAS, Daniel Felipe GÓMEZ RAMÍREZ	94
ILUSTRAMUNDOS 9		101
Filosofía desde las infancias: Terror, marginalidad y pensamiento divergente	Édgar Giovanni RODRÍGUEZ CUBEROS	102
ILUSTRAMUNDOS 10		108
Una educación filosófica a partir de una cultura cívica científica en los niños	Gustavo Adolfo MUÑOZ GARCÍA	109
ILUSTRAMUNDOS 11		115
Filosofía, Infancia y Teatro: reflexión desde una relación conceptual y práctica	Hernando ALEXANDER ZABALA	116
ILUSTRAMUNDOS 12		120
Comunidades de diálogo de filosofía para niños y mediaciones comunicativa	Jessica Carolina QUINTERO USMA	121
ILUSTRAMUNDOS 13		126
La lectura y escritura filosófica en las humanidades	Juan Esteban LÓPEZ AGUDELO	127
ILUSTRAMUNDOS 14		132
As posibilidades de contribuição do projeto «oficinas de filosofia no ensino fundamental»	Liliane BARREIRA SANCHEZ, Claudia Valeria OTRANTO ALVES	133
ILUSTRAMUNDOS 15		141
Configuración de subjetividades a partir de la relación filosofía e infancia	Lola María MORALES MORA	142
ILUSTRAMUNDOS 16		147
Literatura e cinema: a sétima arte como promotora de leitores	Maciel RODRIGUES DA SILVA	148
ILUSTRAMUNDOS 17		155
¿Es el mundo moderno el que enmudece a nuestros jóvenes en las comunidades de indagación dejando de lado el diálogo vivo?	Yolanda GARCÍA PAVÓN,	156
	Laura Álvarez MANILLA DE LA PEÑA	156
ILUSTRAMUNDOS 18		165
Pensamiento científico, encuentro con la filosofía	María Teresa SUAREZ VACA,	166
	Nidia Consuelo DEAQUIZ OYOLA	166
ILUSTRAMUNDOS 19		172
Cuerpos des-encarnados...	Javier Mauricio MORALES GÓMEZ, Juan Camilo VELANDIA OROZCO	173

ISSN: 2386-6004

Primera edición
Septiembre de 2016

Coordinación
Angélica Sático

Consejo editorial de la revista *Creamundos*
Enrique Mateu (La Antigua, Guatemala),
Ercília 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 *Creamundos* es una publicación
de artículos, entrevistas y relatos de
experiencias en castellano, catalán,
portugués y gallego.

La revista *Creamundos* 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 Creamundos
© de las imágenes de la cubierta
y la contra:
Nelson Gómez Callejas
© 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
Creamundos como fuente de la
publicación.

III. MUNDOS COMPARTIDOS	177
La interdisciplinariedad como agente de cambio Juan Felipe DÍAZ MURCIA	178
Hay en la nube... José Francisco NAVARRETE GONZÁLEZ	185
Trabajo social y radio Alisson TATIANA ORDUZ	190
Posibilidad de reflexionar sobre el sentido y significación de las acciones pedagógicas María Jimena FORERO GÓMEZ	194
Ensino de língua inglesa e filosofia com crianças Leticia FONSECA LUCONI	200
Filosofia que filosofia junto é realidade Joelma DE VARGAS BORGES, Luciano BEDIN DA COSTA, Francine NARA DE FREITAS, Rita DE CÁSSIA AZZOLIN	203
Educación ciudadana, prácticas participativas e infancia Luz Yesenia MENDEZ SÁNCHEZ	207
El cerebro no es un vaso por llenar, sino una lámpara por encender: educación filosófica Manuel ALEJANDRO VOSMEDIANO	215
La Educación Estética como Componente en la Formación del Preescolar Mariana FLORES ORONA	219
Construyendo utopías: entre la ficción y las posibilidades de otros mundos Mario Andrés MENDOZA, Wilmer Javier CÁRDENAS BENÍTEZ	225
Comisiones de ética Mary SAAVEDRA SALAMANCA	234
La valoración del encuentro en el otro y la construcción de la identidad en la comunidad de diálogo Montserrat ARANDA AVALOS	244
Comunidad de diálogo, ante la marginalidad y movilidad familiar Ricardo RAMÍREZ TORRES, Norma Estefanny MARTIARENA GARCÍA, María de Jesús LÓPEZ LÓPEZ	252
Subjetivación política de jóvenes en el ciberentorno Paula Andrea CEBALLOS RUIZ, Camilo Andrés LÓPEZ LEAL	260
Programa de extensão biblioteca ambulante e literatura nas escolas (BALE) Sandra SINARA BEZERRA, Arilene Maria SOARES DE MEDEIROS	268
La Catequesis en la comunidad de diálogo Cergio Luis BECERRA MARTÍNEZ	277
Comunidad de diálogo: una alternativa para fortalecer el pensamiento filosófico en el aula Héctor Rafael CASTELLANOS TRIVIÑO	279
Proyecto de capacitación de la educación filosófica marista Wilson Gonzalo DÍAZ CASTILLO	287
Oficinas de filosofía no ensino fundamental Liliane SANCHEZ, Viviane RODEGHERI, Wilson Gustavo DE CASTRO LOPES OLIVEIRA	293
Filosofía para y con niños: tensiones, retos y nuevos desafíos Ivonne CRUZ	302
Jugando aprenderemos que el cambio climático no es un juego Juan Carlos SALAMANCA GÓMEZ	307
Escenarios para la filosofía Nancy Adriana GONZÁLEZ FERNÁNDEZ	309
La escuela tiene historias: investigación, trayectorias vitales y convivencia Stephany HERNÁNDEZ MAHECHA	314
Jugar a pensar: @s niñ@s y la moneda Cristina TOTI	321
Filosofía lúdica sobre el tiempo y el dinero Joan Manuel DEL POZO, Jordi CANYELES, Araceli OCHOA DE ERIBE, Angélica SÁTIRO	326
Descubriendo a la Mariquita Juanita Julia GARCÍA MORÁN	333
IV. MUNDOS INVESTIGADOS	339
La escuela ante el reto de la inclusión y el pensamiento crítico Marcela Beatriz GONZÁLEZ MANZANO	340
V. MUNDOS INSPIRADOS	345
Cuando nos ponemos «aforisombrosos» Jesús MERINO, Paco DÍAZ, Carmen LOUREIRO	346
Del origen de los ombligos Erik GONZÁLEZ-IBARRA	348
VI. MUNDOS CAÓTICOS	353
Filosofar desde la palabra-herida Chema SÁNCHEZ ALCÓN	354
Elogi de l'educació lenta Joan DOMÈNECH FRANCESCH	360
VII. MUNDOS CREADOS	362
Filosofía mínima Carmen LOUREIRO	363
Nietzsche, demasiado humano Jesús MERINO	365
El lugar del pensamiento en la educación Manuela GÓMEZ	368
Revistas <i>Crearmundos</i> , Canjerê e Presença Africana Rosália DIOGO	370
Ficciones y realidades de lo estético y lo social Gustavo A. ORTIZ	372
Construir Ciudadanía Creativa Víctor Andrés ROJAS	380

EDITORIAL

Equipo **CREARMUNDOS**

*Cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo.
Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden.*
G. DELEUZE Y F. GUATTARI, *Mil mesetas*, Valencia, Pretextos, 2000, p. 13

La revista *CREARMUNDOS* es como un rizoma, que crece horizontalmente a lo largo de los años y que a cada número produce nuevos brotes que van cubriendo grandes áreas del conocimiento humano. Brotes que tienen sentido en su conjunto y también por separado. Por ello, empezamos con la cita de Deleuze y Guattari, cualquier texto o imagen publicado puede y debe generar nuevas y variadas conexiones. Y esto seguramente es la tarea de los lectores, quienes podrán disfrutar de crear y recrear los sentidos y significados de las distintas reflexiones, experiencias y obras publicadas en este número.

CONSTRUIR CIUDADANÍA CREATIVA es el tema-eje de la revista que va conectado al evento que se realiza en Bogotá durante los días 7, 13, 14 y 15 de octubre de 2016. Por ello, principalmente en MUNDOS REFLEXIONADOS, y MUNDOS COMPARADOS encontraremos múltiples autores de diferentes países como España, Italia, Colombia, México, Brasil, Uruguay, que presentan los textos que se relacionan a sus actividades en dicho evento, además de ampliar con otras experiencias. MUNDOS DIALOGADOS trae el encuentro entre el Maestro Inventor y la Ciudadanía creativa, protagonizados por Walter Kohan (Argentina-Brasil) y Angélica Sátiro (Brasil-España) durante el evento.

MUNDOS CAÓTICOS, el apartado responsable por textos de creatividad disruptiva, trae en este número una experiencia conmovedora y potente que propone hacer filosofía con personas con inteligencias diferentes (Comunidad Valenciana-España). Y también la necesaria reflexión sobre una pedagogía de la lentitud (Cataluña – España). Recordamos al lector que la palabra «caótico» de esta sección quiere significar otras posibilidades de orden, otras maneras de entender realidades que ya las tenemos muy encasilladas en determinados paradigmas. En MUNDOS INSPIRADOS contamos tanto con participantes del evento como con textos aforísticos que, desde Galicia (España) se asombran y causan asombro... MUNDOS CREADOS difunde y presenta libros (España), revistas (Brasil), el evento temático de este número (Colombia) y un relato sobre un Museo de Arte Contemporáneo en Bogotá (Colombia). MUNDOS INVESTIGADOS es un nuevo apartado de la revista que estará dando difusión a diferentes proyectos investigativos realizados en masters, doctorados, licenciaturas, diplomaturas, etc.

ILUSTRAMUNDOS trae la impactante obra del artista y fotógrafo Marcelo Aurelio (Argentina-España), que aparece distribuida a lo largo de la revista. En la portada y en la contraportada contamos con la obra del artista Nelson Callejas (Venezuela).

Son muchas las potencias reunidas en las próximas páginas. Y, como ocurre con los rizomas, desde cada parte de la revista, se puede germinar nuevos brotes. Además, el concepto de *Ciudadanía creativa*, que es reciente en su elaboración, gana con este número, más amplitud y más profundidad rizomática. ¡Esperamos que sea inspiradora la lectura tanto de los textos como de las imágenes!

I

MUNDOS DIALOGADOS

EL MAESTRO INVENTOR Y LA CIUDADANÍA CREATIVA

DIÁLOGO ENTRE ANGÉLICA SÁTIRO Y WALTER KOHAN



Angélica **SÁTIRO**



Walter **KOHAN**



Este texto pretende ser un diálogo entre dos caminos inspirados y que deseamos sean también inspiradores, en el movimiento mundial de filosofía para/con niños. Un camino es el que anda Walter Kohan que nació en Argentina y vive en Brasil. El otro camino es el que trilla Angélica Sátiro, que nació en Brasil y vive en España. *¿Qué hay de similar y qué hay de diferente en estas historias?* Ambos, inquietos e inquietantes, Angélica empezó en filosofía para niños al final de los 80; Walter en el inicio de los años 90, cuando se conocieron y siguieron en la búsqueda de ampliar y profundizar lo aprendido, además de abrir nuevos senderos para proseguir con esta manera de caminar la ruta de la educación. Ambos trabajan en varios países del mundo, encontrándose con educadorxs y no educadorxs interesadxs en descubrir las posibilidades que se les presentan. Ambos se preocupan con la dimensión social y política de la filosofía para/con niñxs. Ambos miran con ternura a lxs niñxs y se ríen con ellxs, además de aprenderlxs y aprehenderlxs, siempre. Ambos han compartido maestros: Matthew Lipman y Ann Margaret Sharp. Ambos asumen sus respectivos lugares dentro de la comunidad internacional de filosofía para /con niñxs, y actúan consecuentemente con esa posición. Ambos mantienen un trabajo investigativo y también práctico sostenido en el tiempo. Estas son

algunas de las similitudes entre estos dos; de las diferencias, que seguramente son también muchas, nos enteraremos durante el diálogo. Tal vez por esto vale la pena este DIA LOGOS entre estos dos amantes de la sabiduría.

¿Por qué sus caminos se cruzan en este texto? Porque Walter Kohan ha investigado y sentido la voz del MAESTRO INVENTOR y Angélica Sátiro propone e investiga una pedagogía de la CIUDADANÍA CREATIVA. Este diálogo es el resultado del cruce de estas dos matrices, bien como del roce afectivo entre estas dos voces. Pretende ser una conversación delicada, aunque contrastada y radical.

El diálogo empezará con la presentación que cada uno hará del otro. Presentación interrogante, que refleja el deseo auténtico de generar el encuentro y sacar estas voces que resuenan en muchos rincones del mundo de la filosofía para/con niñxs. Para saber más sobre el currículo de cada uno, habrá informaciones al final del texto.

ANGÉLICA SÁTIRO

Bueno... ¿cómo presentar a Walter Kohan a lxs lectorxs? Las primeras imágenes que me vienen a la cabeza son: su sonrisa juguetona, su brillo en los ojos, su rigor con la investigación, su ironía filosófica, su «Sócrates», su gran capacidad de producción intelectual, su dinamismo y

liderazgo, su capacidad de organizar eventos, proyectos, encuentros, su compromiso social y su paternidad amorosa. Su voz inspira, invita, provoca y convoca a muchxs educadorxs en variados rincones del mundo. Es un activista de la educación reflexiva, cuestionadora, sensible e inventora. También es fuerte su compromiso con la infancia, que él mismo define como un «grito de la humanidad». ¿Será que fue así que lo dijo o lo hubiera dicho mi Walter imaginario? Creo que también me llegan sus cejas inquietantes y su gusto por el fútbol... Pero, no sé qué relevancia pueden tener para lxs lectorxs, estas dos últimas imágenes internas del Walter Kohan que me habita... Y creo que hay más «Walteres» jugando a escondite dentro de mí, bien como hay otros más secretos y misteriosos. Pero, creo que con estas pinceladas, se puede mapear algo de este filósofo, que es un incansable pensador e investigador. Creo que es desde esta complejidad y potencia que nace el MAESTRO INVENTOR, más allá de sus referencias más específicas. Pero esto sólo es una creencia y las creencias son débiles. Por ello, mi pregunta es: ¿Cuál es el origen del maestro inventor?

WALTER KOHAN

Mi querida Angélica Sático, gracias por su presentación, su afecto en palabras y su pregunta... debo, entonces, presentarla y considerar su pregunta... ¿Cómo presentar a Angélica Sático? Ni como ángel ni como sátiro... Mmmmmm, seguramente, sonriendo, son tantos recuerdos bonitos, con sus hijas, en su tierra de nacimiento, en mi tierra de nacimiento, en tantos otros lugares... siempre con su cuerpo en movimiento, danzante, su mirada juguetona, atenta y cómplice, su enorme poder de seducir a quien se cruce en su camino y ella quiera que se siga cruzando, su sensibilidad para las cosas hechas con arte y para hacer de la vida un arte... su modo cuidadoso y potente de andar por las aulas y las escuelas en distintos lugares del mundo... su manera de trabajar muy duro y con mucha alegría para hacer de cada escuela un mundo y, del mundo, una escuela... su arte, su sentido de la belleza, de las posibilidades educativas del arte... su coraje, porque hay que decirlo claramente, si hay algo que no le falta a esta mujer es coraje... y que pregunta por los orígenes del maestro inventor... bueno, Angélica, te respondo, entonces, son siempre complejos los orígenes, sabidos y

no sabidos, un poco inventados, sobre todo si estamos hablando de un maestro inventor... la historia que me gustaría inventarte del maestro inventor comienza con Simón Rodríguez, conocido sobre todo por haber sido el maestro de Simón Bolívar, algo que de hecho a él mismo no le gustaba... don Simón insistía mucho con eso de «inventamos o erramos» en un momento en que estaban naciendo las repúblicas sudamericanas y él pensaba que si no inventábamos nuestro modo de ser una república e imitábamos los modos europeos o norteamericanos no seríamos repúblicas de verdad... y también lo decía pensando en lxs educadorxs porque creía que la educación no es una técnica sino un arte y entonces lxs educadorxs deben inventar todo, inclusive a sí mismos... a mí me resultan muy inspiradoras estas ideas, sobre todo en un momento en que hay tantas presiones del mercado sobre la educación, y el campo educativo está lleno de propuestas de programas e instrumentos que suponen un cierto carácter técnico de maestrxs... en este momento resulta muy inspiradora la apuesta a la invención... claro que también creo que hay que andar con cuidado, pronunciar despacio algunas palabras, porque también es un momento en el que se hace uso y abuso de una especie de elogio vacío y fácil a la creatividad y a la novedad, incluso de los que ven a la educación como un negocio, algo que espantaría al propio don Simón... ¿qué significa inventar? ¿inventar qué? ¿para qué? son algunas de las preguntas que me parece interesante plantearse al pensar en un *maestro inventor* o cuando unx maestrx se ven a sí mismxs como inventorxs... bueno, es sólo un inicio, pero si sigo no será un diálogo... ¿qué te parece, Angélica, lo que he escrito?

ANGÉLICA SÁTIRO

Qué delicia mirarme en tu mirada... ¡Gracias por ello!

Como siempre, ¡me gustan tus variadas provocaciones! Empecemos por reflexionar sobre tu pregunta «¿qué significa inventar?». Quizás por mi trayectoria en el mundo artístico, me parece fascinante la dimensión creativa de los seres humanos. Entiendo que el *inventar* forma parte de ella, bien como el idear, el imaginar, el fantasear, etc. Pero, estas palabras, como tantas otras, están «embarazadas» de muchos sentidos y significados. Por ello, voy a compartir los conceptos provisionales de mi pensamiento es-

piralado. Cómo seguiré investigándolas y cuestionándolas, es muy probable que estos conceptos cambien...

Crear es generar nuevas, más y mejores ideas (¡ideas con valor!) y ocurre en cualquier campo del conocimiento humano. Por ello, desde mi perspectiva este verbo funciona como un tipo de paraguas para todos los demás. **Idear** viene de *tener ideas* y tiene que ver con proyectar, pensar por adelantado, buscar soluciones y alternativas para problemas y situaciones retadoras. **Imaginar** es percibir mentalmente algo que no se ha experimentado a través de los sentidos. Es como si fuera un tipo de *sentido interno*, que nos ayuda a configurar nuestras percepciones de la realidad, que siempre es también imaginada... Imaginar no es un acto mental exclusivo del campo del arte; de hecho, la ciencia, la religión, la filosofía, la cultura están forjadas desde imaginarios sociales, a la vez que los configuran. **Fantasear** es el uso de la imaginación en el campo de la fantasía. **Inventar** es utilizar las capacidades de idear, imaginar y fantasear para generar cosas concretas en el mundo: instrumentos, objetos, técnicas, herramientas, soluciones, etc. Entonces, desde este *territorio conceptual*, vuelvo a tus otras preguntas *¿inventar qué? ¿para qué?*. Pienso que la gran invención de la humanidad es la propia humanidad, con todo lo que conlleva. Por lo tanto, las escuelas podrían ser, de entrada (¡y de salida!) ateliers/talleres de humanos, laboratorios de humanos, espacios de creación, cocreación, ideación, imaginación, fantasía, invención y reinención continuas de los *si mismos* de todxs lxs involucradxs con ella (estudiantxs, maestrxs, profesorxs, funcionarixs, familias, comunidad escolar). La posibilidad de *ensayar varios yos/nosotros tanto individual como colectivamente*, podría ser la gran lección de cada escuela. Poder hacer de la propia vida una obra de arte y de la sociedad un gran proyecto creativo podría ser la tarea de cada estudiantx/profesorx/demás miembros de la comunidad escolar. Obviamente estas posibilidades conllevan variadas consideraciones éticas, políticas, epistemológicas, estéticas... Fue por pensar así, que llevo varios años, investigando (teórica y prácticamente) las relaciones entre ética y creatividad. Desarrollar un **ethos** creativo, un modo de ser que no se deja domesticar, menospreciar, humillar en su expresión en el mundo, bien como en la manera de percibir, pensar, sentir, plantear este

propio mundo. Los mundos pueden ser muchos, sin contar que podemos crear mundos, otros, variados, mejores... El desarrollo de este **ethos** creativo es la base para el ejercicio de una ciudadanía creativa. Sobre esto seguramente seguiremos hablando en este diálogo.

Por ahora me gustaría seguir pensando contigo sobre una afirmación que me inquieta, «inventamos o erramos», no sé si estoy de acuerdo con ella... Pienso que erramos mientras inventamos, porque inventar es arriesgado. El riesgo es incierto, provoca miedos, rompe e irrumpe órdenes... He dado unas cuantas vueltas en los sentidos y significados de la palabra «errar» en español y sigo dudando de esta disyuntiva. Si utilizamos «errar» como no acertar, fallar y/o equivocarse, habrá que considerar que quienes siempre están ciertos, sin errores y sin equivocaciones son incapaces de inventar nada. Es decir, el proceso de inventar está lleno de descaminos, desaciertos, equivocaciones. Si utilizo la palabra «errar» como vagar sin rumbo y sin destino, pues pasa algo similar. Inventar es habitar las fronteras entre el conocido y el desconocido y esto no se hace sin perderse en algún sentido. Aquellos que tienen su rumbo clarísimo, tampoco pueden inventar nada. Los inventos son amantes de la incertidumbre, nacen del fango de nuestras dudas, de la sombra de nuestros razonamientos, del oscuro de nuestras emociones. Crear es transmutar e inventar no es diferente de esto... Y, si utilizo la palabra «errar» en el sentido de dejar vagar el pensamiento, pues... ¿cómo crear sin permitir la fluidez de mi pensamiento? Para crear nuevas, más y mejores ideas con valor, no se puede solamente pensar de forma estructurada, medida, comprobada, encajonada. Para crear, hace falta dejar el pensamiento vagar por originales senderos y no se inventa sin crear.

Creo que me he entusiasmado Walter y «hablé» demasiado... Aguardo tus ideas y seguimos.

WALTER KOHAN

Es siempre un desafío y una alegría conversar con vos, Angélica... te mostrás tan nítidamente en tus palabras, te leo y vienen los recuerdos de tantos momentos compartidos en diferentes lugares... te escribís escribiendo, es muy bonito eso... por otra parte, qué poder mágico tienen las palabras... y también cómo ellas son complejas, seductoras, atrevidas, enmarañadas... muchas veces me he preguntado por nuestra re-

lación con las palabras y su sentido, sobre cómo se da ese espacio de significación que las palabras juegan en los diferentes entornos sociales... a veces pasa que algunas palabras de tanto ser repetidas empiezan a sentirse cansadas y pierden un poco su brillo... o que se las emplea en contextos en los que lucen menos interesantes y bonitas... y uno se pregunta si vale la pena la pelea por resignificarlas o si no sería mejor dejar de pronunciarlas y hacerse amigo de otras palabras... es un lío el mundo de las palabras, un desafío, un intrínquilis... y es un poco arriesgado también porque uno puede pensar que está lidiando con algo más que palabras y olvidarse, digamos, del mundo de las no palabras si es que existe un mundo como ése... lo digo pensando en algunas de las palabras que has mencionado y en el ejercicio que has propuesto, de crear sentidos, o decir cómo entiendes algunas de esas palabras... esas palabras, como crear, inventar, se han vuelto hoy tan maltratadas por el mundo del mercado... para decirlo sin vueltas: donde sólo interesa el dinero, se han dado cuenta que el énfasis en la creatividad también les puede dar beneficios y entonces resulta que hoy a todo el mundo le importa ser creativx ... incluso en el mundo del trabajo, hasta para ser explotadx hay que ser creativx, los bancos eligen maneras creativas de imponer prácticas del lucro por el lucro, en algunas empresas se elije al «empleadx más creativx del mes», cuánta hipocresía... en fin, estamos en un momento en que la creatividad está bastante maltratada y en ese contexto no sé bien qué podemos hacer... si denunciar esas apropiaciones despiadadas, si, como proponés, intentar resignificar las palabras, si inventar (¿¡!?) otras, o alguna otra cosa... no lo sé... en todo caso, leyendo lo que has escrito, veo que en todos los significados que ofrecés parece haber algo común: se trata de actividades que emanan de alguien... has usado infinitivos, lo que es bonito porque indican acciones, movimientos y los has referido a personas de las que emanarían esas acciones... eso es muy interesante porque nos pone en el centro de la cuestión educacional, filosófica y política... creo que es justamente en este sentido que el mundo neoliberal que nos habita se ha apropiado de estas palabras... y te digo por qué: como es un mundo que está centrado en el individuo como un átomo o célula, entonces ese discurso de individuos creativos le viene fenómeno. A una cabeza

individualista, competitiva, cuanto más actividades potenciadoras que emanen del sujeto mejor porque entonces estará mejor preparado para la vida en común entendida como una competencia, lucha, guerra... y así está la educación hoy al menos en nuestros países, con la mayoría de las escuelas públicas desatendidas y difíciles de habitar y buena parte de las escuelas privadas peleándose con estrategias de marketing para ver quién capta más clientes... en ese terreno el discurso de fomentar la creatividad puede ser tomado como una estrategia formidable de captura de clientes... por cierto, que imagino que esto te debe molestar tanto cuanto a mí y si lo hago explícito en esta conversación es simplemente porque creo que es el escenario en el que nos movemos y para que nuestrxs lectorxs lo vean claramente y nosotros mismos lo podamos pensar sin rodeos... en este sentido, me gusta la etimología de la palabra inventar porque muestra algo diferente: viene del latín *inventus*, que tiene que ver con una forma del participio de donde deriva nuestro verbo venir, lo que inspira a pensar que un invento es algo que viene más de afuera hacia adentro que de adentro hacia afuera y que requiere, por lo tanto, mucha sensibilidad, atención, escucha, en fin... algo que necesita de un afuera, de una preparación, de una especie de hospitalidad del inventor... no tanto fortalecer el interior de una persona sino su relación con el afuera... imagino que esto te debe resultar atractivo y me ayudarás a pensarlo a tu manera... me estoy dando cuenta que también estoy escribiendo demasiado, pero no quiero terminar sin defender antes al «inventamos o erramos» de Simón Rodríguez, quién le da a la frase un valor político, epistemológico y educacional bastante complejo en el que prefiero no entrar aquí; por un lado, es cierto lo que dices revalorizando el error en el sentido de que inventar no tiene por qué separarse del error como si éste fuera negativo o no la ayudase... pero no es menos cierto que la frase de Simón Rodríguez, parece sugerir una especie de potencia enloquecida de la invención en el sentido de que la frase puede entenderse como si estableciera a la invención como condición para alcanzar el no error... o sea, como diciendo no que todo lo que se inventa no es un error sino que una cosa para no ser un error debe ser inventada... como si la invención, aun con sus errores que la ayudan, fuera una condición del no error... me parece que eso es bonito,

me hace acordar, como seguro a tí también, al *Harry* de Matthew Lipman y uno de los sentidos de la lógica; pero también a nuestro contemporáneo poeta matogrossense, Manoel de Barros, en el epígrafe de su libro *Infancias*: «todo lo que no invento es falso», que es bonito porque significa que no hay como no inventar para evitar la falsedad o el error... o para decirlo más osadamente: para alcanzar la verdad hay que inventar... e inventarse a sí mismo si se trata de un educador... y si inventar quiere decir no ser un científico loco aislado del mundo sino alguien atento y hospitalario al mundo que lo hace ser quien es, la cosa se pone todavía más interesante, sobre todo si pensamos en educación en nuestros contextos... porque no hay cómo educar inventores sin educar inventando... por otro lado, te has detenido con mucho cuidado en el inventar y en el errar y se nos perdió en el medio la o, esa palabra pequeña, que puede ser una disyunción excluyente pero que también puede ser otras cosas como lo que los gramáticos llaman una conjunción epe-xegética, o sea, que esté poniendo juntas dos cosas de las cuales una, la segunda, es un caso o ejemplo de la otra, la primera... entonces, si así fuera, podría ser que el errar sea un modo del inventar y en este sentido me gusta también mucho el sentido que has traído de errar como vagar sin rumbo fijo o predeterminado, porque no es que un errante no sabe de su camino sino que no lo sabe anticipadamente, y no lo tiene predeterminado, sino que lo busca en el propio caminar... por eso creo que es bonito pensar que el andar sin rumbo fijo sino atento al mundo exterior es una imagen bonita para pensar la vida de un educador... casi lo contrario del turista que antes de salir de viaje ya sabe dónde tiene que ir, lo que debe ver, las fotos que debe tomar... podemos explorar un poco más estas ideas que te he largado así un poco abruptamente, pero de verdad creo que me he pasado y ya es tiempo de que tomes la palabra...

ANGÉLICA SÁTIRO

¡Walter, qué delicia ser retada de esta manera! Mientras te leo, te imagino con esta risa irónica y provocadora. Has tocado muchos puntos que merecen problematización. Siento que tu ternura me da cobijo, por esto me lanzo en este trapezillo dialógico... Me gusta *radicalizar*, buscar las raíces de lo que estamos diciendo. Y, en conjunto contigo, lo hace todavía más divertido. Por

esto hice el ejercicio de mostrar mi provisional territorio conceptual. Asumo la debilidad de esta cartografía de sentidos y de significados, pero, si no lo hacemos no dialogamos, más bien nos desencontraremos en nuestras diferencias subyacentes, aquellas que están ocultas en el discurso de cada uno. ¿Cuántas cosas se dicen utilizando las mismas palabras, pero con sentidos y significados diferentes?... Me encanta el poeta que citaste, Manoel de Barros. Para ampliar las voces de nuestro diálogo invito a Adelia Prado y algunas partes de su «**Antes del nombre**»:

*No me importa la palabra, la palabra común
lo que quiero es el espléndido caos de donde emerge
la sintaxis
los sitios oscuros donde nacen: de, sino,
el, sin embargo, que, esta incomprendible
muleta que me apoya. (...) La palabra es disfraz de
una cosa más grave, sorda-muda, fue inventada
para ser callada. (...)*

Dedico a las palabras, gran parte de mi tiempo, es decir de mi vida. Prefiero no desistir de ellas, sino darles vueltas y darme vueltas junto con ellas y con sus silencios. El aprendizaje del lenguaje es social, por esto todas las palabras están «manchadas» de la vida misma con sus ideologías, creencias y demás recortes interpretativos. Y esto también se aplica a los silencios, obligados o voluntarios. Pronunciar palabras es pronunciar visiones de mundo y vibrar junto con sus sentidos y significados. Pero, si no nos enfrentamos a las palabras y a sus apropiaciones, reapropiaciones, desapropiaciones, expropiaciones, ¿cuál es el diálogo posible? Ferreira Gullar, otro poeta maravilloso, me ha contado en los inicios de los 90, de su lucha corporal con las palabras, sus *contorsionismos*... Me identifiqué con él en aquel entonces y sigo identificándome. Así que te desvelo mi lucha corporal con las palabras, porque no creo que haya diálogo posible sin este desnudarse delante del otro. Y, claro, el *cuerpo de nuestros pensamientos* también tiene sus curvas, arrugas, contracturas, poros, vísceras, heridas...

No quiero ser rehén del neoliberalismo y gastar mi energía reflexiva para dar vueltas a las palabras que esta ideología secuestra y expropia sus significados... El lenguaje es un bien, la reflexión es un derecho. No quiero privarme de utilizar algunas palabras porque hay perversión

de sus usos por partes de algunos. Prefiero este enfrentamiento reflexivo, si las palabras secuestradas son suficientemente potentes como para rescatar su valor. Evidentemente coincidimos en no querer este uso abusivo de la palabra «creatividad». Para mí, sería debilidad filosófica utilizar «inventar», en vez de «crear», en función de los argumentos que me presentas. Si cada vez que secuestran una palabra y la pervierten, salgo corriendo en búsqueda de substitutas, ¿qué me quedará para pensar? Me quedaría la pobreza lingüística, que es inevitablemente miseria mental. Es más, unx ciudadanx creativx necesita enfrentar la cuestión de la mente miserable. No hay ejercicio de ciudadanía sin diálogo entre los pares (y entre los impares)... Personalmente pienso que la ciudadanía se fortalece de sus diferencias, hay que encontrar lo que nos une y seguir hablando con el otro, estando de acuerdo o en desacuerdo con él. El tejido social está hecho de muchos lenguajes y de variados usos de los mismos. ¿Cómo fortalecer el tejido social sin el enfrentamiento a este hecho?

Una aclaración, tú me decías que no me había fijado en el «o»; pero yo me puse a reflexionar sobre los significados de la palabra «erramos», en función del «o». Un «o» que interpreté como una disyuntiva, fue lo que me provocó reflexión, porque no me parece que *inventar* excluye el *errar*. Además reducir el pensamiento a pares de opuestos me genera ruido reflexivo, me parece trampa lógica e ideológica... Pero, no consideré lo que explicas que los gramáticos llaman una conjunción epexegetica. Así que ¡gracias por ello! Teniendo esto presente ahora, podré volver a ver mi reflexión anterior...

Algo que siempre me inquieta es la relación entre ideología y filosofía. Las ideologías (de derecha de izquierda, del centro, de adentro...) manejan creencias. Y, desde mi perspectiva no hay radicalidad filosófica posible si sólo me mantengo dentro de los marcos de alguna ideología. Sus creencias delimitan mi capacidad de pensar, no puedo profundizar ni ampliar más allá de las significaciones/dogmas ideológicos. No puedo atreverme y dar saltos interpretativos si todo lo que tengo que decir debe «obedecer» a una ideología y a su justificación... Para mí, las ideologías (todas ellas) domesticar el pensamiento, buscando aprisionarlo en sus límites. Por ello, hace falta ser autocríticx con las ideas que nos orientan en la vida política, emocional, estética,

ética... La propuesta/investigación-acción de la pedagogía de la ciudadanía creativa es también una pedagogía del juicio, es decir, una pedagogía con el compromiso de autocrítica y autocorrección, contruidos en situación de diálogo, de comunidad. Es decir, con el otro, en su presencia y desde el encuentro y contraste de estas perspectivas variadas. Esto implica aplicar el juicio diferido, es decir, saber elaborarlo/utilizarlo, pero también suspenderlo, (cuando esto haga falta) para reflexionar con la radicalidad merecida. Obviamente esta suspensión del juicio, pide una cierta *humildad* reflexiva. Hay que desprenderse de nuestras certezas-creencias para suspender el juicio ideológico y simplemente posicionarse en la escucha de la voz de la diferencia. Seguramente seguiremos hablando de esto.

El individualismo me molesta tanto como a ti. Supongo que por esta razón a los dos nos gusta la «comunidad de diálogo», que está en la base de filosofía para/con niñxs. Pero, es que hay otros *ismos* que también me molestan... Sin contar las disyuntivas tramposas, que insisten en hacernos decidir: o esto, o aquello... La vida humana es mucho más compleja que los dualismos. Por esto he insistido en variados momentos en la *simultaneidad* del *yo* y del *nosotros*. No si trata sólo de uno, ni sólo del otro. ¿Qué tipo de *yo* puede existir sin un *nosotros*? ¿Qué tipo de *nosotros* se olvida del *yo*? Es la vida de cada individuo que debe ser tratada como obra de arte, a la vez que entre todos se trata la sociedad como un proyecto creativo. El vaciamiento del individuo en pro del colectivo es tan débil como su contrario. Los humanos somos singulares, siendo plurales y viceversa... Como afirma la ética africana Ubuntu: *yo soy porque nosotros somos*.

Es bien interesante lo que comentas sobre el origen etimológico de la palabra invento y su relación con lo que viene de afuera. Pero, me resulta difícil pensar desde la disyuntiva, desde el dualismo dentro/fuera. Los humanos estamos dentro y fuera a la vez. Somos lo que decimos que somos, pero también lo que los demás dicen que somos. Incluso para decir algo desde dentro utilizamos palabras que vienen desde fuera y viceversa. Internalizamos la mente social, a la vez en que proyectamos nuestra mente individual. No es una cosa o la otra, sino las dos a la vez. Para producir música, el artista necesita afinar su instrumento. Es decir, necesita equilibrar sus características intrínsecas con su po-

sibilidad extrínseca. Unx ciudadanx creatixv necesita aprender a pensar mejor por sí mismo de forma autónoma, crítica, creativa y ética, pero hace esto en compañía de los demás. Es decir, *simultáneamente*, internaliza la mente colectiva y proyecta sus propios pensamientos en ella. Por ello, tanto es importante fortalecer el interior de cada sujeto que piensa/siente/actúa/expresa, como su red de vínculos, su comunidad. ¿Habría buena relación con el afuera, sin afinar los instrumentos de adentro?

Y sobre alcanzar el «no error», mira... ¿Qué decir? El punto de partida de la pedagogía de la ciudadanía creativa es una condición humana incompleta, imperfecta y finita (que son los principios de la ética-estética japonesa llamada *wabisabi*). Por lo tanto, el error forma parte del camino, no es un mal a superar para lograr algún resultado perfecto, completo.

Otra vez, hablé demasiado... Como un respiro divergente en medio de todo esto, te regalo otro poema de Adelia Prado: *Mi madre cocinaba cada día/ Arroz, frijoles, patata/ lo único es que cantaba...*

WALTER KOHAN

Angélica, me has hecho reír mucho y respondiendo a tu llamado a la humildad de pensamiento me abstendré de juzgar algunas de tus afirmaciones... lo importante es lo que pensemos y lo que demos a pensar... el resto, no tiene mucha importancia... me he divertido entre otras cosas porque escribiste «sería debilidad filosófica» en lugar de «sería debilidad filosófica» lo que me ha hecho viajar de la mano de las más serias debilidades... filosóficas y no filosóficas... pues es un momento, de verdad, complejo el que vivimos... creo que hacemos lo que podemos para que el mundo educacional sea un poco más mundo y un poco más educacional... a algunos les parecerá mucho, a otros, poco... es difícil saberlo... las palabras, los pensamientos, las prácticas son tan complejas... nosotros lo somos... 'crear' es una palabra bonita también, claro... como casi todas las palabras tienen un lado bonito... sobre tu aclaración del «o», es justamente eso lo que quise decirte: que la «o» no sólo puede ser una disyunción, justamente, que no necesariamente debemos interpretar el «o» como una cosa excluyendo la otra, que puede ser algo más que eso... de modo que «inventamos o erramos» no necesariamente es dualista o excluyente o dico-

tómico... eso traté de sugerirte cuando aludí a que podría ser una conjunción, una unión, y no una disyunción... pero tal vez no he sido claro... sobre las ideologías, es también muy complejo el asunto (¡me parece que no estoy muy creativo hoy, digo lo mismo varias veces!) y si bien es cierto que no se puede pensar libremente cuando hay una ideología (que parecés entender como una especie de dogma o campo rígido de presupuestos), tal vez no se trate más que de la condición humana y la propia ciudadanía creativa que vos afirmás tal vez también sea ideológica... o sea, tal vez no se pueda pensar fuera de una ideología y entonces de lo que se trataría no sería tanto de «ideología sí o no» (¡otro dualismo!) sino de una apuesta ideológica lo más abierta o interesante posible en función de los mundos que queremos habitar... o sea, a su manera, la «pedagogía de la ciudadanía creativa» debe ser también ideológica, como todas las pedagogías que se precien de tales... y eso no sería una crítica ni algo por lo que no hacerla; al contrario, enhorabuena que lo sea, porque si no, estaría fuera del mundo humano... tal vez por compartir esa cierta aversión a las ideologías que manifiestas he tratado de resistir la tentación de inventar una pedagogía o filosofía superadora de las otras... porque sería como entrar en un juego que, con todas las mejores intenciones y aludiendo a las palabras más bonitas que se puedan imaginar, tal vez corramos el riesgo de reproducir... caramba... y yo había comenzado esta intervención diciendo que me abstendría de juzgar... mirá cómo caemos en nuestras propias trampas... al menos lo estamos haciendo entre amigos, ante oídos y ojos atentos y generosos y eso me alivia un poco... y ya que estamos con las cosas que nos molestan de nosotros y los otros, pues a mí me molestan bastante los discursos normativos, los «deberes seres», en particular, en el campo de la educación, entre otras cosas, porque son dualistas, porque desvalorizan un mundo en favor de otro que generalmente esos mismos discursos no habitan y porque generan una especie de falta en el otro que nunca es como debe ser... y no creas que no percibo que es muy difícil escapar del deber ser... pero tal vez se pueda escapar del deber ser y en ello creo que de verdad se juega algo importante de cómo pensamos y vivimos una vida educadora... bueno, no hablaré demasiado esta vez, de hecho no me has hecho preguntas, de modo que

puedo ser más prudente y pasar a preguntarte... imagino que eso también te hará sentir cómoda para expresar más lo que piensas sin tener que responder a mi modo limitado de plantearlo que pienso... preguntando yo también me siento más cómodo, como en casa... vamos a ver cómo nos va... me gustaría preguntarte algunas cosas que tienen algo de personales pero que no necesariamente precisas responder con tu persona sino que me gustaría que nos ayuden a pensar problemas comunes, que nos interesan... y que pueden ayudar a otros a pensar y a pensarse... como yo, soy una habitante de dos mundos, dos tierras... tal vez más que yo porque en tu caso se trata de dos continentes... y me gustaría saber cómo piensas esa relación con la tierra de un educador o educadora... esto es, lo que pensamos, la manera en que educamos pareciera que no puede no tener alguna relación con la tierra en que se ejerce... lo que me gustaría que me (nos) ayudaras a pensar es de qué manera piensas que se da esa relación... en qué sentido esa relación es diferente en el caso de un educador que habita más de una tierra... cómo los viajes entre una y otra (o más tierras) afectan la manera en que pensamos y practicamos educación... ¿en qué medida la imagen del viajante puede ayudarnos a pensar la figura de un educador? ... y si te quedan ganas, me gustaría que nos ayudes a pensar de un modo más general las relaciones entre educación, filosofía y vida... ¿qué te parecen estas preguntas?

ANGÉLICA SÁTIRO

Walter querido, agradezco que aceptes la «radicalidad» de nuestro diálogo amoroso! Igualmente agradezco que aceptes mis debilidades filosóficas y no filosóficas y sigas dialogando conmigo. Dejo claro mi atrevimiento: mi voz es la voz de la imperfección, de la incompletitud, de la finitud. ¡Y lo asumo con tranquilidad! No me interesa tener la razón y/o «la verdad», ni seducir a los demás con un conjunto de palabras bonitas, ni «ganar» con mejores argumentos, tampoco dar un recetario de «deber ser» a otras personas. Es más, ¡por esto me interesa dialogar! Sé que lo que comparto son mis dudas, mis cuestionamientos, mis conclusiones provisionales, mis propuestas riesgosas y no mucho más que esto. Quiero escucharte en profundidad, permitir que tus palabras penetren mi entendimiento, que me muevan y me conmuevan, además de expresar

las ideas (provisionales) que tengo sobre los temas tratados. Para mí, este diálogo es un pensar en voz alta, en compañía de los demás. En este caso, en tu compañía y en la compañía de quienes nos leen.

Yo te hice varias preguntas en mi texto anterior, cuando pensé en voz alta, sin poner interrogantes, pero sí dudando y cuestionando. Quizás no las formulé suficientemente bien, son los límites del lenguaje, los límites de un diálogo realizado en los huecos de una vida intensa, son mis límites...

Nunca afirmé que las pedagogías no representan ideologías. Tampoco he dicho que *siempre* hay que actuar suspendiendo el juicio. De hecho, lo que propongo en la Pedagogía de la Ciudadanía Creativa, es aplicar el *juicio diferido*, buscar entender cuando hay que suspenderlo y cuando hay que aplicarlo. Y para esto no hay una fórmula estándar, un «deber ser» de una manera o de otra. Sino, hay que desarrollar una capacidad de pensar críticamente, que permita aplicar los criterios adecuados para discernir sobre la suspensión y/o la aplicación del juicio. Bien como hay que tener desarrollo el pensamiento cuidadoso/ético para estar sensible a los contextos en los cuales la suspensión del juicio o su aplicación son más adecuados, según el momento en que se interactúa con ellos. No puedo concebir pensamiento sin emisión de juicio. De hecho los juicios son expresiones del entendimiento. El problema es juzgar cuando hace falta abrir la mirada, flexibilizar la mente, practicar la escucha, acoger (¡palabra que te gusta!). Bien como en suspender el juicio cuando hay que aplicarlo para clarificar un entendimiento sobre algo, un concepto, una postura, una conclusión, etc. Como ciudadana, como educadora, como investigadora, como escritora asumo posturas, valores y actúo en consecuencia con ello. Y no me da miedo proponer una pedagogía abierta a la continuidad investigativa y crítica, como es el caso de la Pedagogía para una Ciudadanía Creativa. Ella no pretende superar a las demás, sencillamente es una problematización de la *praxis* pedagógica comprometida socialmente, sin desmerecer el papel y la importancia de cada persona y el desarrollo de su *ethos* creativo. Parte del entendimiento de la sociedad y de los individuos como sistemas que se relacionan entre sí. Ella es una provocación reflexiva y no un conjunto de cánones orientadores de un «deber ser». Mi duda está

centrada en la relación entre filosofía e ideología. Una de las maravillas de la reflexión filosófica es poder pensar con libertad sobre las cosas. Y, para que esto ocurra, hace falta suspender los juicios unas cuantas veces... Cuando tratamos la filosofía como ideología, la «encerramos» dentro de unos límites dados por sus creencias. Entiendo ideología como Althusser: «Una ideología es un sistema (que posee su lógica y su rigor propios) de representaciones (imágenes, mitos, ideas o conceptos según el caso) dotado de una existencia y de un rol históricos en el seno de una sociedad determinada.» [L. Althusser, *Marx*, Máspero, 1972, p. 239]. Seguramente sobre esto podríamos seguir hablando. Pero, vamos a dejar para la crítica de lxs lectorxs la secuencia de esta reflexión conjunta.

¡Me encantan tus preguntas! Y en mi caso, no sólo nací en Brasil y vivo en España. Trabajo en el mundo, desde hace 16 años, y aprendo a *ir siendo* en cada uno de estos lugares donde voy. Pienso que *soy donde estoy*, permeable y permeada por los diferentes contextos. Y, como nunca voy a *enseñar* nada, sino a *crear condiciones para que todos aprendamos*, yo aprendo mucho de toda la gente. De hecho, mientras escribo esta parte del diálogo, estoy en un viaje de casi dos meses por México con una ida a Guatemala. Es decir, mi morada ahora mismo es aquí, donde estoy y con quienes comparto tiempo, espacio, afectos, risas, ideas y reflexiones. Fueron muchos días de estar en variadas ciudades, en contextos de escuelas públicas, en sus barrios/colonias, con sus paisajes, sus problemáticas, sus deseos y aspiraciones...

Hace unos días, en Chihuahua, yo estaba con un grupo de maestras y alguna me contaba que en el patio de su escuela, lxs niñxs jugaban a «secuestro». Unxs tenían «dinerito de juguete» y pagaban a lxs «secuestradorxs» el rescate de otro. Se divertían así en su horario libre... La maestra lo contaba consternada, mientras otra recordaba un hecho que salía en los medios de comunicación de aquel entonces. Algunxs niñxs de 11, 12 y 13 años pasaban por un proceso judicial, porque «jugaron» a ser narcotraficantes y mataron a un niño de 6 años... ¿Cómo no ser tocada y transformada por todo esto? Fue inevitable hacerme variadas preguntas: ¿Cuál es la niñez que estas criaturas viven? ¿Cómo esta sociedad entiende la infancia? ¿Cuál es el *ethos* que desarrollan estxs niñxs bajo esta situación

contextual? Como esta sociedad maneja los derechos de lxs niñxs? ¿Cómo sería posible la relación ciudadanía creativa e infancia bajo estas condiciones sociales? ¿Qué podría aportar la filosofía para/con niñxs a este contexto social y educativo?, etc. Yo que trato de pensar desde la realidad, porque me interesa la *praxis*, no puedo estar impermeable a esto... De hecho, la pedagogía de la ciudadanía creativa, es una investigación-acción en abierto, que empezó a ser reflexionada a partir de realidades muy variadas de Guatemala, que se juntan a otras de Colombia, de México, de... de...

Las problemáticas que vivencio y/o escucho de la vivencia de lxs educadorxs con quienes convivo, son los estímulos para mis investigaciones, reflexiones y creaciones. De hecho, los cuentos que escribo de literatura infantil/filosofía para/con/desde lxs niñxs, salen de esta experiencia y están inspiradas en ella.

De esta vez, no quiero pasarme con el escrito. Así que me gustaría saber de ti cómo contestas a estas preguntas que me hiciste, porque sé que compartes este «cosmopolitismo», esta «ciudadanía del mundo».

WALTER KOHAN

Gracias, Angélica, creo que es un tema complejo y difícil el viajar... si una conclusión podemos sacar de este diálogo es que somos unos atrevidos... recuerdo que G. Deleuze dice en algún lugar de su *Abecedario* con C: Parnet que se puede viajar muy lejos con el pensamiento sin salir del lugar, con su biblioteca, por ejemplo... a Deleuze no le gustaba mucho viajar en el espacio y es cierto también que puede haber un desplazamiento geográfico sin que haya un movimiento paralelo en el pensamiento, esto es, se puede viajar mucho en el espacio y estar fijo en un lugar del pensamiento... pero también creo que viajar con el cuerpo tiene un sentido que excede mucho a un cuerpo que permanece en un mismo lugar, viajando con el pensamiento. Y creo que la imagen de un viajero puede ser interesante para unx/a docente por la tradición del conocimiento y del árbol que suelen estar asociadas a la tarea docente, según las cuales los que tienen que moverse son los alumnos para acercarse al lugar del saber que ocuparía el docente, que se fija a una posición de saber y trata de atraer a los otros hacia sí... en cambio, un docente viajante, errante, en aquel sentido rodrigueano, sue-

na bastante más interesante por la posibilidad que se vuelva más sensible y atento a los otros saberes que lo circundan... y también porque le permitirá salir de sí y ocupar otros espacios, y quien sabe, dejar llegar a sí mismo otras formas de pensar y de vivir. Porque, al fin, creo, se trata de la vida que vivimos, de cómo habitamos la educación, y de cómo nos educamos en una forma de vida, de cómo vivimos en el pensamiento, en el arte, en la filosofía y, claro, en la propia vida... No está mal, creo Angélica, que al final de esta conversación lleguemos a la vida... conociéndote, creo que nunca hemos salido de ella y ojalá que estas palabras que hemos ofrecido, sin muchas pretensiones pero también con alegría y firmeza, inspiren a otrxs a pensar y a pensarse, a vivir y a pensar las vidas que lxs atraviesan de forma más intensa y atrevida... creo que ya estamos llegando al final, ¿verdad? En todo caso, te agradezco la invitación, la oportunidad y las palabras... y ojalá pronto pueda ver más de cerca la sonrisa que imagino ahora dibujándose en tu rostro y en todo tu cuerpo.

ANGÉLICA SÁTIRO

Me parece interesante que recuperes a Deleuze en el final de nuestro diálogo, ya que es considerado por muchos como un filósofo creador, que apuesta por pensar en el límite del pensamiento. Si bien me acuerdo, para él la filosofía es una labor de crear/inventar conceptos. Creo que algo de su presencia ha estado a lo largo de este texto, porque desde nuestras diferencias en situación de diálogo, hemos *viajado* por nuestras subjetividades, mientras compartíamos nuestros singulares «filoinventos». Un viaje *geofilosófico* que circuló *entre* los variados elementos heterogéneos que hemos propuesto a través de nuestras reflexiones y provocaciones recíprocas. Espero que nuestrxs lectorxs puedan realizar asociaciones diversas y seguir con esta labor creativa de los conceptos manejados aquí. Igualmente espero que en la interpretación, en la lectura de este texto se desvele este rizoma, esta multiplicidad que ha ido creciendo por el medio de lo que hemos ido planteando. Como propone Deleuze y también el sentido etimológico de la palabra diálogo (*DIA LOGOS*), lo interesante es lo que ocurre *entre*. Quizás también por esto es importante pensar en elx educadorx como unx viajex, porque siempre estará moviéndose *entre* subjetividades, conocimientos, entendimientos,

realidades, contextos, conceptos, sensibilidades, etc.

Como has imaginado mi cuerpo en situación de sonrisa, me resultó imposible no seguir pensando a partir de tu imaginario... Me vino a la mente Epicuro y su filosofía corpórea, gozosa, placentera; su filosofía de la amistad y desde la amistad. Creo que él también ha estado presente en nuestro diálogo. Y puede que su filosofía sea inspiradora para pensar en elx educadorx viajex. Pero, quizás esto sea tema para otro texto...

Comparto lo que has dicho sobre la relación entre la filosofía, la educación y la vida, con énfasis en la vida para el final de este diálogo. De hecho, creo que la vida es el fin y el punto de partida de toda esta reflexión...

Por ahora solo me queda agradecerte por seguir dialogando desde la cercanía distante y desde la distancia cercana. Lo hicimos a lo largo de unos meses de tantos viajes tuyos y míos por mundos diferentes, mundos de dentro y mundos de fuera. Para mí ha sido como un gozoso viaje-baile. Espero que en su lectura, estas ideas sigan danzando más allá de nosotros dos, viajando, inventando, errando con aquellxs que se interesen por seguir con este diálogo.

CURRICULUM

WALTER KOHAN

Profesor en la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ). Investigador del Consejo Nacional de Investigación (CNPq) del Brasil y de la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de Río de Janeiro, Brasil. En la UERJ, coordina el Núcleo de Estudios de Filosofías e Infancias (NEFI, www.filoeduc.org) que promueve proyectos de filosofía con infantes de todas las edades en escuelas públicas del Estado de Río de Janeiro y organiza coloquios bianuales de filosofía y educación (www.filoeduc.org/8cife). Es co-editor de la revista *childhood & philosophy* (<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/>) y ha publicado más de treinta libros en varias lenguas. En castellano, entre otros: *Filosofía en la Escuela*. CBC, Buenos Aires, 1996 (con A. Cerletti); *Filosofía con niños*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000 (con V. Waksman); *Infancia: entre educación y filosofía*. Barcelona, Laertes, 2004; *Filosofía y educación*. La infancia y la política como pretextos. Caracas, Fundarte, 2010;

Sócrates: el enigma de enseñar. Bs As: Biblos, 2009; *Filosofía: la paradoja de aprender y enseñar*. Buenos Aires: L. del Zorzal, 2010; *Infancia y filosofía*. México, Progreso, 2011; *La escuela pública apuesta al pensamiento*. Rosario, Homo Sapiens, 2013 (con B. Olarieta). *El maestro inventor*: Simón Rodríguez. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2013; *Viajar para vivir: ensayar*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2015.

ANGÉLICA SÁTIRO

Es una enamorada de la filosofía, en especial de la filosofía para/con/desde lxs niñxs. Es directora y coautora del Proyecto Noria (www.octaedro.com/noria), uno de los curriculums de filosofía para niñxs que existe en el mundo. Dirige la Casa Creativa (www.lacasacreativa.net) y la asociación Crearmundos (www.creamundos.net). Es doctora en Pedagogía e investigadora (DEA) con altos estudios de doctorado en filosofía teórica y

práctica (Universidad de Barcelona, España), máster en creatividad aplicada (Universidad de Santiago de Compostela, España), posgraduada en Temas Filosóficos (Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil), especializada en Filosofía para Niños por el IAPC (Universidad Estatal de Montclair, EE.UU.), licenciada en Pedagogía (Universidad Estatal de Minas Gerais, Brasil). Es escritora con distintos tipos de publicación en variados países (libros literarios, de filosofía para/con nixs, teóricos, didácticos y artículos). Es formadora de profesores en diferentes países, además de ser consultora de ministerios, fundaciones, asociaciones internacionales, museos, centros de cultura, centros de investigación, escuelas, universidades, etc. Desarrolló el concepto de ciudadanía creativa, desde la perspectiva de la creatividad y la innovación social. Es impulsora del Movimiento *Filosofía Lúdica*. Para saber más: www.angelicasatiro.net.

II

MUNDOS REFLEXIONADOS

FILOSOFÍA PARA NIÑOS: PENSAMIENTO, COMUNIDAD Y PROYECTO DE VIDA

Víctor **ANDRÉS ROJAS**
[vianrojas@gmail.com]

Licenciado en Filosofía y Especialista en Gerencia Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Estudios de maestría en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinador de la Red Colombiana de Filosofía para Niños. Director del proyecto MARFIL – Marginalidad y Filosofía para Niños de UNIMINUTO. Bogotá – Colombia.



Aquel hombre creía que todo se vendía y que todo se compraba.

Un día su esposa le dio un hijo y el hombre esperó con impaciencia a que el tiempo le diera al niño la capacidad de pedirle muchas cosas y a él la satisfacción de enseñarle a negociar todos y cada uno de sus antojos.

Llegado el momento, el hombre lo invitó a que le presentara la lista de solicitudes. El niño pidió el telón de los atardeceres, la clave de sol, un aerolito, las cosquillas que sintieron en la boca de los estómagos los astronautas que descendieron por primera vez en las praderas de la luna, el bosque de los abrazos, un curso de idiomas para saber qué dicen el baile de las colas de los perros, las lenguas de agua que murmuran en los troncos de los árboles y las palabras fosforescentes que cantan en los ojos de los gatos, la corriente eléctrica generada por los besos, un ratón de computador que le enseñe a evitar las ratoneras de las respuestas y que en cambio lo conduzca siempre al queso de las preguntas, y un poco del sonido del mar con la posibilidad de colocarlo en el interior de una concha de caracol.

El hombre no supo qué hacer porque esas cosas no las vendían en ninguna parte.

Su mujer, entonces, lo llevó de la mano al almacén de la infancia.

JAIRO ANIBAL NIÑO

Resumen

El presente artículo abordará, desde tres interrogantes, algunos de los planteamientos más cuestionados en la propuesta de Filosofía para Niños: ¿enseñar a pensar?, ¿estrategia para la formación del pensamiento?, ¿programa o estilo de vida? Para tal propósito, se tomarán en consideración algunos de los textos fundamentales de Matthew Lipman denotando una especial crítica hacia las orientaciones contemporáneas que solo destacan la utilidad cognitiva de la propuesta. Finalmente, el texto señalará un especial interés por ir más allá de la consideración de FpN como programa, destacando el lugar de

la comunidad y del diálogo como aspectos inherentes a la condición humana que enmarcarían la comunidad de diálogo como un estilo de vida.

La propuesta de Filosofía para Niños (FpN), desde su principal gestor Matthew Lipman, lleva en sus ya casi cincuenta años un importante desarrollo en todo el mundo contando con adaptaciones, traducciones e interesantes reconstrucciones. A la fecha, son muchas las iniciativas relacionadas con la práctica filosófica; en algunos casos, dichas propuestas muestran un mayor acento en la recuperación de los planteamientos filosóficos de autores de la tradición, en otros, una mayor atención hacia el carácter pedagógico y a la forma como se puede incentivar el pensar

filosófico en los niños. Desde *Harry Stotlemeir's Discovery*, a finales de los años sesenta, son muchas las novelas filosóficas, manuales, programas y publicaciones que se han ido gestando a lo largo del mundo en innumerables idiomas. En la actualidad se evidencia un creciente número de centros especializados en FpN así como un alto número de instituciones educativas que han ido incorporado la práctica del filosofar en sus acciones educativas cotidianas.

Sin embargo, tal evolución ha ido requiriendo precisiones conceptuales a la hora de hablar de filosofía así como reflexiones fuertes sobre el concepto de infancia y la manera como se comprende la práctica de la *comunidad de diálogo*. Al respecto, es importante acotar que, aunque han ido creciendo el número de textos de investigación y de reflexión sobre esta propuesta, aun son pocos los programas formales de pregrado y posgrado, a nivel universitario, en los que se estudie, investigue, valide y amplíe el desarrollo de la propuesta de FpN.

En el presente artículo, más allá de pretender dar solución a algunas de las citadas carencias, pretendo señalar algunos posibles cuestionamientos sobre tres postulados básicos de FpN en su orientación básica: la enseñanza del pensamiento, la *comunidad de diálogo* y la orientación de programa, proyecto o estilo de vida. Las preguntas desde las cuales quiero ahondar en estos temas son:

- ¿Enseñar a pensar o aprender a pensar?
- ¿La comunidad de diálogo como herramienta, método o estrategia?
- ¿FpN: proyecto, movimiento o programa?

¿Enseñar a pensar o aprender a pensar?

Si bien FpN desde sus orígenes se fue concibiendo como un programa para la formación de habilidades de pensamiento, con un fuerte carácter cognitivo, su desarrollo nos ha ido llevando a conocer y comprender más alcances de esta propuesta identificándose aspectos tales como el crecimiento moral, el lugar de las emociones, la dimensión social, la exploración de la creatividad, entre otros factores. Al respecto, muchos autores han mostrado más interés en la formación en habilidades de pensamiento, centrándose especialmente en la aplicación de ciertas

técnicas para el despliegue de capacidades en los individuos. Dicho carácter parcial del pensamiento es evidentemente superado por Lipman (1998) al considerar la integralidad del pensamiento desde tres perspectivas: el pensamiento crítico, el creativo y el cuidadoso. Esta es tal vez una de las más originales aproximaciones de Lipman en sus postulados teóricos: el pensamiento multidimensional.

En este sentido, recordemos que para Lipman, una de las mejores maneras para la incorporación de dicho tipo de pensamiento es a través de la filosofía, y un momento privilegiado para la exploración y cultivo de este pensar es la infancia, dado que la primera atiende especialmente los procesos del pensar y la segunda se caracteriza por su condición exploratoria e indagadora. Será precisamente desde ahí, que Lipman, teniendo en cuenta estos dos vectores: pensamiento e infancia, atenderá una preocupación especial por el cultivo de este tipo de pensamiento en contextos educativos.

Así, en su obra *Pensamiento complejo y educación*, planteará inicialmente toda una crítica a los modelos tradicionales de enseñanza justificando la importancia por de una renovación de las prácticas educativas por prácticas centradas en procedimientos filosóficos como los que se sugieren en sus novelas. De igual forma lo hará en *Filosofía en el aula*, al postular y justificar el lugar de la filosofía en la escuela, mostrando los principales derroteros de su programa Filosofía para Niños. Será de esta manera como Lipman acuñará una alta preocupación por la enseñanza del pensar y por las disposiciones pedagógicas que se han de tener en cuenta para la implementación del filosofar.

Es seguramente resultado de este interés el importante trabajo que se ha realizado en muchos lugares del mundo para la formación de formadores en Filosofía para Niños y la creciente generación de centros y proyectos educativos que promueven la formación del pensar. Pero, con todo esto, ¿FpN busca enseñar a pensar?

Al respecto, Sharp y Splitter (1996) realizan un claro planteamiento en relación al lugar del pensamiento en la propuesta de Filosofía para Niños, y en especial en la práctica de la *comunidad de diálogo*. Al respecto justifican que es posible *pensar mejor* en tanto que los individuos pueden, desde un procedimiento normativo, cualificar el desarrollo de la razonabilidad en un ambiente

especial de diálogo, indagación e investigación. Tal preocupación se logra distinguir de la consideración del pensamiento como un mecanismo plenamente funcional del cerebro humano.

Es importante establecer desde el principio lo que significa, y no significa, para nosotros el término «pensar». Por ejemplo, no significa investigar el conocimiento como un conjunto de procesos empíricos que se desarrollan en las mentes y cerebros humanos (y, posiblemente, en otras mentes y cerebros). (...) Por otro lado, sí significa explorar la cuestión normativa de cómo debería ser enseñado y mejorado el pensar –que caracterizamos como actividad mental de cualquier tipo: diálogo interno, imaginar, soñar, deducir, asombrarse, etc.–. Esta dimensión normativa es la que caracteriza a nuestra indagación como filosófica y no sólo como empírica; interesada por cómo deben pensar los jóvenes más que por cómo de hecho piensan. (Sharp y Splitter, 1996, p. 23)

Así pues, hablar de enseñar a pensar en FpN no significaría estrictamente un procedimiento técnico para cualificar los niveles del pensamiento desde el uso de ciertas técnicas impartidas por sujetos que saben, a otros que no saben y deben aprender. Considerar de esta manera la enseñanza del pensamiento sería contradecir todo el espíritu dialógico de la propuesta de Lipman.

Creemos que enseñar a pensar es cultivar tanto las habilidades cuanto las disposiciones que conducen a la conducta reflexiva y razonable (así, por ejemplo, ayudar a alguien puede ser el resultado de pensar acerca de por qué debe ser ayudado, unido a un apropiado deseo de ayudarlo). En definitiva, tal conducta sólo puede llevarse a cabo como resultado de adquirir ciertas habilidades, por un lado, y de cultivar las disposiciones y sensibilidades correspondientes, por el otro. (Sharp y Splitter, 1996, p. 24)

La inquietud por identificar las maneras como puede enseñarse a alguien a pensar mejor está relacionada con los postulados de John Dewey (1989), quien inicia su texto *Cómo Pensamos*, afirmando que «nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o

hacer que circule su sangre» (Dewey, 1989, p. 21). Al respecto, el mismo autor refiriéndose a ciertas operaciones mentales, sostiene que es posible indicar y describir las distintas maneras en que los hombres piensan realmente y pueden pensar mejor. En este sentido, en la propuesta de Lipman, siguiendo ampliamente la tradición pragmatista Deweyana, sus esfuerzos estarán orientados a considerar la manera como puede ayudarse a quienes están a nuestro cuidado a pensar bien. Pero, ¿qué es entonces pensar bien?, ¿es guiar el pensamiento según algunas normas y procedimientos?

Para Sharp y Splitter la salida no está estrictamente en la formulación de un conjunto de habilidades que deban seguirse para pensar bien, la clave, señala, «está en cultivar, a través de la práctica, las formas mismas de conducta que están directamente vinculadas al pensar mejor» (Sharp et al., 1996, p. 24). En este sentido, la propuesta de Filosofía para Niños distaría de cualquier programa centrado en habilidades de pensamiento, en tanto que estos últimos se centran en los componentes individuales proporcionando ejercicios y actividades para incitar las habilidades implicadas.

Por su parte en FpN se pone un acento especial en la persona misma, que bien puede ser un niño o un adulto, y en sí en las cualidades de éste desde sus propiedades afectivas y cognitivas. Tener un interés central en la persona hace que, en la propuesta de FpN, cobre un sentido especial el carácter integral de la formación y en ella la participación del contexto en los procesos de pensamiento. Para FpN las personas piensan tanto autónomamente como cooperativamente. (Sharp et al., 1996). Tal pensamiento, desde la perspectiva de Lipman está especialmente orientado hacia el carácter del razonamiento.

Si bien los procesos de enseñanza-aprendizaje dan mucha fuerza al desarrollo de habilidades, tanto básicas como abstractas, para Lipman, y en sí para la propuesta de FpN, el razonamiento es fundacional, no es una megahabilidad. De ahí la alta importancia que se le da al pensamiento y en él a las habilidades de razonamiento. Por su parte, para Lipman, tales habilidades están presentes en los sujetos desde la infancia, y los procesos educativos, en ellos el ambiente de deliberación y diálogo, lo que hace es reforzar dicho proceso. Al respecto se planten un conjunto de habilidades que son clasificadas como habilida-

des cognitivas: de investigación, de razonamiento, de información y de traducción.

Así pues, Lipman (1998a), siguiendo los postulados teóricos de John Dewey, plantea que «hemos de aprender cómo enseñar a los niños y niñas a que piensen por sí mismos si es que queremos tener una democracia valiosa» (p. 163). Como vemos, esta afirmación se orienta especialmente en una preocupación pedagógica por cómo enseñar. ¿Cómo lograr en los niños el desarrollo de un pensamiento propio?, ¿cómo incentivar la generación de un pensamiento distinto al ordinario? es decir, a un pensamiento que sea consciente de sus causas y consecuencias, que conozca las causas desde las cuales se piensa, que sea capaz de predecir consecuencias y alternativas, que relacione el todo con las partes, que diferencie supuestos, que busque alternativas, es decir, un pensamiento reflexivo.

Tal orientación, destaca un alto interés en el rol del docente y en los procedimientos tanto didácticos como epistemológicos que tienen lugar en el acto de enseñanza. Preocupación que podría ser fácilmente confundida con una noción de superioridad en el rol del docente al considerar que éste puede tener ciertas condiciones especiales para enseñar a otro cómo pensar. Si bien, en las formulaciones de Lipman y Sharp se hace referencia a «enseñar a pensar», es claro que su intención no es la de establecer una jerarquía en los procesos de pensamiento para hablar de unos que sí saben pensar y otros que no lo saben hacer y deben aprender. Para Lipman, y en sí para la propuesta de FpN, el interés está dado en «animar a los niños a pensar por sí mismos» (Lipman, Sharp y Oscanyan, 1998b, p. 118).

Este procedimiento, Lipman lo presenta como una habilidad susceptible de perfeccionamiento. Es decir, podemos pensar mejor; y pensar mejor, sería pensar más, sería ser más reflexivo, más razonable. Formulación del pensamiento que sería mucho más rica si consideráramos el pensamiento como una cualidad inherente al sujeto susceptible de ser mejorada. Procedimiento para el cual un ambiente especial, más que un maestro especializado, puede procurar su evolución o desarrollo. Me refiero aquí a que FpN más que procurar fomentar grandes genios llamados «docentes» para incentivar un pensamiento reflexivo, creativo o ético, fomenta, desde la *comunidad de diálogo*, el pensar por sí mismo en los sujetos que ahí participan. Al respecto, el mismo

Lipman, siendo consciente de la ambigüedad de la expresión enseñar a pensar asegura que es más apropiado hacer referencia a una práctica que estimule el desarrollo del pensamiento (Lipman et al., 1998b). Es así como presenta el objetivo central de Filosofía para Niños: «ayudar a los niños a aprender a pensar por sí mismos». (Lipman et al., 1998b, p. 129). En este mismo texto Lipman et al. (1998b) afirmarán:

El mérito de Filosofía para Niños consiste en permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños, temas suficientemente variados como para que la invitación no se reduzca a los aspectos manipuladores de la inteligencia infantil, sino que alcance también a temas contemplativos y creativos. No es necesario que la intervención de los adultos se oriente a conseguir que los niños sintonicen estrictamente con la perspectiva que los adultos tienen de la realidad, sino más bien debe buscar que los niños exploren sus propios pensamientos y experiencias a través del uso de técnicas filosóficas extraídas de la inagotablemente rica tradición filosófica. (p. 140)

Así pues, FpN supone una práctica especial del pensamiento en la cual el ambiente escolar y el lugar del maestro pueden tener una alta relevancia, ¿pero qué hacer para que se favorezca esta praxis en diversos ambientes educativos y sociales?, ¿será suficiente con una sobrevaloración de las preguntas de los niños?, ¿con un retorno a las novelas filosóficas a cambio de libros de texto para el fomento del pensamiento?, ¿fomentando discusiones interpersonales a la manera de círculos de diálogo? Sin la pretensión de resolver uno a uno estos cuestionamientos, pasemos a un siguiente concepto que puede dar pistas para nuestra reflexión.

¿La comunidad de diálogo como herramienta, método o estrategia?

Lipman, a partir del descubrimiento de una realidad académica en la que no se ha favorecido suficientemente el desarrollo del filosofar, y partiendo del hecho de que los niños piensan filosóficamente de manera natural, señala la importancia de una práctica crítica en la que se promueva el

desarrollo del pensamiento. Es así como asegura que un modelo reflexivo de enseñanza solo se puede lograr promoviendo a las personas a hacer filosofía, es decir promoviendo una práctica del pensamiento multidimensional.

Si bien en los planteamientos de Lipman juega un papel central el pensamiento, la infancia y la filosofía en su carácter natural y práctico, considero que es precisamente la noción de *comunidad de diálogo* lo más relevante en relación a la orientación pedagógica y social de su propuesta.

Aunque el término comunidad pueda ser uno de aquellos conceptos que con el tiempo suelen desgastarse o casi que reducirse a un cierto ambiente social, la palabra comunidad toma en la propuesta de Filosofía para Niños un lugar especial al pretender motivar la práctica filosófica como una acción social en la cual el encuentro y la deliberación sean centrales.

A partir de las preguntas que formulábamos inicialmente sobre la salida que plantea la propuesta de FpN, inquietándonos sobre el proceso, el método, la estrategia, o la utilización de recursos tales como novelas filosóficas, Lipman presentará tres factores que considera favorables para el fomento del pensar por sí mismos. El primero: una enseñanza competente; el segundo: un currículo adecuado; y el tercero: la formación de una comunidad de investigación. Al respecto, se dará una mayor importancia a la formación de comunidades de investigación puesto que de nada servirá cualificar la formación docente o el uso de excelentes materiales curriculares si las clases no se convierten en comunidades de investigación deliberativas. (Lipman, 1998a)

Tal posición nos lleva a considerar que la propuesta de Filosofía para Niños no se reduce estrictamente a la aplicación de un cierto tipo de recursos curriculares para el fomento del pensamiento. Se requiere que un ambiente especial que lo facilite, llamado comunidad de investigación. Si bien los niños son «filósofos naturales» es necesario crear ambientes favorables y libres para su expresión natural, esto facilitaría que éstos se lancen rápidamente a un pensamiento complejo (Lipman, 1998a).

La *comunidad de diálogo* será el ambiente especial que buscará fomentar el pensamiento autónomo. Por su parte, las novelas clásicas del programa original mostrarán cómo ese ambiente se da entre un grupo de personas, a través de

diálogos filosóficos. Cada episodio dará a conocer los procedimientos lógicos, estéticos y éticos que puede tomar el pensamiento cuando éste se somete al diálogo. Las novelas se convertirán en una especie de modelo del pensamiento multidimensional en las personas que siguen su propuesta. En las novelas los estudiantes o lectores, podrán acercarse a los movimientos del pensamiento convirtiéndolos en acción en sus propias vidas. (Lipman, 1998a).

Por su parte, el docente que participa en dichas comunicades de diálogo, tendrá también un carácter inspirador o sugerente en las prácticas dialógicas, puesto que será la persona que facilitará la generación de ideas, consensos, disensos, planteamientos filosóficos y exploración de conceptos. El docente, si bien es claro que no ejerce una función de superioridad frente al grupo, ejerce un papel muy importante al mediar, facilitar y ayudar a la generación de discusiones filosóficas. Así pues, cada uno de los recursos que se vienen promoviendo en el marco de FpN, llámense novelas, manuales, herramientas, no tienen otra pretensión sino la de apoyar en la formación de mejores formas de pensamiento. Algunos de estos recursos están orientados hacia los maestros a manera de modelo para un procedimiento mucho más situado en un contexto particular. Los materiales encaminados a los niños no pretenden más que cultivar el acto natural de preguntar llevándolo a un plano filosófico.

Por otro lado, hablar de diálogo, de investigación o de indagación nos lleva seguramente a la pregunta por la diferencia entre estos conceptos. Para Lipman «un diálogo es una exploración, una investigación, una indagación. Los que conversan se implican cooperativamente como los tenistas en una partida. Aquellos que entran en diálogo lo hacen colaborativamente, como abogados trabajando conjuntamente en el mismo caso». (Lipman et al., 1998b, p. 309)

Esta explicación, sin embargo, podría no satisfacer la intención de esclarecer la diferencia entre estos conceptos. ¿Son lo mismo cada uno de ellos para Lipman? Si bien cada concepto tomado de forma individual puede tener una acepción distinta, hablar de *comunidad de diálogo*, de indagación o de investigación para Lipman sí hace referencia a lo mismo.

En esta caso, es la palabra comunidad la que arrojaría todo el carácter relacional que im-

plica su postulado. Hablar de indagación sola o de investigación sola podrían acarrear distintas explicaciones que no necesariamente valoren el carácter social de la propuesta de FpN. La indagación, por su parte valorará por sí misma todo el aspecto racional de la propuesta, desde ahí se puede dar un acento muy especial hacia la formulación de preguntas y el acto de cuestionar, aspecto central en FpN; investigar, podría estar mucho más centrado en el procedimiento de exploración y búsqueda de sentidos y significados, actitud propia de quien quiere conocer y se adentra en las formas, procesos y espacios de interés. ¿Pero, pueden ser la indagación y la investigación por sí mismas dialógicas? Por su parte, la palabra diálogo, supone en su misma etimología, un carácter relacional. Autores como Buber, Gádamer o Platón le darán al diálogo un carácter fuertemente filosófico al considerarlo como un procedimiento racional en el cual el sujeto pone su propio yo en perspectiva estableciendo una relación consciente con un tú, que lo interpela, lo cuestiona o le permite reafirmar sus propias ideas. Lipman destacara así la auténtica comunidad de investigación como un ambiente en el que el diálogo penetra la materia que se indaga a través de movimientos lógicos (o de pensamiento crítico). (Lipman *et al.*, 1998b)

El término diálogo, del griego *δια λογο* está, a nuestra consideración, más referido a un proceso intersubjetivo, a un acto conversacional, a un acto de discutir organizadamente a través de preguntas y respuestas. (Gómez, Rojas, Andrade, Pineda, Sharp y Martínez, 2007). De esta manera, la consideración de la *comunidad de diálogo* estará mucho más próximo a un ambiente social en el cual los sujetos se impliquen entre sí, se tengan en cuenta integralmente estableciendo una relación vivencial. La comunidad de diálogo es, así entendida, «encuentro, posibilidad, proyecto de transformación personal». (Rojas, 2016)

En este sentido, tal penetrar la materia que se indaga será un procedimiento absolutamente riguroso, en el cual el sujeto logra implicarse activamente en lo otro. Es decir, no será solo un acercamiento superficial en el cual los sujetos se aproximen desde percepciones o preguntas retóricas, sino que será una implicación que trasciende las propias subjetividades queriendo navegar en el contenido de lo otro, llegando incluso a pensar desde la perspectiva del otro. Así, la *comunidad*

de diálogo no podría ser solo un recurso metodológico para estimular aprendizajes o para facilitar la superación de problemas de orden social. La *comunidad de diálogo*, si bien puede lograr esto, es un estilo de vida en el que, siguiendo a Kant (1992), los sujetos se habitúan a «pensar por sí mismos, a pensar en el lugar del otro y a pensar siempre acorde consigo mismo» (p. 205).

De esta manera, la clase como una comunidad sería mucho más que una herramienta para la enseñanza del pensar. Será una forma de vida para los niños que participan en ella, que incluso podría contrastar con sus vidas fuera de la clase. (Sharp y Splitter, 1996).

Para Sharp, la *comunidad de diálogo* es una práctica ética en tanto que los participantes se habitúan en el pensar, el cuidado, la confianza y el respeto. En este caso, pensar, como lo decíamos inicialmente, no solo será un acto mental en el que se estructuren lógicamente las ideas, sino que éstas tendrán necesariamente una relación con lo que se dice, se escribe y se hace. Este carácter, un tanto vital de la *comunidad de diálogo*, nos llevará precisamente a la tercera parte de este texto, en la que pretendemos desarrollar algunas ideas en relación al carácter de Filosofía para Niños como proyecto, como programa o como estilo de vida. Precisamente ahí ahondaremos en la formulación: estilo de vida.

La vieja discusión de medios y fines, también nos permite reflexionar un poco acerca de la consideración de la *comunidad de diálogo* como un proceso o como un fin. Seguramente quienes plantean este interrogante lo hacen precisamente al conocer la valoración, tal vez secundaria, que en FpN muchas veces se le da a los contenidos. Es de notar que en la práctica de FpN se hace un especial énfasis en el filosofar más que en el acercamiento teórico a ciertos autores de la tradición filosófica, se da una preocupación especial por las preguntas más que por las respuestas, se da un acento hacia el cómo pensamos más que hacia los resultados del propio pensamiento. En este sentido, podría filtrarse una consideración de la *comunidad de diálogo* como un procedimiento para pensar mejor cultivando ciertas disposiciones particulares como la escucha, el respeto y un conjunto de habilidades de razonamiento desde las cuales se logren fortalecer los juicios y la razón.

Al respecto, ayudaría revisar las consideraciones dadas por Sharp y Splitter (1996) en res-

puesta a algunas inquietudes de la comunidad de indagación.

Sí, la comunidad presta efectivamente particular atención a los procesos y procedimientos entrelazados, como ya hemos señalado, en los diferentes niveles de la indagación. Pero ii) el proceso sin contenido es vacío y carente de sentido. Como la comunidad de indagación está íntimamente interesada en la construcción de sentido, debe, de acuerdo con esto, interesarse en el contenido. Tal contenido no se restringe a la información preparada, contenida en los libros y las cabezas de los docentes, que oportunamente se transmite a los cuadernos y quizás a las cabezas de los estudiantes. En este proceso de transmisión, aquello que es transmitido tiende a ser inerte y, en consecuencia, inapropiado para estimular a los estudiantes a pensar por sí mismos o para formular la clase de preguntas que conducen a la indagación. (p. 43)

Así pues, la *comunidad de diálogo*, como personalmente preferiría llamarla, no se limita a la forma como se cultiva el pensar, sino que se implica en las ideas mismas que quieren ser debatidas, en los contenidos que pretenden ser enseñados, tomándolos ya no de forma pasiva como saberes superiores dados por grandes eruditos de la historia, sino como saberes que pueden ser cuestionados, analizados y aun refutados. Todo ello desde la práctica misma de un pensamiento sometido al debate, a la exploración conjunta de significados, a la argumentación y contra argumentación de las ideas.

La comunidad de indagación posibilita que los niños se vean a sí mismos como pensadores activos más que como aprendices pasivos, como descubridores más que como receptáculos, y como seres humanos valiosos y valorados más que como recursos o mercancías. (Sharp y Splitter, 1996, p. 40)

De esta manera, las concepciones planteadas refuerzan nuestra comprensión de la *comunidad de diálogo* como un ambiente vital que se aleja de lo simplemente instrumental. Aun más, el comprenderla como medio, supondría considerar que ésta cumple su propósito cuando ha sido utilizada. Es decir, cuando se ha alcanzado el fin. Si en nuestro caso, el fin fuera pensar por

sí mismos, y el medio la *comunidad de diálogo*, podría suspenderse la práctica de la comunidad una vez se ha alcanzado dicho propósito. Alimentando un poco más este planteamiento quisiera traer a colación una metáfora. Imaginemos que un niño quiere atravesar un río, para ello tira piedras, pero éstas son llevadas por la corriente, explora un poco más y se le ocurre buscar alguna cuerda que le permita pasar de lado a lado sin ser arrastrado por la corriente. Sin encontrar tal recurso decide caminar un poco, metros más adelante descubre un puente de madera diseñado explícitamente para tal propósito. Una vez lo atraviesa, camina hacia en el nuevo lado del río deleitándose con todas las formas y lugares que desconocía de aquel lugar. Y, ¿qué pasó con el puente? ¿lo integrará acaso a su vida, llevándolo siempre un puente portátil para atravesar ríos? ¿lo olvidará? Seguramente, esta última sea la alternativa más cercana a la realidad. Los medios se desechan una vez se alcanza el fin. Todas las técnicas de aprendizaje pueden tener un lugar muy importante en el acto mismo de aprender, pero una vez cumplen su cometido, son desechadas.

En el caso de la *comunidad de diálogo*, ¿dejará de ser relevante en el momento en que los sujetos se involucren activamente en un pensamiento propio? Si bien pensamiento y acción son categorías inseparables, como seguramente lo son teórica y práctica. El ejercicio del pensar, desde los postulados de FpN, estaría continuamente implicada en un ambiente dialógico. Está tan arraigada en él que lo contrario sería acuñar la visión de un pensador superior que logra, lejos de los otros, alcanzar grados especiales de sabiduría. Ahora, ¿es ese el tipo de filósofo, de personas, o de ciudadano que se espera en la sociedad?

La práctica de la *comunidad de diálogo* como un estilo de vida dista de la consideración de ésta como un mero procedimiento para alcanzar el gran propósito del pensar por sí mismo. El acto mismo de dialogar es un movimiento vital y una cualidad inherente a la condición humana. Dialogamos todo el tiempo. Si bien la comunidad puede desempeñar, como lo afirma Lipman, un papel mediador entre la familia, la sociedad global y la cultura, en tanto que su práctica es inspiradora para la resolución de problemas de orden social, ésta constituye ya un modo de ser en el que el pensamiento crítico, creativo y ético

se convierten en hábitos reflexivos que el individuo desarrolla en su cotidianidad. Es decir, la comunidad y su procedimiento, se convierten en un hábito del individuo.

La *comunidad de diálogo* puede mediar entre las distintas opciones de resolución de problemas sociales por consenso democrático, por investigación científica o en aquellos casos en que sólo se plantee la utilización del poder económico o de la fuerza social. En sus deliberaciones puede arreglar problemas entre grupos, ayudando a distinguir entre aquellos que son de solución inmediata de aquellos que requieren un examen más profundo. (Lipman, 1998a, p. 327)

Así pues, para Lipman en su propuesta de Filosofía para Niños, el diálogo y el pensamiento guardan una relación directa más allá de la relación medios y fines. Su interrelación posibilita tanto la generación de un tipo de sociedad en la cual la participación y el respeto toman un asidero importante, como la formación de individuos éticos que sean consciente de su propio pensamiento. La noción de *Comunidad de diálogo*, desde estos planteamientos significará entonces la de una plena conjugación de pensamiento y diálogo, en tanto que en este ambiente los sujetos encontrarán una oportunidad para ejercitar cada una de las facultades del pensar en un ejercicio atento de escucha, participación y deliberación.

¿FpN, proyecto, movimiento o programa?

Las anteriores consideraciones sobre Filosofía para Niños, desde un interés explícito en la formación del pensamiento y de la *comunidad de diálogo*, nos han llevado a distinguir el procedimiento pedagógico planteado en la propuesta original y las variadas comprensiones de ésta como una estrategia o recurso metodológico. En este último apartado pretendemos precisar qué significaría entender FpN como un estilo de vida.

Considerar Filosofía para Niños como un recurso didáctico desde el cual se posibilite la aplicación de una serie de estrategias para el cultivo del pensar distaría de la preocupación especial de Lipman por el pensamiento y por el fomento de cierta forma de pensar, llamado pensamiento multidimensional, complejo o de orden superior.

Recordemos que la preocupación central de Lipman está en el cultivo del filosofar valorando la práctica filosófica como una actividad vital.

Es decir, la práctica filosófica así entendida sería la práctica de la vida misma, no una cierta disposición especial o cierto accenso a un mundo ideal o metafísico en el cual se piensa mejor. Sería la vida en sus condiciones cotidianas y en sus más profundos misterios. Este postulado permitiría comprender que el pensamiento está claramente arraigado a la existencia misma y a cada una de las funciones vitales del ser humano: razonamiento, sentimientos, acciones, etc.

Por otra parte, pensar en FpN como un programa de educación sería reducirlo a la consecución de un fin estrictamente de orden pedagógico. Aunque es claro que los postulados originales de Lipman dieron una alta importancia al aula y a la recuperación de la filosofía en los modelos educativos, su propuesta no se reduce al desarrollo de un cierto conjunto de disposiciones didácticas para que las personas piensen mejor. Lleno más allá, Lipman *et al.* (1998b) señala que aunque FpN contribuye a una reforma del currículo actual, «representa paradigmáticamente la educación del futuro como una forma de vida que aun no ha sido puesta en práctica y como una clase de praxis» (p. 36).

En este sentido, Lipman *et al.* (1998b), siguiendo a Sócrates, señala que «la discusión de conceptos filosóficos es una frágil caña» (p. 36). Lo verdaderamente fuerte ha de ser hacer de la filosofía un estilo de vida. Así pues, la filosofía de la que se habla en FpN estará orientada a la pretensión de hacer de la filosofía una práctica constante en todos los niveles de la existencia. Desde una valoración esencial de la infancia, como un estado privilegiado para el cultivo del asombro, la indagación y las emociones, y en sí, como una disposición del pensamiento que ha de estar presente en todos los niveles de la historia humana. Por su parte, la consideración de la *comunidad de diálogo* en sus sentido epistemológico y social nos lleva a tomar distancia del carácter instrumental de del ejercicio dialógico y a concebirla como un estilo ideal de relacionamiento y construcción social.

Por su parte, los recursos que pueden estar presentes en este ambiente social llamado *comunidad de diálogo*, pueden ser variados y amplios de acuerdo a los contextos mismos en los cuales tome lugar esta práctica. El mismo

Lipman, *et al.* (1998b), haciendo referencia a las novelas filosóficas señala:

La novela filosófica en sí misma proporciona un medio para demostrar que cada niño tiene su propio estilo de pensamiento y de conducta. Los niños [personajes] en las novelas pueden servir de modelos que refuerzan la idea de que los niños no son meramente pequeños bultos, sino personas que están empezando a construir un estilo de vida y una dirección para esa vida. (p. 291)

Este planteamiento nos ayuda a aclarar y centrar nuestra idea de Filosofía para Niños como estilo de vida en tanto que la práctica filosófica sugiere movimientos dinámicos del pensamiento que afinan la criticidad, el cuidado y la creatividad en los individuos, orientándose hacia una cualificación de las acciones, que redundan en mejores formas de vida. Es claro en este sentido, cómo la apuesta ética de FpN está conectada con la formación de seres humanos integrales que desde el pensamiento y la acción pueden construir mejores formas de vida.

Filosofía para Niños se toma en serio animar a los niños a que piensen por sí mismos y les ayudará a descubrir los rudimentos de su propia filosofía de la vida. Al hacer esto, ayuda a los niños a desarrollar un sentido más sólido de sus propias vidas. (Lipman *et al.*, 1998b, p. 165)

En este sentido, y en relación con la primera pregunta, una de las características que tendría que atenderse para el trabajo de formación filosófica en niños es la persona misma. En este caso, el niño(a). Así, la infancia sería no solo el destino de un sujeto llamado profesor, que quiere fomentar el carácter filosófico, sino el punto de partida de toda su intencionalidad pedagógica. La infancia se entendería desde su riqueza vital, desde sus posibilidades y sentidos, desde sus maneras y formas particulares. Hacer filosofía para niños o con niños significaría la valoración del carácter filosófico que naturalmente tienen los seres humanos, y que en la niñez se expresa de forma privilegiada. Será valorar en gran medida la condición infantil de los seres humanos en el estado de vida en el que se encuentren, potenciando todas sus cualidades y capacidades y denotando un despertar del sentido y significado de su aquí y su ahora.

Así pues, a partir de tres grandes interrogantes sobre algunos postulados teóricos de Filosofía para Niños hemos podido esbozar un análisis para continuar reflexionando sobre la práctica filosófica que se plantea en esta propuesta, y en la consideración del pensamiento, la comunidad, el diálogo y la infancia como algo más que recursos para una posible reforma educativa.

Precisamente, los niños, que el mismo nombre de la propuesta sugiere, no serían solo los destinatarios de un programa de habilidades de pensamiento, en tanto que el filosofar acontece en ellos desde sus propias dinámicas vitales a través de sus juegos, sus imaginarios, sus preguntas y aun sus lamentos y demandas. De igual forma, la *comunidad de diálogo* no sería solo el método para la gestación de esta intención pedagógica y filosófica sino un modelo o estilo de vida en el que es constante la exploración autocorrectiva, la escucha, la indagación, la investigación y desde donde, tanto el niño como quien se sitúe en ella, asimile la cultura desde experiencias de descubrimiento autónomo y no al revés, desde técnicas y procedimientos para que el sujeto se incorpore a la cultura. (Grau, I. *et al.*, 2010)

Finalmente, creemos que los planteamientos aquí consignados no quedan resueltos, por el contrario, quedan abiertas muchas preguntas sobre lo que puede comprenderse como Filosofía para Niños. Situación que nos alienta a considerar esta propuesta como algo vivo que puede ser recreado y pensado de nuevas maneras. Si bien FpN tienen un claro origen como programa en la mente de un insigne filósofo norteamericano, su desarrollo, cincuenta años después, se sigue descubriendo y reinventando. Animamos de esta manera a quienes pretenden continuar explorando esta propuesta como un estilo de vida.

Bibliografía

- Grau, O.; Álvarez, J. P. y Nuñez, I. (2010). *La Concepción de Infancia en Matthew Lipman*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: De la torre.
- Lipman, M.; Sharp, A. y Oscanyan, F. (1998). *Filosofía en el aula*. Madrid, España: De la torre.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona, España: Paidós.

- Gómez, C.; Rojas, V.; Andrade, S.; Pineda, D.; Sharp, A. y Martínez, C. (2007). *Filosofía para Niños: ideas fundamentales y perspectivas sociales*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Kant, E. (1992). *Crítica de la facultad de juzgar*. Caracas, Venezuela: Monte Avila.
- Rojas, V. (2016). *Filosofía para Niños: diálogos y encuentros con menores infractores*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO.
- Sharp, A. y Splitter, L. (1996). *La otra educación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.



Estafados por la banca. Barcelona, 2013.

EL ROL DEL MAESTRO COMO FACILITADOR DE CONDICIONES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS ÉTICO-POLÍTICOS EN UNA COMUNIDAD DE DIÁLOGO

CERGIO LUIS **BECERRA MARTÍNEZ**

[cl.becerra90@hotmail.com]

Estudiante de filosofía de VIII semestre, seminarista Eudista de la Congregación de Jesús y María (Provincia Minuto de Dios), participante activo del semillero SEMAFORO (que pertenece al proyecto estratégico MARFIL de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO SP), además estudiante de Ciencias Bíblicas. Filósofo eclesiástico egresado del Seminario Regional Juan XXIII de Barranquilla.



Pensar el rol del maestro configura uno de los puntos más importantes en el desarrollo de las comunidades de diálogo, también llamadas de indagación, en el marco del proyecto *Filosofía para Niños*, ya que en ellas hay varios actores que desde su especificidad y sus intereses se encuentran para hacer sus construcciones comunitarias y filosóficas. En la comunidad de diálogo se da el encuentro de diferentes subjetividades, maestro y niños, que configuran la comunidad, uno de los sujetos al que se le quiere prestar especial atención en este texto es a aquel que actúa como maestro, ya que al hacer un análisis de la forma en que se desarrollan las sesiones de la comunidad, se descubre que en él reside la responsabilidad de actuar como guía de las sesiones y como quien tiene que plantearse, de manera evidente, unos objetivos a lograr en el desarrollo de las sesiones. Para dirigir esta investigación parto de la siguiente pregunta: *¿cómo el maestro posibilita la construcción de sentidos ético-políticos en una Comunidad de Diálogo?*

Esta investigación se desarrollará de la siguiente: primero se abordan los conceptos Comunidad de diálogo (CD) para dar lugar a la comunidad como forma de vida (FpN y perspectivas

sociales), luego se expone la CD como construcción de sentidos ético-políticos, se finaliza abordando dos aspectos importantes que posibilitan las condiciones para configurar la CD como construcción intersubjetiva: el establecimiento de reglas y el manejo del muñeco de la palabra.

Filosofía para Niños (FpN) está pensada para educar personas creativas, éticas y críticas, entre otros, y siguiendo esa meta, el maestro sigue en camino de lograr esa meta para sí mismo, de ningún modo es definitivamente creativo, ético o creativo, sino que él mismo continua construyendo en su propia vida el ser creativo, ético y crítico, sin embargo al verse de esta manera se encuentra con una doble responsabilidad: criticarse a sí mismo para seguir construyéndose como persona y, ser guía y/o facilitador de la comunidad de diálogo (CD) para que todos sus participantes vivan tal proceso. En este sentido no se ubica desde el pedestal del *conocedor* sino que entra en relación con los otros sujetos como otro *cognoscente* que también está recorriendo el mismo camino. Esto nos marca ya un derrotero: el maestro no es *el que sabe, el que está completo*, sino que él mismo está llamado a entrar en el dinamismo que surge de la CD.

El encuentro de subjetividades: los niños y los docentes

La CD es el espacio en el que niños y docentes se encuentran para compartir sus ideas y experiencias, a partir de ellos se da un espacio para hablar, para investigar: «No es sorprendente que el aula pueda convertirse en una comunidad de investigación siempre que sirva de campo para estimular de forma efectiva la reflexión filosófica de los niños» (Lipman, Sharp, Oscayan, 1998, pág. 118), el aula más que el espacio académico, es el espacio en el que se comparte la vida misma (nos pasamos aproximadamente 6 horas al día dentro de este) y allí se da el encuentro de culturas, formas de pensar y de ideas que son divergentes, es este el espacio que se configura en FpN, sobre todo cuando el aula no es el lugar del monopolio de la palabra, sino el lugar en el que salen a relucir las construcciones epistemológicas de cada uno de los actores. Más que el aula, es la reunión de niños y docentes para conformar una comunidad.

Si queremos caracterizar a los actores de la comunidad, podemos enunciar algunas características particulares y comunes: los niños tienen conceptos poco elaborados, se emocionan frente a aquello que les interesa, poseen menos prejuicios, tienen gran gusto por el juego, y cuando algo les llama la atención buscan expresar qué piensan de ello; por otra parte los docentes tienen conceptos elaborados académicamente, sitúan unos objetivos claros y alcanzables para las clases, reflexionan sobre lo que hacen y su sentido. Si bien son dos grupos distintos, en la dinámica de la CD se encuentran con algunos elementos comunes: todos los participantes tienen la oportunidad de crear reglas, el compromiso de seguirlas y el espacio para expresar libremente sus opiniones. Al respecto nos dicen Lipman, Sharp, Oscayan: «El profesor tiene la responsabilidad de garantizar que sus alumnos disponen de los medios, a lo largo de la discusión filosófica, para defenderse a sí mismo» (1998, pág. 119). Se da un increíble encuentro de intersubjetividades que pone a todos los participantes en acción: disposición de los medios y participación con sus opiniones.

Para que de la reunión de niños y profesores se dé el salto a la CD, se necesita de una base que propicie desde el inicio el surgimiento de cada participante con las características

mencionadas, por tanto la jerarquización de poder o de saber da paso a la intersubjetividad por medio de la relación *profesor-niño*, *niño-niño*, en cual los participantes son sujetos con voz propia y con capacidad de proponer los caminos de regulamiento, y no como la imposición de unos a otros, al respecto nos dice M. Buber: «La relación del YO con el TU es directa, no interpone ningún sistema de ideas, esquema o imagen previa, fines, placer, anticipación... solamente cuando los medios están abolidos, se produce el encuentro» (1994, pág. 13). Profundizando un poco más nos dice E. Lévinas: «La experiencia absoluta no es develamiento, sino revelación: coincidencia de lo expresado y de aquel que expresa, manifestación, por eso mismo, privilegiada del Otro, manifestación de un rostro más allá de la forma [...] El rostro habla. La manifestación del rostro es ya discurso» (1977, pág. 89). De esta manera la intersubjetividad surge el descubrirse a sí mismo y al otro, ambos con un rostro que demanda mirada, afirmación, escucha, por ello la intersubjetividad se ubica como la primera condición para que se dé la CD, no es ella un discurso sino una de las realidades de las se establece la relación entre sujetos con iguales oportunidades.

Por ello en FpN es fundamental reconocer a cada persona en su voz y en su rostro, participando desde las palabras y desde las vivencias de cada uno. Nos dicen Lipman, Sharp, Oscayan: «Deberíamos intentar construir a partir de los propios esfuerzos de los niños para hacer una contribución positiva. Deberíamos, por lo tanto, aceptar y trabajar con el deseo que tiene el niño de participar, de cooperar y de indagar» (1998, pág. 321). Podemos decir que participar es presentarse a sí mismo dentro de la comunidad por medio de las propias ideas, una de las formas más usadas para dicha participación es la expresión verbal de cada uno; desde la intersubjetividad se establece el primer mecanismo que es actitudinal: todos tienen una voz y un rostro que demanda atención, y en FpN esto implica también un rol de desjerarquización para no imponer sino para permitir que emerjan cada uno de los rostros y las voces. Pasemos ahora a un mecanismo de orden práctico: los *acuerdos*.

Argumentar vs Premiar/Castigar, Reglas y Acuerdos

El establecimiento de reglas permite que en la CD todos los participantes configuren un marco de acción sobre unos mínimos que permitan la convivencia y contribuyan a que todos puedan participar de la comunidad de diálogo por medio de sus construcciones, pero asalta una pregunta: ¿qué acaso el establecimiento de una reglas no conlleva a un condicionamiento comportamental? El conductismo de Iván Pavlov nos ha mostrado cómo las personas pueden cambiar sus comportamientos por medio de un razonamiento de bajo nivel o que no responde a la argumentación propia sino a una argumentación externa: «Condicionamiento clásico: método ideado por Pavlov mediante el cual se asocia un estímulo condicionado con otro incondicionado. En este procedimiento se presentan dos estímulos con estrecha proximidad temporal. El primero, o EI, produce un reflejo. Después de un cierto número de ensayos, también el segundo, o EC, adquiere la cualidad de producir un reflejo semejante» (Sarason, 2003, pág. 210).

Un ejemplo de ello es aquel estudiante que se cumple las reglas frente al docente porque sabe que él puede ofrecer bien un castigo, o bien un premio; de la misma manera la regla puede establecerse como un patrón de conducta de bajo nivel racional (el raciocinio se basa en la consecuencia del actuar siguiendo reglas sin profundizar en el sentido de las mismas), en el que el punto central es la consecuencia del seguir o no la regla: presión social para cumplir la regla, señalamiento, buena fama, etc., ideas que no están soportadas en el pensamiento crítico sino en asumir comportamientos pensando en consecuencias, pensando en una otredad que se impone como castigador o premiador. En este sentido evidenciamos el raciocinio de bajo nivel en una situación en la que al cambiar las consecuencias, tal vez una totalmente distinta y hasta inversa, habría un cambio en el comportamiento mediado por la consecuencia pero no por el pensamiento crítico o por la argumentación. Pensemos por ejemplo en una experiencia que tuve en una sesión de FpN: se dialogó sobre la importancia de dar la palabra a los compañeros, después de que se evidenció que nadie le había dado

la palabra a Alex,¹ otro compañero, Andrés, le pasó el muñeco de la palabra para que participara en el diálogo argumentando que él si le daba participación a Alex, se notó la alegría de Andrés al ser reconocido como una buena persona por su gesto, pero en sesiones siguiente Andrés ya no volvió a darle la palabra a Alex sino que se la siguió dando a sus compañeros más cercanos (Diario de campo 11).

Vemos cómo Andrés cedió la palabra a Alex buscando la aprobación de sus compañeros y al estar en una situación en que dicha aprobación no era evidente, Andrés no dio la palabra a Alex, ni ningún otro niño lo hizo. En este caso se actuó pensando en el premio (aprobación de los compañeros) y no en el raciocinio de reconocer al compañero y darle participación.

Las reglas pueden tener un efecto adormecedor de la conciencia pero vistas como *acuerdos* pueden ayudar a una conversión en todos los participantes: los acuerdos tienen una razón de ser no en alguien que se proclama superior en relaciones verticales sino en la horizontalidad de una comunidad, esto es, la participación conjunta e equitativa en la que se reconoce la diversidad de cada persona y se establecen unos parámetros de acción para lograr un bien común, por ejemplo como una mejor comprensión y participación. El hecho mismo de establecer acuerdos implica el pensar si ellos son necesarios, ya sea en el establecimiento de las mismas en un primer momento de reflexión o como respuesta a situaciones dentro de la comunidad, es decir, como condiciones para la Comunidad de Diálogo: escuchar a cada compañero, responder lo que se pregunta, ceder la palabra a distintos compañeros, etc.; o como respuesta en tanto permanecer sentados durante la discusión, ir al baño solo al terminar la sesión, dejar los útiles en su lugar, etc.

Un último punto a analizar en el establecimiento de acuerdos por reglas, es la conversión de la visión premio/castigo que hace ver el acuerdo como algo establecido para direccionar el comportamiento, limitando la propia capacidad de juicio y de raciocinio. En esta medida se trata de brindar argumentos válidos para la construcción de acuerdos y el seguimiento de los mismo, incluso para replantearlos y situarlos en

1. Los nombres dados a los niños no concuerdan con los nombres reales para proteger la identidad de los mismos.

torno al bien común en la Comunidad de Diálogo, de esta manera cada estudiante puede comprender el sentido de los acuerdos y seguirlos por su propia convicción, llegando al punto de no tener que coaccionar en el cumplimiento del acuerdo sino en subrayar la importancia de la autonomía en el cumplimiento del mismo.

Partiendo de la idea de autonomía y participación quisiera pasar al siguiente punto de esta reflexión: *el muñeco de la palabra*. En el inicio de los encuentros o sesiones de FpN, se busca que haya objetos que nos ayuden a mediar en la participación de los niños, al lanzar preguntas o escucharlas de parte de los niños se tiende a tener muchas respuestas, todos quieren decir con sus palabras lo que entienden o lo que les inquieta, por eso es necesario que lúdicamente se le dé la oportunidad de participar a todos, pero no como se haría en un tribunal donde hay alguien que asigna la palabra desde su puesto, sino con la idea de que todos puedan compartir la palabra, la mejor manera de llegar a ello es por medio de objetos que nos indiquen que hay alguien que tiene la palabra y que debemos disponernos a escucharlo, es aquí donde aparece el muñeco de la palabra como objeto que indica y permite la participación.

Expresiones en la Comunidad de Diálogo, el muñeco de la palabra

De manera metodológica el *muñeco de la palabra* en la CD permite dar la palabra a cada compañero que quiera participar en el diálogo, este instrumento es pasado entre los mismos compañeros a fin de que el mismo estudiante reconozca a cada una de las personas con las que comparte. De este modo el muñeco de la palabra existe para que todos dialoguen reconociendo la voz de cada participante. Su objetivo es que sea un «[...] elemento que activa y ordena la sesión» (Accorinti, 2014, pág. 42), es el muñeco de la palabra un gran elemento para situar a todos los niños con posibilidades de participar, podríamos decir: de ser en la comunidad de diálogo, porque su palabra es el vehículo de expresión, vehículo con el que expresan sus pensamientos como una forma de expresarse a sí mismos.

El manejo del *muñeco de la palabra*, suscita una de las realidades humanas que nos ha recordado con tanto ahínco Foucault: relaciones de

poder mediadas por el saber y el conocimiento, el conocimiento dado por la expresión de la palabra (2005, pág. 34). Quien tiene el muñeco decide a quién darle la palabra. Esto significa que la participación del otro está mediada por un yo que considere importante al otro y que quiera darle la palabra, la oportunidad de participar al otro. En la comunidad de diálogo es fundamental la participación de todos los asistentes, de manera que las decisiones de cada uno de los participantes deben propiciar el objetivo de compartir la propia palabra, la propia voz.

Es tal vez donde surge la ética para decir a cada uno de los participantes que todos son importantes, que todos tienen una palabra que expresar, el muñeco de la palabra tiene la oportunidad de generar una conversión de pensamiento: mi decisión posibilita o no la participación del otro. Y decimos que es una llamada ética porque implica romper con ideas acerca del otro que impiden tener cercanía, compartir, puesto que la palabra se comparte, se suscita el gran interrogante frente a aquellos que quieren silenciar a sus compañeros, ya sea de forma grave o leve. En esta medida se ponen en juego cargas afectivas e ideas: en mi CD he logrado observar que Juan, no le da la palabra a Tomás, porque Tomás es muy brusco con Juan de manera que Juan quiere evitar en lo posible todo trato con Tomás, y, darle el muñeco significa evitar dicho trato. De esta manera el paso del muñeco de la palabra de una mano a otra comporta esa posibilidad de situarse con poder por encima de otro compañero, dicho poder está mediado por cargas afectivas e ideas que sustentan la forma de ejercer dicho poder. En este sentido, en la dimensión ética se presenta la llamada a analizar afectos e ideas para que aquellos conduzcan a incluir a los otros de modo que se modifiquen las ideas o se tengan nuevas experiencias afectivas en las que se reconozcan todos como comunidad.

Con estos dos elementos he querido mostrar la importancia de analizar las diferentes relaciones que se tejen dentro de una comunidad de diálogo, pensando sobretudo en aquella que está iniciando a conformarse, y pienso sobre todo en el guía porque es él quien tiene claros los objetivos del establecimiento de la CD, por tanto es el facilitador el que debe preguntarse por sus propias metodologías e ideas frente a la comunidad para que él sea el primero que logre

motivar la construcción de la comunidad y contribuir a que se den las mejores condiciones para que todos se reconozcan en la CD.

El facilitador es el principal motivador, pues si los acuerdos no son para controlar, como habitualmente se hace, y el muñeco de la palabra no es para imponerse frente a los otros, entonces él debe propiciar aquel espacio en el que se construyan los acuerdos en beneficio de la CD y de sus objetivos, para el bien de todos, y para ayudar a descubrir el muñeco de la palabra como un medio privilegiado para dinamizar la CD y para escuchar las voces de los participantes. Finalmente quiero hacer énfasis en que el facilitador debe ocultarse como guía para ubicarse entre participante y facilitador, entre dialogar y contribuir a establecer condiciones que posibiliten la construcción de sentido por parte de todos los participantes.

Bibliografía

- Accorinti, S. (2014) *Filosofía para Niños: Introducción a la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Manantial.
- Buber, M. (1994) *Yo y Tú*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Foucault, M. (2005) *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lévinas, E. (1977) *Totalidad e Infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Lipman, M.; Sharp, A.M.; Oscayan, F.S. (1998) *La filosofía en el aula*. 2ª ed. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Sarason, I. en Pérez, A.; Cruz, J.E. (2003) *Conceptos de condicionamiento clásico en los campos básicos y aplicados*. Interdisciplinaria, 205-227. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/pdf/180/18020204.pdf>>.

CREATIVIDAD Y SUBJETIVIDAD: UN MUNDO DIFERENTE Y POSIBLE

Jesús **JUÁREZ AGUILAR**

[xesus28@hotmail.com]



Estudié la licenciatura en Ciencias Humanas en la Universidad Iberoamericana Puebla. Posteriormente, cursé la maestría en Historia del Arte en la Universidad Nacional Autónoma de México y más adelante la maestría en Sociología en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Trabajo en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla desde hace ocho años, principalmente en licenciatura (escolarizada y abierta), en postécnico y, desde hace dos años, en el posgrado. Asimismo, he laborado en la Universidad América en Tuxtepec, Oaxaca (maestría), en la Universidad Iberoamericana Puebla (licenciatura y preparatoria) y en el Instituto de Estudios Superiores. Trabajé como ayudante de investigador (becario del CONACyT). Desde el 2011 he impartido más de 35 talleres y cursos relacionados con la enseñanza de la lectoescritura, la elaboración de textos académicos, los estilos de documentación, pensamiento crítico, metodología de la investigación y creatividad. Las personas con quienes he trabajado han sido alumnos de secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado; padres de familia, docentes y público en general.

No queremos una teoría de la dominación sino una teoría de la vulnerabilidad de la dominación, de la crisis de la dominación, como una expresión de nuestro (anti) poder.

JOHN HOLLOWAY

Raoul Vaneigem en 1967 citaba que el niño posee el sentido de la transformación del mundo, es decir, de la poesía en un grado ilimitado, de ahí que esta etapa de la vida demuestre su superioridad ante otras. Además, mencionaba que lo que extrañamos y anhelamos de la infancia no es la carencia de responsabilidades o porque el mundo estuviera *encantado*; no es eso lo que se llora, sino la capacidad perdida de ver el mundo diferente, de vivirlo y de relacionarse con este de un modo diferente.

A partir de esto, el propósito central de este trabajo teórico se enfoca en proponer a la creatividad como un elemento esencial para *re-establecer* esa relación con el mundo, es decir, para comprenderla como una capacidad de la subjetividad desde la cual se producen rupturas identitarias capaces de transformar la realidad. Desde esta perspectiva, la creatividad no es solo un

factor psicológico o estético, sino que está presente en todo momento en que el sujeto *quiere* y *hace libremente*.

De esta forma, la creatividad nos une como *hacedores* de una realidad que no es finita ni identitaria, es decir nos plantea a la existencia humana no como un proceso diacrónico unilineal, sino más bien como un tiempo vivo y que sirve para develar a la realidad como una *posibilidad*.

Es por ello que es tan importante su comprensión desde la filosofía crítica, ya que la creatividad surge como una negación de una realidad histórica, política y social a la cual se resiste y es parte de la conciencia de la contradicción entre el *decir* y *hacer*; entre el discurso y la praxis.

Es por todo esto, que este texto busca contribuir a su reflexión y problematización, para poder re-pensar y dialogar sus alcances y objetivos filosóficos y sociales; con el objetivo final de

buscar su pleno desarrollo desde la niñez, pues esto nos llevará a formar sujetos conscientes de su potencialidad de transformación de ellos mismos y de su entorno, ya que la creatividad es el grito que hace que la realidad se rompa; pero al mismo tiempo, plantea y promueve la esperanza, ya que nos enseña un mundo diferente y posible.

Una genealogía de la creatividad y sus problematizaciones

Hasta ahora la creatividad se ha estudiado principalmente desde la psicología, por lo tanto nos parece fundamental explicar qué su escritura desde este ámbito científico, ha determinado su concepción contemporánea y ha hecho que se comprenda principalmente como una facultad *psíquica-individual* y como un elemento para el mejoramiento de las relaciones extra e interpersonales o de *productibilidad* de los sujetos.

Su genealogía inicia con las investigaciones que realizaron Binet y Ribot, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. A esto le siguieron los trabajos de Paul Guilford y de la *Fundación de Estudios Creativos* en Buffalo. Más adelante, entre los años 50 y 80, resurgirá su enfoque psicométrico, diferencialista e historiométrico (Huidobro, 2004). La creatividad durante este periodo se comprenderá como un objeto de estudio relacionado con la inteligencia y por lo tanto *cuantificable*. Al respecto, Sternberg y O'Hara (2005) explican que esta correlación inteligencia-creatividad ha fomentado y contribuido a la tradición –que aún perdura– de considerarla como un factor para diferenciar a las personas (por ejemplo, se reforzó la idea de *genio*).

Será hasta finales del siglo XX, cuando el psicólogo croata-norteamericano Mihaly Csíkszentmihályi planteará una nueva concepción de la creatividad al abordarla desde su concepto de *flujo*. Esta nueva perspectiva de la creatividad, si bien aún no la considera como un acto social, sí inicia un camino diferente para su comprensión, ya que según Pascale (2005), Csíkszentmihályi no se enfoca a la *persona creativa* (rompiendo con la tradición hasta ese momento) porque le confiere más importancia al sistema que al individuo.¹ En este sentido, el individuo para *crear*

debe *interiorizar* todo el sistema que hace posible la creatividad, es decir, debe adaptarse al dominio particular y a las circunstancias de su ámbito (p. 68).

El planteamiento anterior además será reforzado por Howard Gardner, quien siguiendo a Csíkszentmihályi, sostendrá que la inteligencia no es una unidad, sino más bien la colección de ocho inteligencias diversas; donde la creatividad, se entenderá como *el uso convergente de esas inteligencias*. Otro autor, que seguirá esta línea de pensamiento, es Edward de Bono (quien actualmente tiene un amplio impacto en textos pedagógicos y psicológicos) al incluir a la creatividad como un elemento primordial dentro de su teoría del *pensamiento lateral*.

Por otra parte, otra herencia que nos dejan los estudios psicológicos respecto a la comprensión de la creatividad es la definición de sus etapas. Muñeton (2009), al hacer una revisión de varios autores que han tratado este tema (desde Henri Poincaré hasta el mismo Csíkszentmihályi), menciona que por lo general se comprende que la creatividad tiene cuatro fases: preparación (momento de recolección de información y fase al parecer frustrante), incubación (momento de reflexión y que según el autor llega al inconsciente donde todo se acumula), iluminación (momento del *insight*) y verificación (se lleva a cabo la respuesta).

Nuestro interés por mencionar este hecho, es que en la mayoría de los autores que describen estas fases, le dan bastante importancia al *último paso*, es decir a ese momento en que se *valora* la creatividad a partir de su utilidad.² Este hecho nos parece significativo, porque será fundamental para su *aplicación* en otros ámbitos como el pedagógico o el laboral (del cual hablaremos más adelante) y porque refuerza la idea de su *cuantificación* y *de su individualidad*.

renz y Campbell) y que por lo tanto abordará a la creatividad desde la teoría de sistemas.

2. Por ejemplo, Csíkszentmihályi (1998) dice que mientras el producto no sea validado podemos hablar de originalidad, pero no de creatividad. Menciona además que la creatividad para ser *aprobada* debe pasar por un grupo de personas especializadas que reconozcan su valor. Ante esto, surgen obviamente las siguientes preguntas: ¿quiénes son esos evaluadores? y ¿por qué deben evaluar este acto? La respuesta que dan las fuentes se refieren a que la creatividad se da en un *ámbito específico*, es decir, dentro de un campo determinado (teórico o práctico) y, por lo tanto, es necesario que se *valore* su *producto* para juzgar su *utilidad* en ese campo determinado.

1. Pablo Pascale (2005) cita que Mihaly está influenciado por la epistemología evolucionista (Popper, Bartley, Lo-

Ahora bien, nuestro objetivo al presentar este marco epistémico es reiterar que no se ha desarrollado y trabajado su concepción como un elemento social y de transformación de la realidad, sino solo como una parte de la inteligencia humana y como un acto volitivo de un *sujeto creador*. Es por ello que desde nuestra perspectiva, y siguiendo a Ferran (2006) y Hoyos (2012), esta situación se debe principalmente porque la creatividad no ha sido un tema filosófico para la tradición occidental y, por lo tanto, este desinterés ha provocado que no se problematizen sus orígenes.

Un ejemplo de lo anterior –y que para nosotros es fundamental aclarar– es que la palabra creatividad se usa de forma sinonímica con los términos crear, novedad o innovación.³ Sin embargo, desde nuestra postura, consideramos que es imprescindible eliminar esta *igualdad*, ya que esto representa un obstáculo para su problematización; de ahí que a continuación exponeremos sus diferencias.

La palabra crear encuentra su origen en el término griego *poiesis*, que significa hacer surgir algo de la nada.⁴ Respecto a esto, nosotros sostenemos que la creatividad no hace ser algo que no es y por lo tanto, no hace surgir algo de la nada. De ahí que, nos apegamos más a lo que plantea el filósofo Ferran Sáez Mateu (2006) cuando menciona que «tanto en la tradición judeocristiana como en la grecolatina, la creatividad se sitúa, por norma general, en el contexto moralmente ambiguo de la transgresión [...] porque altera un “orden natural”» (p. 211). Es decir, la creatividad, desde esta concepción, es un elemento de *rompimiento* entre lo normal-natural⁵ y no un acto metafísico.⁶

3. Esto sucede incluso en el diccionario de la RAE (2016) que la presenta como «facultad de crear y capacidad de creación».

4. Platón (sf.) en su obra *El banquete* explica a la *poiesis* como «toda causa que haga pasar cualquier cosa del no ser al ser» (p. 35), lo cual se entiende como la capacidad de *crear algo de la nada* (propio de una divinidad).

5. Este autor menciona que «el origen más remoto del término creatividad se remonta a la raíz indoeuropea *ker-*, que en latín dio lugar al término *creatio*. La misma raíz explica el origen de la diosa de la fecundidad agrícola, *Ceres* (de donde deriva *cereal*). El verbo “crecer” tiene el mismo origen. La raíz alude, pues, al paso o transición de algo puramente embrionario a algo completo o consumado». (Ferran, 2006, p. 208)

6. No obstante, esta sinonimia entre crear y creatividad se repetirá a lo largo de la tradición occidental y repercutirá en las perspectivas psicológicas y estéticas que la abordarán *científicamente* en los siglos XIX y XX. Para una revisión más específica de cómo se ha desarrollado este término en occidente, consultar el Capítulo VIII del libro *Historia de seis ideas* de Władysław Tatarkiewicz (2002).

Respecto a sus diferencias con la novedad y la innovación, aclaramos que la primera se refiere a lo que se ha hecho o fabricado recientemente (RAE, 2016). Es decir, la novedad no se relaciona con el *proceso* de elaboración del objeto o idea, sino a su estado final. Respecto a la innovación, esta se entiende como aquel acto en que solamente se modifica o se altera algo ya hecho (RAE, 2010).

Finalmente, lo que nos interesa puntualizar con esta problematización sinonímica, es explicar que si bien la creación, la novedad y la innovación sí se relacionan con la creatividad, no son su objetivo ni su fin, ya que estas se relacionan con *la realidad* de formas diferentes a la creatividad: el crear hace surgir realidades, la novedad se enfoca a la realidad existente y la innovación solo la modifica. Asimismo, el objetivo de presentar una breve genealogía es manifestar que, a pesar de ser un tema de relevancia actual, aún existen limitaciones, vacíos y falacias respecto a su concepción. Sin embargo, más allá de comprender esta situación como un acto desfavorable, esto mismo nos impulsa a participar en este diálogo inconcluso al proponer nuestra postura y sostener que la creatividad es una capacidad de la subjetividad que hace *romper* con la realidad y que por lo tanto, no es cuantificable, ni se puede reducir a una síntesis que se representa por lo creado.

Creatividad y trabajo: una relación más allá del arte y del ocio

Como lo hemos mencionado, los estudios respecto a la creatividad en los últimos años han sido prolíficos. No obstante, reiteramos que es necesario seguir dialogando sus alcances y límites. Por ejemplo, desde nuestra postura, debemos reconocer que, si bien no estamos totalmente de acuerdo con los estudios psicológicos, estamos conscientes que estos trabajos son nuestras principales fuentes para poder plantear una problematización respecto a este tema.

Por lo tanto, reconocemos que una de las mayores aportaciones del estudio de la creatividad desde la psicología es establecer una relación entre la creatividad y la resolución de problemas.⁷ Este principio es fundamental para no-

7. Teresa Huidobro (2004) cita que fue Dewey en 1910 en su libro *How we think* fue el primero en establecer esta relación. Lo cual será retomado –cita esta autora– por la psi-

sotros porque nos ayuda a construir una nueva relación entre creatividad, subjetividad y trabajo.

De ahí que nos interesa explicar que en los *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844* (2010) Marx expone que el ser humano es el único animal que aún después de haber cubierto sus necesidades sigue trabajando. Esta proposición será fundamental para comprender tres conceptos que desarrollará posteriormente: el trabajo libre, la producción verdadera y la vida genérica del ser humano.

Es decir, el ser humano desde esta perspectiva se puede comprender como un ser que constantemente está planteando y resolviendo problemas esenciales y volitivos. Por lo tanto, al considerar que la solución de problemas tiene una relación con la creatividad, podemos argumentar que esta se encuentra tanto en el acto mismo de resolver problemas *esenciales* como en el acto mismo del *hacer libre*. Comprender esta situación nos parece que es una parte esencial en este trabajo, porque nos lleva a sustentar dos proposiciones: primero, que la creatividad forma parte del *hacer humano en general* y no solo en determinados ámbitos (como el arte) y segundo, que la creatividad al ser parte de este *hacer*, también está relacionada a la enajenación, ya que estará presente en la transformación del trabajo útil en trabajo abstracto.

Para explicar mejor este último punto, Marx expone en los *Grundrisse* (2007) detalladamente las diferencias entre valor de uso y valor de cambio, y menciona cómo el capitalista no solo controla y decide sobre la actividad productiva del obrero, sino también sobre su *capacidad creadora*: «El capitalista compra el control sobre ese poder creador y hace que este poder se ocupe de la producción de mercancías para el cambio durante determinado número de horas». Además Martin Nicolaus (citado en Marx, 2007) menciona que Marx denomina explotación a esta renuncia del obrero al control de su poder creador (pp. XXVI-XXVII).

Por otra parte, Rubén Zapata (2011) explica que el proceso de fetichización no solamente implica un aspecto físico sino también uno intelectual, ya que «el desarrollo de las fuerzas

cología humanista de los años 60, al relacionar a creatividad con la autorrealización en autores como Abraham Maslow y Carl Rogers. Esta relación entre creatividad y resolución de problemas será fundamental para comprender cómo este concepto, posteriormente tendrá una influencia en las teorías, métodos y técnicas psicopedagógicas.

productivas está sostenido principalmente por el desarrollo en el nivel del conocimiento [...] Así que el valor hoy [...] tiene su fuente sobre todo en la inteligencia y la imaginación, en lo inmaterial (p. 18).

A partir de lo anterior, sostenemos que en el capitalismo no solo la inteligencia, la imaginación y el tiempo libre sirven para la reproducción del capital, sino también la creatividad (en tanto *fuentes* de resolución de problemas) y que por lo tanto, también está presente en los cuatro tipos de enajenación del trabajo que menciona Marx.

Para explicar lo anterior, pondremos de ejemplo a las personas que trabajan en una fábrica, ya que estas no solo están vendiendo su fuerza de trabajo, sino también su creatividad puesto que están resolviendo problemas que no le sirven a sí mismos como individuos, pero sí al sistema de producción. Esto, por lo tanto, hace que se produzca un extrañamiento entre lo que resuelve mediante su creatividad y su resultado (segundo modo de enajenación).

Pero además al resolver problemas que no son suyos, el trabajador aliena su creatividad porque esta, ya no está orientada a la producción libre sino al servicio de un *objetivo* externo (tercer modo de enajenación) y, consecuentemente, entre más resuelve problemas un trabajador dentro de una fábrica, más se cosifica. Por lo que, tanto su creatividad, como él mismo, se vuelven mercancías (primer modo de enajenación).

Por otra parte, esta relación entre creatividad y resolución de problemas se manifiesta en la *clasificación* interna de los obreros, ya que estos se jerarquizan según su capacidad para resolver problemas (diferencias entre obreros generales y obreros calificados). Esto además producirá que su relación con los otros trabajadores se enajene (cuarto modo de enajenación), ya que dentro del capitalismo se le propondrá al obrero como objetivo *alienar más su creatividad* para que se le llegue a considerar un *mejor trabajador*.

¡Ahora bien, hasta el momento hemos explicado cómo la creatividad está relacionada directamente con el trabajo y cómo se usa en nuestro sistema de producción. No obstante nos interesa aclarar además, que esta relación ha provocado la existencia de dos creatividades:⁸ una útil y otra no útil. Es decir, a partir de su aplicación

8. Varios de los psicólogos de los cuales he hablado en la primera parte hacen una diferenciación entre creatividad *mayor* (la que tiene resultados trascendentes dentro de un

en el sistema de producción y, reforzado por los estudios psicológicos que le dan prioridad a su última fase verificable,⁹ ahora tenemos dos tipos de creatividad: una *instrumental*¹⁰ y otra relacionada a la fantasía o a la imaginación.

Para ejemplificar esto, retomamos el ejemplo de párrafos arriba respecto a los obreros en una fábrica; en esa situación el trabajo industrializado explota *una parte* de la creatividad y se desecha otra por concebirla como irracional o fuera de la realidad. Sin embargo, es fundamental aclarar que dentro de este sistema, sí existe un *lugar* donde se deja actuar a la creatividad desde su aspecto imaginativo: el campo artístico. No obstante, en este caso sucederá lo contrario de lo que sucede en la fábrica, es decir a esta creatividad relacionada a la imaginación se le abstraerá de su aspecto resolutivo de problemas *sociales* y se le reducirá a solo resolver problemas *estéticos*.

Ahora bien, explicar la relación entre arte y creatividad es un tema sumamente extenso y que supera los horizontes de este texto, por lo tanto solo mencionaremos que esta creatividad imaginativa está sustentada en una concepción alienada de lo que se entiende –y difunde– como *arte*. De ahí que, esta *creatividad imaginativa* será explotada dentro del capitalismo actual como fuente para la re-creación de la *industria cultural*.¹¹ Por ejemplo, al momento en que este discurso promueve a la creatividad como un valor individual (la idea de genio-artista), que la proponen como un medio de desahogo personal (*ocio*)

campo de saber) y una creatividad *menor*, relacionada más con la cotidianidad.

9. Sobre esta concepción solo expondré tres ejemplos: Francisco Menchén. (citado en Muñetón, 2009) menciona que la creatividad debe ser una aportación o un avance en alguna disciplina o a la vida (p. 4). José Antonio Marina (2011) cita que la creatividad debe ser *eficiente*, porque si no se cae en la extravagancia. Y Costa (2008) menciona que: «El problema de la creatividad no es la capacidad de producir cien ideas originales, sino saber cuál es la mejor», y aclara: «la creatividad tiene una base teórica o metodológica, operacional, que es intrínseco a su carácter productivo, ligado a la economía» (p. 15).

10. En este trabajo este concepto se entiende según lo expuesto por Horkheimer en su obra *Crítica de la razón instrumental* (2002) donde cita que: «Mediante su identificación de conocimiento y ciencia el positivismo limita la inteligencia a funciones que resultan necesarias para la organización de un material ya tallado de acuerdo con el molde de la cultura comercial ... [y aclara que] Si la teoría es reducida a la condición de mero instrumento, todos los medios teóricos para trascender la realidad se convierten en sinsentido metafísico» (p. 152).

11. Este término lo comprendo desde la perspectiva de Adorno y Horkheimer que desarrollan en su texto «Industria cultural». En *Dialéctica de la ilustración*, 1998, pp. 165-212.

o a través de los discursos mercadológicos (donde la creatividad es fundamental para *crear* necesidades, productos y servicios) y empresariales (en los últimos años han aparecido una gran cantidad de fuentes –libros, revistas, páginas en internet, etc.– dedicados al estudio y promoción de la creatividad desde este enfoque).

Aunado a esto, solo mencionaremos que desde nuestra perspectiva el arte es *una forma madura* de la creatividad, porque es la consecución de instantes creativos que profundizan en el planteamiento y resolución de problemas *genéricos* y no individuales ni al servicio de la razón instrumental. Además sostenemos que es necesario replantear nuestra relación con el estudio del arte, ya que sería fundamental considerar a la creatividad como un criterio de análisis (como lo es el estilo, la escuela o la iconografía); esto claro representaría hacer una *historia a contrapelo* (Benjamin) respecto a las metodologías existentes.

Finalmente, lo que nos interesa recapitular con este apartado es explicar que la creatividad desde esta tradición occidental se ha comprendido como un proceso disgregado, donde su origen se reduce al ámbito psicológico, su objetivo al campo artístico y su alcance al saber utilitario. Por lo tanto, nuestro objetivo es proponer una comprensión de la creatividad a partir de la dialéctica con el objetivo de poder entenderla como un elemento de la *praxis* y como un elemento de la producción verdadera que realiza el ser genérico.

Creatividad, subjetividad e historia

Como lo mencionamos nuestro interés es comprender a la creatividad desde la dialéctica, pero no desde la dialéctica hegeliana, sino desde la *dialéctica negativa* propuesta por Theodor Adorno (1966/1989). Por lo tanto, para iniciar este apartado, debemos aclarar que Adorno explica que el proceso dialéctico entre tesis y antítesis no termina en esta mediación con la realidad, en esta reconciliación, que se representa con la síntesis, sino que es fruto de la contradicción en constante cambio; de ahí que la síntesis no sea identidad sino no-identidad; por lo tanto, la dialéctica negativa es la conciencia consecuente de la diferencia.

Ahora bien, Adorno explica que para desarrollar esta dialéctica es necesario partir desde

una crítica a la ontologización de la historia. En este sentido, expone entonces que es necesario partir de la comprensión de que la historia ha creado una relación *identitaria* entre sujeto y objeto y cita que la historia no es una totalidad estructurada, sino un proceso dialéctico ininterrumpido y discontinuo. Desde esta perspectiva, la historia es vista como expresión de la praxis humana acaecida por la interrelación «entre los hombres y la naturaleza, siendo su no-identidad precisamente el motor de la historia» (Barahona, 2006, p. 230).

Sin embargo, es fundamental aclarar que esta idea de historia, no proviene únicamente de Adorno, sino que este se basa en la obra de Walter Benjamin y por ello, Adorno parte de un conocimiento no instrumental sino *mimético*, el cual le ayudará a comprender cómo se condicionan mutuamente (sujeto-objeto) y no cómo se relacionan únicamente en su identidad; desde este aspecto exige conocer tanto al objeto como al sujeto como procesos históricos y sociales.

Benjamin parte de la negación de la idea de progreso en la historia y menciona que el historicismo positivista detenta un discurso donde los cambios históricos son parte de un tiempo lineal y que tiene como objetivo final de la humanidad el desarrollo industrial. Por esto, para Benjamin, es necesario re-conceptualizar a la historia desde una *racionalización* no instrumental, que conciba, al tiempo histórico no como una categoría abstracta sino como una realidad vivida. A partir de esto, sustentará que la tarea de la historia no será remontarse al pasado en busca de momentos específicos, sino *leer* en ellos la huella olvidada o reprimida en el presente. Para este autor, el pasado no es algo dado y estático, sino que a través de su escritura presente se manifiesta como *imágenes dialécticas*.

Estas imágenes dialécticas cambian la percepción del presente, puesto que ya no lo ven como simple transición, sino como un instante vivido, que reanima el pasado en tanto lucha y sufrimiento, y al mismo tiempo provee al futuro de esperanza, en tanto que no lo reduce a una identidad. Esta concepción de la historia está basada en la ruptura de la temporalidad histórica, en la aparición de lo imprevisible, en la posibilidad de un orden distinto de las cosas, en una esperanza que surja de una utopía que se vive.

Benjamin, desarrolla sus conceptos de *tiempo homogéneo y vacío* (el cual es el que está

supeditado al progreso y a la dominación) y de *tiempo actual* «en el cual cada instante contiene una posibilidad única, una constelación singular entre lo relativo y absoluto» (Löwy, 2002, p. 139). El tiempo actual (*Jetztzeit*), por eso es un *tiempo lleno*, porque en este se reúnen dialécticamente pasado y presente. Es un tiempo que devela la posibilidad de cambiar la realidad y por eso es también un principio utópico –pero no como ideal– sino como una apocatástasis de una sociedad diferente.

A partir de lo anterior, nosotros sostenemos que la creatividad establece una nueva relación con la realidad, porque se presenta como una parte de este tiempo discontinuo y es una práctica que no termina en una síntesis –que sería *lo creado*– y que por lo mismo no es cuantificable (como lo hacen los estudios psicológicos). Desde nuestra perspectiva, la creatividad se comprende más como un descubrimiento y al mismo tiempo un reconocimiento de lo inaudito. Por eso sostenemos que la creatividad es sugerencia, es propuesta, es un reconocimiento y praxis del *poder hacer* del sujeto.

La creatividad en este sentido se relaciona con el *todavía-no-llegado-a-ser* de Ernst Bloch (1977) y por lo tanto la creatividad no es solución, sino *posibilidad*. Asimismo, al no tener más que el objetivo de potenciar el *hacer* humano, la creatividad por lo tanto tampoco es una *herramienta* útil o no útil. La creatividad es potencia humana porque se manifiesta en la *praxis* y no solo en un ámbito ya sea psicológico, educativo o laboral. De ahí que la creatividad no esté al servicio de la razón instrumental porque no tiene más que el objetivo de humanizar al sujeto, de reconciliar la relación entre sujeto-objeto.

Por consiguiente, la creatividad no es parte de un continuum que busca repetir la realidad o introducir en ella algo *nuevo*, sino de hacerla estallar. La creatividad en su concepción alienada sirve al tiempo homogéneo y vacío, porque se presenta bajo la careta de *innovación* de objetivos, productos y bienes de servicio que solo son acumulativos, que tienen una idea fetichizada del progreso y que son –contrariamente a lo que pretenden– homogéneos. La creatividad por lo tanto, se relaciona con el *Jetztzeit*, porque es explosiva y sirve para develar la posibilidad de cambiar la realidad. Es el insight donde el individuo se comprende a sí mismo como sujeto capaz de *poder cambiar su realidad*.

Infancia y creatividad: el impulso por cambiar la realidad

Como lo mencionamos al inicio, Raoul Vaneigem (2008) citaba que la infancia es la edad más plena, no porque se careciera de responsabilidades sino porque era el momento en que se poseía una relación diferente con el mundo, es decir los niños tienen una *experiencia* diferente del mundo adulto) puesto que esta surge desde su *sensibilidad* y busca satisfacer necesidades específicas. En este sentido, Marcuse (1973) citaba que «nuestro mundo no solo aparece en las formas puras del tiempo y del espacio, sino asimismo, y simultáneamente, como una totalidad de cualidades sensoriales» y más adelante agrega «y es justamente esta constitución cualitativa, elemental, inconsciente –o más bien preconsciente– del mundo de la experiencia, esta misma experiencia primaria, la que debe cambiar radicalmente si es que el cambio social ha de ser un cambio cualitativo radical» (pp. 74-75).

Es por ello que nosotros proponemos reflexionar aún más sobre las necesidades en la infancia, ya que una falacia que recorre su concepción es que los niños no tienen otro tipo de necesidades más que las físicas o las emocionales. Lo cual consideramos es un error, ya que su misma propensión por hacer preguntas respecto a su realidad, es una muestra de sus necesidades creativas. Es decir, los niños preguntan con el objetivo de satisfacer una necesidad por encontrar respuestas que los objetos por sí solos no las tienen.

Por eso, cuando un niño pregunta ¿qué es un caballo? o ¿quién es tal persona? no lo hace buscando una *identidad* del objeto, es decir, no busca conocer lo que es un cuadrúpedo hípico con caracteres específicos o un nombre como tal, sino que las preguntas que hacen y se hacen los niños tienen la finalidad de encontrar una respuesta que explique su relación histórica (*viva*) entre esos objetos con ellos mismos. Por lo tanto, los objetos para los niños son experiencias que conviven en su existencia, de ahí que sus preguntas no tengan un sentido *lógico-adulto-alienado* porque no lo buscan.

Lamentablemente, las respuestas que se les dan a los infantes, en su mayoría de los casos, están basadas en la enajenación, es decir parten de una educación que actúa como *principio de realidad* (Marcuse, 1965) y donde está obs-

curecida su sensibilidad y su experiencia creativa, ya que esas respuestas están dadas por la sociedad existente y por lo tanto su posibilidad de transformación está delimitada por o en pro de una realidad determinada (Marcuse, 1973, p. 83). Es por ello que Vaneigem (2008) decía que nuestro sistema actual de producción hace que cada uno crezca reprimiendo su infancia hasta que la agonía lo convenga de vivir como un adulto.

Además, esta situación promueve en el niño un querer como voluntad de sí mismo, como identidad y esto hace que su hacer, desde ese momento, no sea genérico, sino individual. Esta *educación* también busca enseñar al niño a comprender y a *representar* la realidad *tal como es*, es decir, busca que el niño tenga un conocimiento objetivante e identitario y no un planteamiento de la realidad como mimesis y alegoría. Esto mismo, hace que el niño no busque la dialéctica negativa de la realidad y se limite a la reproducción de un principio de actuación (Marcuse); de ahí que el mundo enajenado –y adulto– insiste constantemente en que el niño deba preguntarse por lo real y por lo que le sea necesario para su actuación en el mundo.

Sin embargo, no todo está perdido, porque como cita Vaneigem (2008) «La consciencia de la creatividad aumenta contradictoriamente a medida que se multiplican los intentos de recuperación a los que se entrega la sociedad de consumo» (p. 228). Además, estar conscientes de esta potencialidad de la creatividad nos llevará al *impulso creativo* que va más allá de la novedad o la originalidad (propias del mundo fetichizado) ya que se presenta como motor de la transformación de la realidad existente.

Y es por todo esto que urge comprender, enseñar y practicar a la creatividad desde la dialéctica, desde la negatividad y desde la filosofía crítica, para que sirva –como lo dice el epígrafe inicial de este texto– para formular una teoría que evidencie una teoría de la vulnerabilidad de la dominación, de la crisis de la dominación y como una expresión de nuestro antipoder (que es la creatividad) y de nuestro ser genérico.

Desde nuestra perspectiva la creatividad nos une como *hacedores* de una realidad que no es finita, nos deja ver el mundo como alegoría, como un todavía-no; nos da esperanza. De ahí que nuestro objetivo con este texto haya sido promover una concepción de la creatividad que parta de su sociabilidad y contemple a la infancia como

su momento monadológico. Sin embargo, pretendemos al mismo tiempo que sea una invitación para reflexionar, llevar a la praxis y a la formación de sujetos adultos que estén conscientes de su poder creativo, con la finalidad de promover una relación diferente con sus actividades cotidianas (trabajo) y que estén conscientes que su creatividad es una capacidad de la subjetividad que hace estallar la realidad, pues –como diría Benjamin– la creatividad nos da el poder de escuchar lo inaudito, de pensar lo imposible y de leer lo que no se ha escrito, es decir nos da el poder para hacer surgir un mundo diferente y posible.

Referencias

- Adorno, T. (1966/1989). *Dialéctica negativa*. España: Taurus.
- (2004). *Teoría estética*. Barcelona, España: Akal.
- Adorno, T. y Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. España: Trotta.
- Barahona, E. (2006). Categorías y modelos en la Dialéctica negativa de Th. W. Adorno: crítica al pensamiento idéntico. En *Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, 39, 203-233.
- Benjamin, W. (2002). El carácter destructivo. En *Ensayos (Tomo IV)* (pp. 73-75). Madrid: Editora Nacional.
- (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. México: Itaca.
- Bloch, E. (1977). *El principio de esperanza. Tomo I*. España: Aguilar.
- Costa Solà-Segalés, J. (2008, octubre 2). Creatividad, invención e innovación. En *Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 2(1), 13-18.
- Csíkzentmihályi, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós Transiciones.
- De Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. México: Paidós.
- Debord, G. (2002). *La sociedad del espectáculo*. España: Pre-Textos.
- Ferran Sáez, M. (2006). La creatividad como problema filosófico. En *Trípodos. Facultat de Comunicació Blanquerna*. Recuperado de: <<http://www.raco.cat/index.php/tripodos/article/viewFile/41640/42427>>.
- Foucault, M. (2001). *Historia de la sexualidad. Tomo 1*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. y Chomsky, N. (2006). *La naturaleza humana: justicia versus poder un debate*. Buenos Aires: Katz editores.
- Gardner, H. (2008). *Inteligencias múltiples*. México: Paidós.
- (2011). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. México: Paidós.
- Gilly, A. (2006). *Historia a contrapelo. Una constelación*. México: Ediciones Era.
- Holloway, J. (2005). *Cambiar el mundo sin tomar el poder*. Buenos Aires: Vadell Hermanos Editores, C. A.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Hoyos, I. (2012). ¿Cómo fomentar la creatividad sin renunciar a la filosofía? Estrategias didácticas del pensamiento antiguo y contemporáneo. En *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, (1), 75-87.
- Huidobro Salas, T. (2004). *Una definición de la creatividad a través del estudio de 24 autores seleccionados* (Tesis de doctorado). Universidad Complutense de Madrid Facultad de Psicología. Recuperada de: <<http://eprints.ucm.es/4571/1/T25705.pdf>>.
- López Molina, A.M. (1990). Racionero: Dialéctica de la creatividad. En *Anales del Seminario de Metafísica* (24), 187-200.
- Löwy, M. (1991). Herbert Marcuse y Walter Benjamin: racionalismo y romanticismo. En *Marcuse y la cultura del 68* (pp. 55-66). México, DF: UAM-X, CSH.
- Marcuse, H. (1965). *Eros y civilización. Una investigación filosófica sobre Freud*. México: Joaquín Mortiz.
- (1973). *Contrarrevolución y revuelta*. México: Joaquín Mortiz.
- Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. (Grundrisse) 1857-1858. Volumen 1*. México: Siglo Veintiuno.
- (2010). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/157836.pdf>
- Muñeton, P. (2009, noviembre 1). Creatividad: el arte de reinventar la vida. Entrevista con el Dr. Francisco Menchén Bellón. En *Revista Digital Universitaria. UNAM*, 10 (12), 1-12.
- Pascale, P. (2005). ¿Dónde está la creatividad? Una aproximación al modelo de sistemas de Mihaly Csíkzentmihályi. En *Arte, Individuo y Sociedad*, 23, 61-84.

- Platón. (sf). *El banquete*. Recuperado de: <http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/P/Platon%20-%20El%20Banquete.pdf>.
- RAE. (2016). *Diccionario de la Lengua Española* (Vigésima segunda edición). Recuperado de: <<http://www.rae.es/drae>>.
- Scott, J. (1997). Formas cotidianas de rebelión campesina. En *Historia Social* (28), 13-39.
- (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discurso ocultos*. México: Era.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, intelligence and creativity synthesized*. Cambridge University Press. Recuperado de: <<http://books.google.com.mx/books?id=ReWJZM4H5NAC&pg=PA208&lpg=PA20>>.
- Sternberg, R. J. y O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. En *Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 113-149.
- Tatarkiewicz, W. (2002). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid: Tecnos.
- Vaneigem, R. (2008). *Tratado del saber vivir para uso de las jóvenes generaciones*. Barcelona, España: Anagrama.
- Zapata Yepes, R. D. (2011, mayo-julio). El trabajo como expresión de libertad. Una aproximación al análisis marxista. En *Revista electrónica Forum*. Recuperado de: <<http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/forum-doctoral/article/view/1751/1750>>.



Barcelona, 2014.

DECONSTRUCCIÓN DE LA IZQUIERDA EN LA POLÍTICA DE LA LIBERACIÓN DE ENRIQUE DUSSEL

J. Alfredo **OCHOA-GÓMEZ**
[jocho8a8@gmail.com]

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Profesor investigador y líder de Proyección Social del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO. Miembro del grupo de investigación *Pensamiento, Filosofía y Sociedad* de la misma institución.



Introducción

Este trabajo tiene como marco conceptual la *Arquitectónica*, segundo volumen de la colección Política de la Liberación que el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel inició en 2007 con *Historia Mundial y Crítica*¹ y que, se espera, terminará con un volumen intitulado *Crítica*. Sobre estas obras, la primera y la última, basta decir que responden respectivamente a la demanda historiográfica de «contar» el devenir de la humanidad desde la perspectiva de los vencidos, y a la necesidad de transformar el orden político vigente de la modernidad colonizadora; demanda y necesidad entre las cuales se ubica la obra que enmarca conceptualmente la reflexión que se expone en este escrito, obra que en palabras del mentado filósofo constituye un «rompecabezas» (Dussel, 2009: 37) de categorías cuya finalidad es el desarrollo de una ontología de la política.

Ahora bien, aunque la empresa intelectual de nuestro filósofo emprende principalmente el análisis del sistema de categorías fenoménicas de la filosofía política burguesa para deconstruir el

orden que instauró la modernidad colonizadora, dicha deconstrucción no aborda exclusivamente al pensamiento liberal² pues dirige su análisis también a las alternativas que no superaron los diques de tal modernidad, alternativas entre las que encontramos, en palabras de Dussel, al marxismo estándar, al socialismo real y al anarquismo³ de izquierda.

En este sentido, por lo anteriormente dicho, y como contribución al esfuerzo por una ciudadanía creativa que enfrente el individualismo, la estadolatría, la idealización del mercado y la política como ejercicio de dominación, se expone en las líneas que siguen una interpretación de la *Deconstrucción de la Izquierda en la Política de la*

2. Por pensamiento liberal ha de entenderse, en sentido amplio, el pensamiento correspondiente a la filosofía política burguesa; esta aclaración cobra sentido en la medida en que en la *Arquitectónica* constantemente el autor matiza diferentes perspectivas teóricas que tienen seno en esta filosofía con denominaciones como conservadurismo, liberalismo, neoconservadurismo, neoliberalismo; denominaciones que a su vez adjetiva con otras como tradicional, parlamentarista, reformista, etc. Pensamiento liberal se refiere entonces al pensamiento que por antonomasia identifica a la filosofía burguesa en cualquiera de sus variantes.

3. En algunos apartados de este ensayo –incluyendo el título– por el término anarquismo se identifica tácitamente a un movimiento variopinto de izquierda, y en otras líneas se explicita con la denominación anarquismo de izquierda, siguiendo la terminología de la *Arquitectónica*, la existencia de un movimiento diferente de aquel que entroniza el libre mercado y que es señalado por Dussel como anarquismo de derecha.

1. Para establecer una relación preliminar con esta obra inaugural de la Política de la Liberación se sugiere leer el excelente artículo *Historiografía, Eurocentrismo y Universalidad en Enrique Dussel*, (Pachón, 2012).

*Liberación de Enrique Dussel a través de las principales categorías de la *Arquitectónica*, a saber: A. Nivel de la Acción Estratégica; B. Nivel Político Institucional; C. Nivel de los Principios Implícitos Fundamentales.*

A. Deconstrucción de la izquierda en los niveles arquitectónicos

El problema de la izquierda es que no tiene puta idea del mundo en el que vive.

JOSÉ SARAMAGO

En el nivel de la acción estratégica

En este nivel Dussel establece el análisis de los siguientes, a su juicio, equívocos conceptuales, políticos e históricos de la izquierda en materia de acción político-estratégica, a saber: el carácter metafísico que reviste al economicismo y a la confianza en el proletario como sujeto revolucionario, la «estadolatría» de la lucha política del marxismo estándar, la disolución del Estado que enarbola el anarquismo y la teorización desmesurada alrededor de los términos *infraestructura* y *superestructura*, que para nuestro filósofo son apenas metáforas «sin intención teórica» (Dussel, 2009: 168) en Marx. En este orden de ideas, las siguientes líneas desarrollan sintéticamente el análisis expuesto por Dussel.

Para empezar, sobre el economicismo señala que el marxismo estándar transfirió el concepto Ley, propio de las ciencias naturales, a la comprensión del devenir histórico de la humanidad, estableciendo como ineluctable la superación del capitalismo por el socialismo en razón de supuestas leyes económicas. Trasferencia frente a la cual plantea la siguiente pregunta «¿Para qué entonces la acción política si el triunfo estaba ya garantizado, como que el sol sale cada mañana?» (Dussel, 2009:32).

En cuanto a la identificación del Estado como objeto consustancial de la política señala el carácter falaz y reduccionista que determina a la Acción Estratégica en el marxismo estándar, falacia contra la cual se alzaron teóricos como Gramsci –marxista de otro cuño– y Foucault, quienes identificaron la política con la dinámica de poder de micro-instituciones que desbordan al Estado y están ancladas a la sociedad y a sus

agentes en general.⁴ Otro alzamiento a la falacia enunciada proviene del anarquismo, postura que acertadamente arremete contra la «fórmula» revolucionaria de la «toma del poder del Estado», cayendo sin embargo en otro reduccionismo mediante el cual se soslaya la importancia del Estado al identificar exclusivamente la política con la aniquilación de éste.

Frente a la consideración del proletariado como el sujeto histórico por antonomasia de la revolución, llama la atención Dussel a la izquierda al cuestionar esta concepción que convierte a la clase obrera en una sustancia metafísica, olvidando que existen otros sujetos más allá del proletariado que también luchan por la liberación política.

La comprensión de lo político para la empresa de la Liberación encuentra en Ernesto Laclau un teórico de primer orden por su crítica al dogmatismo de izquierda del marxismo estándar, particularmente por su cuestionamiento al anquilosamiento conceptual que representa el economicismo; incurriendo, sin embargo, en equívocos al no diferenciar entre las falacias del marxismo estándar y la obra de Marx, por ejemplo: dicho marxismo presenta al mercado como un orden autorregulado que determina la competencia entre los actores económicos, cuando desde la perspectiva de Marx el mercado aparece como un automatismo externo a la sociedad como consecuencia del individualismo en el que caen los actores económicos, dicho de otro modo: el mercado no está determinado por leyes externas a la voluntad y posibilidades de los actores económicos.

En este sentido, el economicismo constituye un disolvente teórico de lo político al plantear como lógico y necesario en la lucha revolucionaria el mero cambio del modo de producción capitalista; en cambio, desde una perspectiva ajena a dicho disolvente la lucha revolucionaria implica concebir lo político como algo que desborda la prescripción de las formulas económicas y se ocupa del discernimiento de las contingencias que definen a las sociedades para definir en consecuencia las estrategias que llevarían a su transformación.

4. Aquí es muy importante señalar que Dussel no se perca del eslabón teórico que tienden, entre estas dos categorías, las propuestas de Foucault y Gramsci al plantear respectivamente los conceptos *Micro-Institución* y *Estado Ampliado*. Dicho eslabonamiento será justificado en el apartado enunciado.

Desde la perspectiva de Laclau el pensamiento de Gramsci posibilitó la superación de la tesis *Lucha de Clases entre Burguesía-Proletariado*, tesis del marxismo clásico, pese a que su obra sigue siendo rehén del principio por el cual se considera que esta última clase social es portadora de la «misión» ontológica de refundar el orden social. En este sentido, el marxista italiano asestó, pese a sí mismo, un golpe contra la Dictadura del Proletariado, en favor de la pluralidad histórica de los sujetos.

En este orden de ideas la lucha contra el liberalismo, contra la burguesía, implica entonces la hegemonía que logren los actores políticos a través de la estrategia del consenso intersubjetivo, estrategia que va más allá de la simple alianza entre quienes comparten presupuestos ideológicos afines y establecen acuerdos formales, puesto que implica el reconocimiento entre actores políticos que representan diferentes subjetividades.

Ahora, desde la perspectiva gramsciana la hegemonía representa la legitimación del gobierno de una clase social a partir del consenso alcanzado por la mayoría de sus actores políticos, legitimación que dista sustancialmente de la dominación de impronta weberiana⁵ y la uniformidad ideológica del marxismo estándar, yendo además más allá del mero acuerdo racional-discursivo de corte habermasiano.

En lo que respecta a las categorías infraestructura y superestructura, tan caras al marxismo estándar, éstas no reflejan el pensamiento dialéctico de Marx, pues yuxtaponen conceptos como producción, consumo, distribución, capital y Estado en una relación de subordinación de lo político (lo superestructural) a lo económico (lo infraestructural). En este sentido, dichas categorías constituyen en la obra de Marx metáforas sin pretensión teórica.

En definitiva, la izquierda debe asimilar el proceso histórico que entre 1917 y 1989 determinó el curso del denominado socialismo real en la entonces Unión Soviética, proceso por el cual se constata con creces los estragos sociales y políticos de un economicismo metafísico que tradujo como revolución socialista el retraso de un porcentaje considerable de la humanidad a causa del burocratismo igualitarista y el despo-

tismo “político” de un Estado fisgón y pretendidamente proletario cuyo gran mérito fue abortar la política en función de una economía estatizada y la concentración del poder en un partido único, dicho de otro modo: el economicismo metafísico desvirtuó el proyecto socialista deslegitimándose al perder progresivamente la hegemonía que lograron los soviets⁶ cuando el siglo XX apenas despuntaba.

En el nivel político institucional

En el segundo nivel de la Arquitectónica Dussel establece el análisis de los equívocos de la izquierda en torno a las instituciones que determinan el orden político; de este modo las consideraciones que expone versan sobre los siguientes temas: la co-determinación de las esferas material (lo económico), formal (lo político) y de factibilidad institucional en función de la producción y acrecentamiento de la vida (última instancia de un nuevo orden ontológico-político); los reduccionismos que se extienden en el denso entramado de las teorías que orbitan en rededor de la razón discursivo-política, el marxismo estándar y los postulados anarquistas; las consecuencias del individualismo metafísico del liberalismo en la relación libertad-justicia; la función de los «micro-sistemas políticos diseminados en todo el cuerpo social y político» (Dussel, 2009: 249), del ejército y la religión –elementos denostados por la izquierda tradicional–, del mercado y, sobre todo, del Estado. A continuación las consideraciones enunciadas.

Entre lo económico y lo político no existe una última instancia que imponga un orden entre las esferas *material* (lo económico) y *formal* (lo político), de ser así no existiría forma de superar los reduccionismos del economicismo y el politicismo. Ahora bien, la relación entre ambas esferas implica la existencia de otra, la *esfera de factibilidad institucional* para posibilitar la realización empírica de proyectos de sociedad diferentes a

5. «Por dominación debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia a un mandato de determinado contenido entre personas dadas» (Weber, 2012: 43).

6. La exhortación de Dussel a la izquierda para que asimile el proceso del socialismo real brinda la apariencia de un «examen de conciencia» que la izquierda liberacionista hace tras una especie de introspección que la lleva a asimilar los errores y horrores acontecidos en la Unión Soviética, examen que renovarían el ánimo revolucionario y el establecimiento de nuevas categorías de análisis y nuevas formas de lucha... Ahora, tanto el «examen de conciencia» como la exhortación estarían bien si no se obviaría la crítica que desde la orilla anarquista se hiciera cuando la revolución leninista era apenas incipiente, en plena ebullición, y no hacia el final del trágico experimento soviético como lo hace Dussel entre otros revisionistas. Cfr. Lehning, A. (2008)

la liberal⁷ y a la que impuso el socialismo real. Desde esta perspectiva las tres esferas son co-determinantes y necesarias en el diseño y construcción de sociedades alternativas a la del orden vigente, entendiéndose en consecuencia que ninguna se basta a sí misma o es suficiente en sí como lo señalan las propuestas de Arendt, Rawls o Habermas que ponen el acento en la esfera formal, o a la manera del marxismo estándar cuyo énfasis está hecho sobre la esfera material.

En este sentido, pese a la diferencia de acento o énfasis, el marxismo estándar comulga con el liberalismo al minimizar como éste lo político, el primero amparándose en un economicismo metafísico que convierte la política en mera administración de la comunidad, y el segundo al propender por un individualismo, también metafísico, que exalta las libertades individuales en desmedro de la comunidad.

Así las cosas, la relación entre Libertad (lo formal) y Justicia (lo material) que han establecido tanto el liberalismo como el marxismo estándar incurre en la falacia del falso dilema al plantear el primero la preeminencia de la libertad sobre la justicia, y el segundo el de la justicia sobre la libertad. En este sentido, la relación señalada no es de carácter dilemático sino dicotómico, puesto que como

Ya hemos insistido demasiado en que hay que articular lo diverso y necesario simultáneamente en la complejidad para alcanzar lo suficiente: la fundación de la libertad (condición absoluta de la legitimidad y de la «pretensión política de justicia») es tan necesaria como la erradicación de la pobreza o la injusticia ecológica, económica y cultural (lo material). (Dussel, 2009: 218).

En este orden de ideas la Política de la Liberación propende porque el campo económico cumpla, mediante el ejercicio que le delega la co-

7. Como se ha advertido, la *Arquitectónica* de la Política de la Liberación pretende construir una Crítica de la Filosofía Política que complemente la Crítica de la Economía Política que formuló Marx en su lucha contra el orden burgués, pretensión en la que no sólo se ocupa de la crítica al liberalismo y la deconstrucción del marxismo estándar y el socialismo real, sino del avance del neoliberalismo y el reto del neoconservadurismo, entre otras formas que Dussel califica como formas de fetichización que encuentran eco incluso en los postulados anarquistas y en las corrientes que convergen en la tradición discursiva de la filosofía política, cuestionadas por nuestro filósofo como interpretaciones reductivas de lo político.

munidad política a través de la Acción Estratégica y las instituciones políticas, con las máximas exigencias materiales (o de contenido), a saber: la felicidad común de todos los miembros de la comunidad política y la reproducción y acrecentamiento de la vida humana en comunidad. Esta propensión no encuentra eco en otras filosofías políticas como las de Carl Schmitt, Hannah Arendt, John Rawls o Jürgen Habermas en las que la relación de co-determinación entre lo político, lo económico y lo institucional no es abordado, y aún menos en las propuestas como las de Friedrich Hayek y Robert Nozick (anarquismo de derecha) en las que lo político se disuelve en función de un mercado sacralizado.

En cuanto al poder y el trabajo, instancias fundamentales de los campos político y económico, es necesario comprender que ninguna de las dos tiene preeminencia sobre la otra, puesto que las dos responden a la producción y reproducción de la vida, última instancia que tiene en la cultura su totalidad estructural (totalidad en tanto subsume los campos político y económico, entre una infinidad de campos como el ecológico, el técnico, el científico, etc.). En este sentido, la cultura constituye la última instancia material de la vida.

El Estado representa por su parte, en este juego de lo formal-material, a la institución política con mayor grado de complejidad funcional pues en él deben converger la democracia, la responsabilidad de garantizar y reproducir la vida de todos los ciudadanos y la administración o gobierno de la comunidad política, dicho de otro modo: en el Estado deben armonizarse las funciones de las esferas formal (democracia), material (reproducción de la vida) e institucional (de factibilidad) para hacer viable los principios de la democracia y la posibilidad de vida digna. En este orden de ideas, entre la revolución del proletariado para tomarse el Estado y la destrucción de éste que propugna el anarquismo⁸ debe abrir-

8. En su monumental obra quiere Dussel remozar la interpretación de la obra de Marx con arreglo a las demandas de la periferia postcolonial, empresa admirable que olvida sin embargo que la resistencia por la liberación es poliédrica o cuando mínimo ambidextra... el anarquismo, por ejemplo, ha dado lugar a nuevos planteamientos, a guisa de ejemplo: *El postanarquismo explicado a mi abuela*, autor Michel Onfray (en: <<https://www.youtube.com/watch?v=FyYBoju7TIY>>), propuesta que ha merecido una crítica mordaz dentro y fuera del variopinto sector del anarquismo (Cfr. *Crítica Integral a Michel Onfray*, autor Nicolás Morás, en: <<http://www.enemigosdelestado.com/critica-integral-a-michel-onfray/>>), pero que no deja de representar una propuesta discernible. Otro anarquista, considerado como uno de los pensadores vivos

se espacio su transformación para convertirlo en la institución más importante a la hora de fijar las mediciones que hagan factible la vida en el marco de la dignidad y la justicia.

La Política de la Liberación entonces defiende la tesis de la transformación del Estado frente a las que plantean la revolución para tomarse su poder o de su destrucción como lo plantea el anarquismo. A propósito vale anotar que la transformación del Estado procura su refundación ontológica al deconstruir concepciones del Estado que lo definen con arreglo al ejercicio de la dominación. En consecuencia es importante comprender como lo advirtiera Michel Foucault, que esta institución política no constituye la única institución en el cuerpo social.

En consecuencia una Política de la Liberación debe superar la estadolatría del marxismo estándar sin caer en el antiestatismo del anarquismo, superación que requiere de otras transformaciones de la izquierda respecto otras determinaciones materiales o de contenido, e institucionales o de factibilidad: entre las primeras se encuentra la religión,⁹ tema que el marxismo estándar y la izquierda eurocéntrica en general no pudo asimilar como consecuencia del racionalismo positivista que permanece latente en el trasfondo de sus presupuestos teóricos, pero importante como narrativa para el imaginario popular de la comunidad política; entre las segundas, es importante que la izquierda comprenda que el ejército no constituye *per se* una institución reaccionaria o corrompida, pues aunque postulados¹⁰

como el de la paz perpetua (de origen kantiano) exijan su anulación, es necesario considerar que su desmonte no puede ser inmediato sino progresivo. Además, porque la naturaleza del ejército desde la perspectiva de la Política de la Liberación es el de una institución que defiende a la comunidad política en el marco de posibles guerras defensivas.

En el nivel de los principios implícitos fundamentales

El tercer nivel de la *Arquitectónica* brinda la oportunidad a Dussel de ultimar la exposición de lo que en su criterio representa las condiciones mínimas, necesarias y suficientes de la propuesta transontológica de la Política de la Liberación. Respecto a los equívocos de la izquierda su análisis aborda las siguientes temáticas: interpretaciones reductivas del marxismo estándar y del anarquismo bakuninista en torno a la co-determinación que configuran los principios material, formal y de factibilidad, interpretaciones cuyas tesis ponen respectivamente el acento en el principio material y el principio de factibilidad; el carácter utópico de sus teorías políticas frente a los postulados o ilusiones trascendentales que representan el comunismo y la disolución del Estado; el individualismo metafísico del anarquismo y la inversión ontológica del poder político o fetichización de la *potestas* del marxismo referido al obviar las exigencias normativas en la instauración legítima de un Estado Democrático. Las consideraciones enunciadas en el análisis son del siguiente tenor.

La *Arquitectónica* señala la importancia de superar el escepticismo que ha sacudido a la filosofía política desde la caída del socialismo real –de extirpe marxista leninista– en 1989, afirmando, contra la desazón que ha infligido el pensamiento posmoderno, la importancia y urgencia de las reglas o principios fundamentales sin las cuales los sistemas sociales serían inviables si soslayaran la importancia de lo normativo en la dinámica de los actores sociales, sus acciones estratégicas e instituciones políticas, dicho de otra manera: «los principios [...] se sitúan como un a priori ontológico debajo de los constitutivos mismos del poder, en todos los momentos de su despliegue...» (Dussel, 2009: 348). En este sentido, comprendiendo la naturaleza implícita de los principios en la acción política, su importancia y la necesidad de explicitarlos de cara a la

más influyentes en el mundo, es Noam Chomsky, de quien se conoce bastante sus contribuciones a la lingüística y al activismo político contra la política radical estadounidense, más de quien poco se conoce a través de la prensa internacional su filiación con los conceptos del anarcosindicalismo, ver al respecto: El anarquismo según Noam Chomsky (González, 2012).

9. Desde la perspectiva dusseliana el tema de la religión reviste un significado especial en un proceso de refundación ontológico-política, la razón: narrativas como la Teología de la Liberación representan una justificación de la existencia para pueblos como el latinoamericano, significado especial que con razón señala el teólogo Dussel en su crítica a la incapacidad del marxismo estándar para comprender la importancia de la religión a causa de un racionalismo positivista eurocéntrico, incapacidad que al respecto parece tener el mismo respecto a algunos sectores del anarquismo, pues prácticamente todo lo reduce al legado de Bakunin y en consecuencia al ateísmo militante de su obra *Dios y el Estado*, desconociendo, por ejemplo, la producción teórica y la apuesta política de anarquistas como León Tolstói y Simone Weil.

10. Importantes como ideal regulativo para el devenir de una sociedad que propenda por la afirmación de la vida como instancia ontológico-política fundamental.

formación de una conciencia normativa que posibilite la Liberación de los pueblos expoliados por el *Ego Domino*, es posible comprender su despliegue en la Arquitectónica.

En este orden de ideas, es importante señalar los siguientes presupuestos teóricos: 1. Son tres los principios implícitos: el Material, el Formal-Democrático y el de Factibilidad Estratégica; 2. Su comprensión demanda «diferenciar claramente los principios éticos de los políticos (...) y éstos de los postulados políticos.» (Dussel, 2009, 357); enfatizando a su vez que «Los principios éticos son subsumidos en todas las acciones e instituciones políticas, pero bajo las exigencias de obligaciones políticas.» (Dussel, 2009: 377).

Sobre estos presupuestos teóricos vale la pena precisar su naturaleza, a saber: el Principio Material es la regla constitutiva de la política al orientar las acciones y las instituciones de la comunidad política hacia la producción, reproducción y mantenimiento de la vida, condición que le implica cuidar «la carnalidad real y concreta de cada sujeto» (Dussel, 2009: 395) como expresión del ámbito trascendental de lo ético en la política, pues como «principio material de la política es semejante al principio ético (en aquello del respeto absoluto a la vida humana y a su desarrollo)» (Dussel, 2009: 392). Ahora, la relación de diferencia en torno a este principio entre lo ético y lo político estriba en que la primera variable de esta relación se pregunta por la validez de las acciones que re-producen la vida con arreglo a formulaciones abstractas mientras lo político propende por la legitimidad de dichas acciones con arreglo a la legitimidad de los actores y las mediaciones institucionales.

En cuanto al Principio Material-Democrático debe comprenderse que es la regla que constituye y alienta el sistema coercitivo (monopolio de la potestas) de las instituciones, fundamentando normativamente lo que obliga a los sujetos de la comunidad política y estableciendo razones de simetría entre éstos de manera pública y a través del consenso social. La coerción institucional es legítima siempre y cuando sea producto del reconocimiento que la comunidad política otorgue a la mayoría de sus actores que hayan conquistado la hegemonía tras los procesos de deliberación; coerción que «obliga» a respetar las normas e instituciones dispuestas para producir, reproducir y mantener la vida, sin soslayar el de-

recho de las minorías a conquistar la hegemonía legítima, y la posibilidad de renovar las mediaciones institucionales que fetichicen la potestas en menos cabo de la potencia.

Respecto al Principio de Factibilidad Estratégica puede afirmarse que constituye la regla mediante la cual quienes detentan la potestas, como poder delegado por la comunidad política, gobiernan administrando los recursos necesarios para mantener y mejorar la vida de todos.

El Principio de Factibilidad Estratégica además se ocupa de maniobrar entre la necesidad material de producir y reproducir la vida, las imposibilidades empíricas que le amenazan y las exigencias normativas que le demandan su cumplimiento.

Ahora bien, tal como se ha advertido en los apartes que han abordado las determinaciones de la Acción Estratégica y del Nivel Político Institucional es importante señalar que no existe relación de preeminencia o yuxtaposición entre los principios material, formal y de factibilidad, puesto que la Política de la Liberación implica la co-determinación, sin última instancia, entre éstos, la razón: superar las interpretaciones reductivas en la política, interpretaciones que respecto al nivel de los principios de la normatividad política se sintetizan en los economicismos, los formalismos y los decisionismos.

El primero, representativo del neoliberalismo que propugna el Mercado Total, y del marxismo estándar que defiende la Planificación Total de la economía, colocando así, cada uno, el acento en el principio material; el segundo representativo del liberalismo, el contractualismo, la ética del discurso y la teoría del derecho habermasiana cuyo común denominador fija al principio formal como el más importante; el tercero representativo por su parte de los planteamientos teóricos como el de Maquiavelo, Henry Kissinger, Carl Schmitt o Ernesto Laclau, quienes subrayan el principio de factibilidad como el más importante, al fijar respectivamente su atención en torno a la acción estratégica, la política como mero interés, la decisión en el estado de excepción y la lucha por la hegemonía. Ahora, el decisionismo también compromete al anarquismo de izquierda y derecha, en cuanto propende por la destrucción de las mediaciones institucionales y en consecuencia por la anulación del principio de factibilidad.

Esta disquisición que la Política de la Liberación hace respecto al nivel de los principios de la normatividad política le obliga a dialogar con planteamientos como el Hans Jonas quien en *El Principio de la Responsabilidad* plantea una fundamentación ontológica desde el ser que aboga por una ética teleológica donde la tecnología aparece como el mayor peligro para la preservación de la vida, consideración frente a la cual la *Arquitectónica* constituye una política que intenta en cambio una fundamentación transontológica desde la realidad viviente (no desde el ser), subsumiendo una ética donde la vida humana pone los fines a la acción, contra la lógica de la tasa de ganancia desmesurada del capitalismo, el verdadero peligro. (Dussel, 2009: 509).

Además del diálogo en mención, la *Política de la Liberación* debe pasar por la crítica deconstructiva el carácter utópico de las teorías de izquierda frente a los postulados o «ilusiones trascendentales» que representan tesis como la instauración del comunismo y la disolución del Estado, puesto que los dos planteamientos, marxista y anarquista (bakuninista) constituyen apenas formulaciones teóricas consistentes lógicamente pero inviables empíricamente, dicho de otro modo: constituyen postulados, ilusiones trascendentales o utopías, cuya única función política es proveer criterios de orientación para la comunidad política en su lucha por la producción y acrecentamiento de la instancia fundamental: la vida.

Es importante también comprender que «el principio es exigencia normativa pero no una descripción conceptual con contenido» (Dussel, 2009: 437) y que en consecuencia la fundamentación transontológica de la Política de la Liberación no esgrime una receta con pretensión universalista como alternativa a la democracia liberal y a las ilusiones trascendentales que han pretendido transformarla desde la izquierda, o remozarla desde algunos de los modelos que, por ejemplo, expone David Held en *Modelos de Democracia*. Así, la refundación transontológica propuesta crítica con vehemencia a la democracia liberal, más reconoce que es importante «transformar las formas de gobierno articulando una democracia representativa con una democracia participativa»¹¹ (Dussel, 2009: 433), com-

11. Al respecto anota Dussel que la transformación del orden vigente, o mejor, la Liberación política exige creatividad política de acuerdo a las condiciones concretas de la

prendiendo también que en algunos momentos históricos excepcionales, otras formas de gobierno –monárquica, dictadura, populismo, etc.–, son justificadas *hic et nunc* (aquí y ahora) sin que *per se* representen la mejor opción.

Luego, la defensa de una democracia en la que la legitimidad y la factibilidad determinen la acción de un gobierno que obedezca a la *potencia* de la comunidad política en el ejercicio de la *potestas*, implica comprender las relaciones *potestas-ley*, autoridad-liderazgo. En este sentido, es importante comprender que la fuente del poder político es la *potencia*, y que en consecuencia ésta determina a la *potestas* u orden institucional; mas ésta última «no está obligada por ninguna ley, porque es la fuente de todas las leyes, y, por ello, por ser fruto del común acuerdo libre y autónomo, deben todos los miembros de la comunidad obedecerla» (Dussel, 2009: 400). En cuanto a la relación autoridad y liderazgo es de saberse que ninguna individualidad solipsista puede ser causa legítima de un orden político basado en el consenso de la comunidad; lo contrario sería caer en el individualismo metafísico del liberalismo y del anarquismo de izquierda (Bakunin)¹² o de derecha (Robert Nozick).

La fundamentación transontológica en las comunidades políticas de los pueblos postcoloniales implicaría entonces el principio formal discursivo-racional, sin fijarlo, como se ha advertido, como última instancia de la política, en la medida que constituye el procedimiento para establecer decisiones entre los actores políticos o ciudadanos en torno a las acciones e instituciones que regulan el orden social; como principio democrático promueve así la virtud necesaria para establecer un Estado de democracia que fundamente el Estado de derecho. De este modo, la participación de los actores políticos –desde el barrio hasta la complejidad

comunidad política, por ejemplo «Un Estado pluri-cultural, pluri-étnico, pluri-religioso en un mismo territorio (puesto que) en nuestra época, no puede pensarse en abstracto una forma de gobierno como la mejor universalmente (...) se trata de un idealismo falto de realismo histórico y político» (Dussel, 2009: 432).

12. Frente a la conjunción democracia representativa-democracia participativa- creatividad política con arreglo a las condiciones concretas de X ó Y comunidad política, es menester señalar decididamente que para Dussel la democracia directa propuesta por Bakunin no representa más que otra ilusión trascendental o postulado que parte de un presupuesto irracional como el de presuponer la perfección moral de los ciudadanos.

del Estado—, reviste de legitimidad la *potestas* e impulsa la eficiencia en la administración de lo público de parte de quienes han sido «mandados» a obedecer como representantes de la voluntad general.

El binomio legitimidad-eficiencia pasa de este modo por el principio formal enunciado, mas como se ha insistido la democracia no se reduce a él pues implica los principios material y de factibilidad en el manejo de los recursos finitos y necesarios para la producción de la vida y la gobernabilidad desde las mediaciones institucionales. La codeterminación de los tres principios posibilitaría así la instauración de un Estado democrático en el que la acción de gobierno administra no sólo los recursos necesarios para la vida, sino las acciones de quienes gobiernan para compensar las equivocaciones inherentes a la incertidumbre que signa a las decisiones políticas, afirmar los aciertos y establecer decisiones para el largo plazo.

Vista así la *res-publica*, la pretensión de justicia del campo político subsume la pretensión de bondad de la ética, configurando las condiciones necesarias y suficientes para superar el legalismo kantiano y promover el consenso como exigencia normativa intersubjetiva entre los actores políticos a partir de su convicción interior respecto a la importancia y necesidad de la normatividad política, las mediaciones institucionales y el compromiso colectivo (intersubjetivo) que representa el poder de la voluntad por la vida.

La refundación de la política vista desde esta perspectiva si bien exige una confrontación con el elitismo de derecha (como el propugnan Schmitt y Weber al reducir la política al esquema

amigo-enemigo, en el primero; y aun mero ejercicio de dominación, en el segundo), exige de sobremano un aprendizaje de la izquierda respecto a la corrupción ontológico-política en la que han incurrido los «vanguardismos, comité centrales, dictaduras del proletariado, (y) democracias centralizadas (Dussel, 2009: 428), al invertir la relación *potentia-potestas* en la acción de gobierno, soslayando la importancia de los principios y cayendo en la fetichización de la *potestas*.

Referencias bibliográficas

- Dussel, E. (2009). *Política de la Liberación. Volumen II – Arquitectónica*. Madrid: Trotta.
- Lehning, A. (2008). *Marxismo y Anarquismo en la Revolución Rusa*. Buenos Aires: Utopía libertaria.
- Weber, M. (2012) *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Documentos Electrónicos¹³

- González, M. (2012). El anarquismo según Noam Chomsky. Disponible en: <<http://librepensamiento.org/archivos/3864>>.
- Morás, N. (2012). Crítica Integral a Michel Onfray. Disponible en: <<http://www.enemigosdelestado.com/critica-integral-a-michel-onfray/>>.
- Onfray, M. (2012) El postanarquismo explicado a mi abuela. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=FyYBoju7TIY>>.
- Pachón, D. (2012). Historiografía, Eurocentrismo y Universalidad en Enrique Dussel. *Ideas y Valores*, N.º 148, 2012, págs. 37-58. Recuperado desde: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80924112003>>.

13. El ciberespacio constituye «una herramienta muy valiosa en este resurgir del anarquismo [...] porque ha fomentado modos de relación horizontal, coordinación no jerárquica y acción en red que resultan ser prácticas anarquistas de siempre» (Méndez, 2012: 136).



Ángel. Barcelona, 2014.

DE LOS DIÁLOGOS CON HOMBRES Y MUJERES ACERCA DE LAS VIOLENCIAS DE GÉNERO: EXPERIENCIAS DE TRABAJO CON MUJERES VÍCTIMAS

CONSTRUCCIÓN DE NUEVAS CIUDADANÍAS

Merceditas **BELTRÁN FLÉTSCHER**

[merceditasbf@gmail.com]

[www.agenciaciudadana.org]



Psicóloga de la Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Especialista en Farmacodependencia de la Fundación Universitaria Luis Amigó avalada por la Universidad Complutense de Madrid, candidata a Magíster en Estudios Sociales de la Universidad de la Universidad del Rosario. Coordinadora de Prácticas Profesionales, Facultad Ciencias Humanas y Sociales Uniminuto Bogotá, miembro del Grupo de Investigación Crisálida y del Proyecto Estratégico de Facultad MARFIL - Marginalidad - Filosofía. Coordinadora del Semillero de Estudios de género. Directora para Colombia Agencia Ciudadana. Experiencia profesional en investigación, sistematización de experiencias e intervención social en particular en poblaciones marginales y facilitación de procesos sociales.

Buscando el rumbo...

El tema que motiva esta comunicación, se marca en mi experiencia desde la **Intervención social en violencias de género**. Teniendo en cuenta que la violencia ha sido entendida como aquellos actos que realizan sujetos individuales y colectivos y que vulneran la dignidad de las personas que sufren de dicho acto, tiene un carácter multidimensional que en su análisis e interpretación, permiten comprender los impactos que dichos actos pueden tener en la vida de las personas, en el marco de las relaciones de pareja, familiares, laborales y demás ámbitos de la vida de estas, teniendo repercusiones negativas, que se hacen manifiestas en la reconfiguración de los roles en los diferentes ámbitos de relación e inclusive llegando a justificar por parte de

quien ejerce el daño, como quien lo padece del acto violento.

Dentro de las manifestaciones de violencia se encuentra una asociada al género, que se hace presente sobre todo en las relaciones de pareja y familiares; donde el golpe, el insulto y el abuso por parte del ser querido, adquiere diferentes significaciones.

Este trabajo con violencias de género, surge de los hallazgos encontrados en el Programa de Atención Integral al Estudiante de Trabajo Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en la Sede Principal (Bogotá), en donde se ha encontrado que algunas de las estudiantes vinculadas, son víctimas de distintos tipos de violencia: simbólica, sexual y física (Bourdieu, 2002). Estas violencias se han identificado por reportes directos de algunas estudiantes, por remisión

de algunos profesores u otros estudiantes del Programa. De igual manera, asociada a esta situación se evidencia la naturalización de esta problemática por parte de las asistentes al programa de atención y el temor ante la posibilidad de denunciar los hechos de violencia de los que son víctimas, donde una de las posibles causas que explican este hecho es el desconocimiento de las estrategias de afrontamiento (a nivel legal, jurídico, y desde la capacidad de agencia) lo cual amerita acompañamiento y orientación.

Teniendo en cuenta que el programa es mayoritariamente femenino, es decir que de un promedio semestral de 1000 estudiantes, 950 son mujeres, y que la frecuencia de presentación de eventos violentos de los que ellas han sido víctimas, cada vez es más alto, (el 51% de las consultas de atención psicológica, está relacionado con cualquiera de los tipos de violencia), se convierte en una razón de peso para considerar la necesidad de un proceso de atención específico para tal problemática social. Teniendo en cuenta esta situación, desde Noviembre de 2013, se crea el Grupo de Apoyo «Mujeres Dignificadas» como estrategia de atención Psicológica complementaria al proceso de terapia individual.

Es importante ver que el fenómeno de la violencia contra la mujer, debe ser considerado como un fenómeno social que tiene bases ideológicas, económicas, sociales, culturales y políticas y no solamente como un problema de tipo psicológico y como lo menciona Hooks (2000), la violencia no es un problema de tipo privado, sino que reproduce lo ideológico que se encuentra en el marco de los roles de género de la sociedad occidental, que ha legitimado y naturalizado las relaciones desiguales entre hombres y mujeres.

A pesar del interés del programa de atención en el tema de las violencias, al hacer una indagación al interior de la Universidad Minuto de Dios Sede Principal, no se encuentra que haya un interés generalizado en la misma por la prevención y/o atención de casos de violencia, factor que hace que no se sienta un compromiso institucional o de responsabilidad social interno con sus estudiantes. A su vez el proceso de acompañamiento en Trabajo Social, se encuentra enmarcado desde el ámbito del respeto por las situaciones críticas, la dignidad humana y la reivindicación de los derechos, se fundamenta en la escucha activa y la posibilidad de apoyar a los estudiantes en un espacio de reflexión íntimo

y personalizado que le permita tramitar sus núcleos de tensión, crisis, ansiedad e inestabilidad emocional, favoreciendo la resolución de situaciones críticas, la toma de decisiones y el mejoramiento en diversas áreas de ajuste emocional como la académica, laboral, afectiva, familiar, entre otras.

A pesar de que existe un proceso de atención psicológica individual, en sí misma es limitada, pues se ha encontrado que no es suficiente para que los estudiantes que acuden a éste transformen la situación de la que son víctimas, razón por la cual se crea desde Noviembre de 2013 un Grupo de Apoyo que en su momento, desde la intervención clásica de la psicología, permite que a través de la escucha activa y la verbalización de las situaciones violentas, sus participantes hagan conciencia de su situación, realicen comprensiones relacionadas con la misma y utilicen estrategias alternativas de acción ante la violencia propuestas por las ciencias sociales, que han sido útiles para otras personas que sufren la misma problemática; sin embargo es un grupo que tiene poco tiempo de historia en el que sus alcances tienen un límite, dado que se encuentra en las discusiones con las participantes que requiere de otros elementos externos con los que el proceso de acompañamiento interno no cuenta.

Para dar una comprensión de la manera como se dio el proceso, el orden de presentación está pensado desde los momentos tradicionales propuestos en las comunidades de diálogo, en donde el abrebocas, se ha denominado: «Buscando el rumbo», que habla de las preocupaciones y primeras acciones que dan origen a este proceso. Después de este contexto inicial, el diálogo con el texto, ha sido denominado: «Andando en las bibliotecas y dialogando con los textos», es el encuentro con los estudiosos del asunto, acerca de los conceptos y teorías con las que en un primer momento nos interesó entrar en contacto con la intención de comprender e interpretar desde las propuestas de diversos investigadores, aquello que tiene que ver con el fenómeno de las violencias. En el diálogo con el otro, lo he nombrado: «Es hora de preguntarnos», en donde esas cuestiones que surgen de la revisión teórica entran en confrontación grupal y motivan nuevas indagaciones y reflexiones ante el asunto común que nos convoca. Finalmente en el diálogo consigo mismo, encontramos que todas estas reflexio-

nes se traducen en actos cotidianos transformadores, al cual lo he llamado: «Diálogo consigo mismo, ejercicio ciudadano». Les invito entonces a conocer el recorrido de este camino.

Andando en las bibliotecas y dialogando con los textos...

Para comprender la multi dimensionalidad de esta problemática, el grupo decide indagar desde diversos autores de las Ciencias Humanas y Sociales, los conceptos que han emergido en las conversaciones, aquellos tienen que ver con **las violencias, las relaciones de poder, y el género**, así como las *formas de manifestación de las violencias a través de los roles de género, la estructura social y las relaciones de la vida cotidiana*, entre otros, los cuales presentaré de manera breve a continuación:

Para empezar existen múltiples factores asociados a la violencia, o como se pretende presentar es más adecuado hablar de violencias, dadas sus modalidades, sus manifestaciones, las interpretaciones que de ellas se hacen desde diferentes registros y los impactos que en el registro de lo individual y colectivo genera en las personas que sufren de este padecimiento. Por ello podemos entender la violencia como «un uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra sí mismo, otra persona, grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones» (OMS 2002).

Violencia de Género: se ha comprendido como una de las formas de violencia que se encuentra asociada a las diferentes modalidades en que ella se presenta y una de estas es la violencia de género, puesto que esta situación se hace recurrente dentro de los casos que se presentan dentro del programa de atención integral al estudiante de trabajo social. De esta podemos decir que es «todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, inclusive las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública o privada.» Delgado (2009).

Hay otros términos muy utilizados, como violencia doméstica, violencia de pareja o violencia

intrafamiliar; pero estas expresiones son menos adecuadas porque se limitan a informar sobre el lugar en que se produce la violencia y no especifican aspectos tan esenciales de la misma, como ¿quién es la víctima?, ¿el agresor?, el objetivo y la causa de esta violencia.

Para Segata, en las Estructuras elementales de la violencia, (2003: 114), la Violencia moral, psicológica o emocional, es entendida como la que se disemina difusamente e imprime un carácter jerárquico a los menores e imperceptibles gestos de las rutinas domésticas, pues opera con mucha sutileza, siendo el más eficiente de los mecanismos de control social y reproducción de las desigualdades que se ha utilizado como forma de presión no necesariamente física. A su vez, nomina la violencia invisible como una modalidad naturalizada del fenómeno, en donde no se reconocen los eventos violentos, por la tolerancia que se ha perpetuado al interior como por ejemplo de las relaciones de pareja y se traduce en conductas mal tratantes, que han sido aceptadas, normalizadas y naturalizadas culturalmente.

La segunda categoría se refiere a las **Relaciones de poder**, estas se hacen presentes en la dinámica violenta que hace parte de los casos atendidos por el programa, el uso de la fuerza física, por parte del agresor, que en la mayoría de los casos es el compañero sentimental de la estudiante, la violencia verbal y de tipo simbólico, donde se agrede y menoscaba, la dignidad y la honra de la víctima. Por ende dichas relaciones se pueden entender como «una relación de fuerzas, o más bien toda relación de fuerzas es una relación de poder [...] Toda fuerza ya es relación, es decir, poder: la fuerza no tiene otro objeto ni sujeto que la fuerza» (Foucault 1998).

Por el otro, Bourdieu (2002) profiere una tesis fundante, tesis eje del pensamiento bourdieano, donde el poder es presencia ineludible, plantea entonces que «Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza». Hay aquí una certeza sobre el ocultamiento del poder, sobre la fórmula de su ejercicio, de su operación social. Relaciones de fuerza que están ocultas por otras relaciones de fuerza donde lo que entra en combate son otros

pertrechos, otras armas, donde el campo de batalla no requiere escenas sanguinolentas, pero sí la guerra.

De otro lado, para González (2006: 197), la agencia es la posibilidad que tienen los seres humanos para construir nuevas opciones en el marco de relaciones de poder específicas. Con esto no se desconocen las relaciones de poder y dominación en las que estamos inscritos e inscritas y que pasan por las relaciones establecidas en el marco del estado, en las relaciones entre etnias, razas, clase, géneros y generaciones. Lo que el autor pone en cuestión es la capacidad de agencia que tienen las mujeres cuando se ven están cruzadas por varias discriminaciones y exclusiones que tienen que ver con la edad, el género y la clase.

Otra manera a través de la cual se ha ejercido el poder y la dominación sobre el género femenino tiene que ver con la cultura del silencio, que se ha convertido en promotora de la continuidad de las relaciones de agresión. En ese sentido el anti diálogo es un elemento clave en el mantenimiento de las relaciones de poder y autoridad, que generan imaginarios sobre la manera como se establecen representaciones sociales sobre las cuales se basan este tipo de relaciones (Henaar 2010, p. 59).

La tercera categoría a contemplar es el **Género** que ha sido entendido como «(...) una complejidad cuya totalidad se posterga de manera permanente, nunca parece completa en una determinada coyuntura en el tiempo». Butler 2007 (p. 70). Para otros autores como Melo (2006: 33) es un sistema simbólico que permite comunicar y organizar otros modos de ordenamiento y jerarquización social, aun trascendiendo su función primordial de organizar las relaciones basadas en él. Es decir se define género como un sistema de símbolos que dan cuenta de una serie de discursos y prácticas construidas en el marco de la diferenciación de tipo estructural que responde a los intereses de las instituciones que manejan el poder.

Además de ello, se ha contemplado como una construcción conceptual, una herramienta analítica que nos permite aproximarnos de un modo particular a la realidad social; pero, al mismo tiempo, cuando utilizamos dicha categoría, también efectuamos un «recorte» analítico de dicha realidad. Por esta razón, «el uso de la categoría de género nos hace ver y pensar la vida social de una manera particular». (Melo, 2006: 33).

En el marco de la discusión acerca de lo que desde las ciencias sociales se viene desarrollando como género, se plantean cuestionamientos acerca de la ruptura, o especie de exclusión que en sí mismo el concepto encierra, motivo por el cual se plantea la necesidad de utilizarlo de manera crítica y consciente.

Otra manera de verlo está relacionada con «El sistema de sexo/genero, Entendido como la construcción simbólica y la interpretación socio histórica de las diferencias anatómicas entre los sexos.» Cobo (2008: 53) que además de ello involucra la *asignación social*, como instancia básica que en nuestra sociedad existe a partir de la diferencia sexual biológica basada en los genitales externos del o de la recién nacida y en un segundo lugar, la *identidad de género*, en cuya formación confluyen factores biológicos y psicológicos, y que es un proceso que precede a la conformación de la identidad sexual. Al distinguir analíticamente entre diferencia sexual y diferencia genérica los análisis avanzaron, teniendo en cuenta además aportes de otras disciplinas como, por ejemplo el psicoanálisis». Alfarache (2003: 35).

Estas distinciones nos llevan a comprender la existencia de «la división sexual de los roles afectivos que tiene sus raíces en una representación de la feminidad cuya esencia consiste en entregarse, en existir para el otro, en dedicar su vida a la felicidad del hombre». Lipovetsky (1999: 20). Además de ello para Bernal (2011: 44), los roles que se han establecido culturalmente, determinan actividades propias de lo femenino y lo masculino que han sido establecidos socialmente y son las que perpetúan relaciones de violencia y sometimiento, que se han convertido en una situación de impacto problemático en nuestra sociedad.

En este sentido, «el problema de los roles de género se complica todavía más debido a la variedad de interpretaciones a las que se prestan las relaciones entre esos elementos y en particular a la significación atribuida a los rasgos y comportamientos diferenciales a los sexos». Fernández (1998, p. 173).

Después de este contexto teórico, desarrollaré los elementos que se fueron construyendo con las mujeres partícipes de este proceso, en el ejercicio práctico de los diálogos. En ese sentido, como colectivo, compartimos la propuesta de Corleto (2011), quien expresa la importancia de buscar soluciones a estas cuestiones de género,

considerando que la academia cobra un papel importante en la medida que ha tenido que dedicarse a realizar ejercicios investigativos que den cuenta de las problemáticas sociales asociadas a la perspectiva de género con la intención de ir hasta las raíces del origen de las situaciones de discriminación.

Es hora de preguntarnos...

Después de contextualizar teóricamente el asunto, nos planteamos seguir trabajando en el asunto, ya fuera de la lógica del grupo de apoyo a través de un ejercicio un poco más complejo el cual tiene que ver con la generación de indagaciones y preguntas relacionadas con los diferentes tipos de violencias, en el marco de la vida cotidiana de las participantes, para lo cual decidimos utilizar herramientas de apoyo que nos permitían motivar el acto de preguntarse. Es así como presentaré una síntesis de las indagaciones y respectivas reflexiones que surgieron de las mismas, así:

¿Existen motivos por los cuáles se dan los actos de violencia física?

Para explorar esta pregunta utilizamos herramientas de la cartografía social, en particular realizamos cartografías del cuerpo, dado que esta es una herramienta de la investigación social, que permite establecer diferentes elementos que emergen de la construcción del mapa, en este caso, el cuerpo, contemplado como territorio en donde se pueden evidenciar las marcas de tipo histórico, político, social, familiar, afectivo y permite dar cuenta de la historia que se construye en el territorio en relación con otros, es decir se puede establecer un diálogo colectivo. Dicho diálogo colectivo nos permitió identificar y reconocer que los golpes son una marca del ejercicio del poder y la dominación de lo masculino sobre lo femenino, que en muchos casos permite al agresor auto afirmarse y legitimar su soberanía sobre el cuerpo femenino. En este caso, la admiración espartana hacia el cuerpo, se tramita en condición de dominio y soberanía, mas no de asombro estético por el mismo, optando por un cuerpo idealizado, mas no individualizado, es decir se desvirtúa la particularidad y la esencia propia por la apuesta a un cuerpo comercial, que debe ser atacado y transformado (si fuese posible) para «normalizarlo».

En este sentido encontramos que la violencia física ha sido naturalizada para algunas de las participantes y los motivos que dan origen a la misma, van desde cosas tan básicas como la preparación de los alimentos, el cuidado de los hijos o las salidas de la casa a actividades no aprobadas para el mundo femenino, la consecuencia para ello tiene que ver con respuestas de tipo violento a nivel físico y sexual. El marco de referencia de estas acciones tiene que ver con las concepciones del ejercicio de la feminidad en una sociedad machista como continúa siendo la colombiana en este caso. En otros casos, el maltrato físico se produce de madre a hija, como forma de manifestar el dolor e inconformidad que la progenitora propicia porque considera que el nacimiento de su hija interrumpió sus sueños y deseos, a su modo de ver, obstaculizó su proyecto de vida y dicho factor nunca fue tramitado emocionalmente; como consecuencia de ello su respuesta es violenta hacia su pareja quien abandona el hogar producto de la violencia hacia él y hacia sus hijas de manera permanente.

Otra causalidad de la violencia física está ligada al consumo de alcohol, una de las participantes manifiesta: «Cuando mi marido tiene tragos yo me acobardo y me lleno de pánico, no puedo enfrentarlo». En este caso, el miedo provocado por los eventos previos bajo el consumo de alcohol de su pareja, hace que se paralice, evitando actuar en defensa de su integridad y de sus derechos. Esto induce a una condición de vulnerabilidad grande, en virtud que la víctima no sabe como va a actuar el agresor,¹ dado que después de vivir una historia de hechos violentos en su contra bajo efectos del consumo, es así como el miedo y la incertidumbre se convierten en el arma con la cual, se le otorga al agresor todo el poder sobre la víctima. Lo cual se hace muchas veces por desesperanza, dado que se piensa que no hay salida y que se trata de aguantar y aceptar porque soy menos, porque no valgo, porque no tengo posibilidades en otro contexto, entre otros.

1. Cabe anotar que cuando se menciona a alguien como agresor en este texto, solo se habla de esta persona en una situación específica vivida por los participantes del grupo, no siempre se trata de un hombre y no pretende convertirse en una generalización.

¿Cuáles son otros Modos de la agresión y percepciones frente a la misma?

Esta pregunta está más relacionada con la violencia moral, psicológica e invisible, reflejada en acciones de la vida cotidiana que naturalizan las condiciones de desigualdad, un ejemplo claro puede ser cómo a pesar de haber sido víctima de violencias durante más de veinte años, una mujer manifiesta: «Hay algo que me une a él, siento como si tuviera que salvarle el pellejo con todo el mundo». Aquí vemos cómo esas características maternas y de cuidadoras otorgadas a lo femenino, hacen que nos mantengamos en una relación trascendiendo de todas las situaciones violentas y haciendo por los agresores lo que ellos no harían por nosotras, se trata como si tuviéramos una deuda histórica con lo masculino. Encontramos por ejemplo que el agresor es moldeado para no darse cuenta que es violento con la venia de la víctima, que es quien al final del día, legitima el maltrato y no lo legitima porque se sienta cómoda o apruebe la condición mal tratante, por el contrario el miedo, la impotencia e incluso la angustia por perder estabilidad personal o familiar, son condicionantes que perpetúan una relación violenta y en condiciones de desigualdad.

Otro elemento que surge en esta discusión es la imagen que se tiene del cuerpo femenino como una posesión, pero además de ello este cuerpo debe cumplir unos cánones y estándares de forma que de no ser cumplidos se convierten también en una manera de discriminación y desigualdad, no sólo por parte del mundo masculino sino también del femenino. En este caso, hay una búsqueda incesante por la belleza comercial, el cuerpo perfecto, las formas y las medidas para evitar el rechazo y la exclusión.

De otro lado, en las relaciones de pareja repetimos cosas que vivimos en el hogar, es así como en el grupo se visibilizó la existencia de matrimonios basados en relaciones desastrosas, en donde el respeto por el otro difícilmente se construye e incluso se mantienen por dependencia, conveniencia, miedo; estas relaciones se defienden de las miradas externas a través de los autoengaños, excusas, evasivas, puesto que por ejemplo en la violencia física no se puede hacer negaciones de la evidencia, del golpe, de la marca, pero en este tipo de violencia sí, justificando la condición de desigualdad, pero transmitiendo esa manera de relacionarse a los niños y

niñas que ven y viven estas condiciones al interior de sus familias. En ese sentido, se trata de una enseñanza permanente por modelamiento que crea una sensación de normalidad, dada su repetición en el día a día de la vida cotidiana de la gente.

La violencia invisible es un proceso que viene de menos a más, es decir se va dando de manera muy sutil e incluso desde los inicios del noviazgo, vamos permitiendo conductas, comportamientos, inclusive hasta frases violentas disfrazadas de caricias o bromas con cierto tinte venenoso o violento que poco a poco van siendo «normales», pero que a posteriori se convierten en una situación inmanejable. Una manera de ejemplificarlo es que las relaciones se formalizan desde la idea de propiedad, enmarcada en frases como «es mía», lo cual produce una idea de tenencia objetal e instrumental, que se convierte en un ejercicio del poder sobre ese objeto que se posee, la idea de la tenencia y soberanía sobre dicho objeto se desborda para evitar que «otra persona me la quite». Aunado a ello, y dado que difícilmente en nuestra sociedad, no aprendimos a establecer límites y en el momento en que decidimos que hay que hacerlo, es posible que ya no haya nada por hacer, en este apartado evidenciamos cómo al permitir acciones violentas pequeñas, vamos dando paso a acciones más grandes, no con el fin de culpabilizar, de ninguna manera, por el contrario a manera de análisis, confrontación y auto reflexión dada la naturalización y la permanencia de estas sutiles formas en nuestra sociedad.

¿Cómo es percibida la violencia estructural y de qué manera afecta esto a las mujeres del grupo en sus prácticas cotidianas?

En este punto, me refiero a la violencia invisible y una de las maneras como se enraíza en lo cotidiano, lo cual tiene que ver con la creencia de que el amor es entrega y encontrábamos cómo en la vida práctica, se legitiman a través de ideas como: «Si te cela es porque te quiere», encontramos aquí cómo los celos se convierten en una de las maneras más naturales y cotidianas de interpretar el amor, sin embargo representa el ejercicio del poder y la dominación y la perpetuación de la misma en el día a día, develando relaciones de tipo instrumental, convirtiendo a la mujer en un objeto que se posee, sobre el que se tiene soberanía.

Otra manera de legitimar y naturalizar las relaciones de dominación-dependencia-sumisión, se encuentra en el marco de frases como «los Hombres son Así», en donde culturalmente se transmite una manera de aceptar las maneras como nos relacionamos con ellos y ellos con nosotras, sin lugar a objeción, dado que comprender que son así, implica callarse, rendirse y someterse.

Un elemento adicional se marca en un imaginario común relacionado con las tareas otorgadas a lo femenino, con señalamientos como «¿y es que aquí no hay mujeres?» realizado tanto por hombres como por mujeres en ocasiones en que hay poco orden, aseo, comida preparada, entre otros, dado que se asume que esas tareas solo le competen al mundo de lo femenino y que deben darse «per se» en cualquier lugar de socialización, no solamente en el hogar.

¿Cuáles son los lugares ocupados por las mujeres en las relaciones familiares y de pareja?

Para indagar acerca de dichos lugares, utilizamos árboles genealógicos elaborados por cada participante; dichos árboles representan la naturalización de las victimizaciones en las relaciones parentales, entre padres e hijos y a su vez en las relaciones de pareja, ello tiene que ver con la perpetuación de las relaciones de tipo colonial que han marcado la manera de ser hombres y mujeres y ha perpetuado relaciones de sujeción y dominación.

Encontramos un ejercicio del poder en nominaciones como: «Todas las mujeres de la casa son juiciosas»: esta afirmación habla de una concepción de maneras de ser mujer que son admitidas y legitimadas socialmente, es decir se mantiene la visión patriarcal de una mujer juiciosa, dedicada al hogar, sumisa, que no tiene amigos, que no sale con nadie y que se guarda sólo para su pareja, que en los casos de las mujeres que participaron del grupo, con el tiempo se convierte en su agresor. En ese sentido otorgamos el poder al mismo, nos sometemos a sus condiciones, no ponemos límites a sus acciones y de esa manera naturalizamos sus formas desiguales de relación.

Otra manera de establecer estas relaciones se da a través de lo económico, dado que algunos padres aportan dinero para algunas necesidades familiares, pero a cambio de ello se establecen relaciones de dependencia y dominación

por su rol de proveedor, se cree que el entregar una suma económica resuelve los problemas de comunicación, afectivos y emocionales de sus parejas, hijos y el grupo familiar en general. Esto perpetua la idea de que el dinero es el centro de las relaciones y que el aporte económico se convierte en una suerte de cesión del poder a quien aporta que en últimas resulta en la condena de las personas que lo reciben, en este caso mujeres, hijos, parejas. En este mismo sentido, hay relaciones que se construyen con base en lo económico, creando una suerte de conveniencia-dependencia que hace que se acepten las condiciones de la persona que aporta recursos económicos, sobre quien los recibe, reforzados por la idea generalizada que esta segunda le debe gratitud y respeto al proveedor, sin conocer de fondo las vulneraciones que produce dicha condición, es decir el alto costo que tiene que asumir quien es «beneficiado» por un recurso económico no es equilibrado ni tiene ningún tipo de compensación con las situaciones que tiene que vivir.

Otra idea que legitima estas relaciones es que: «Todos los hombres son violentos, son perros», idea que favoreció reflexiones interesantes en cuanto al establecimiento de generalizaciones y juicios de valor, dado que no todos los hombres que conocemos actúan de manera infiel y/o violenta, de tal suerte que hay un inconsciente cultural que ha predeterminado estas características como masculinas y que también predispone a lo femenino a aceptarlo y asumirlo por considerarse natural. Consideramos entonces un componente cultural que hace que las costumbres colombianas reafirmen estas concepciones, dado que personas de otros países y/o culturas contemplan de una manera distinta esta condición, es decir que el concepto de género y las prácticas de relacionamiento entre lo femenino y masculino tienen por supuesto variaciones marcadas por lo cultural, histórico, ideológico y social.

Otra manera que se convierte en una manera de naturalizar estas concepciones, es que las mujeres mismas, por ejemplo, al hablar mal de otra mujer, al criticarla o juzgarla por las decisiones que toma, hace que no busquemos condiciones de igualdad o complementariedad entre lo femenino y lo masculino, al contrario, resultamos estableciendo relaciones de competencia, fundamentada en la búsqueda de la propia libertad, resultando entonces en una guerra con lo mas-

culino. El resultado de ello es que nos negamos entonces a compartir espacios de construcción con lo masculino, aumentando las brechas y los abismos entre lo uno y lo otro.

Diálogo consigo mismo, ejercicio ciudadano...

Después de estas reflexiones, este momento se convierte más que un análisis en acciones diversas, constructivas y performativas en dos sentidos: en la relación de cada mujer consigo misma y por supuesto en relación con otros y otras. En ese sentido, estos diálogos se traducen en acciones concretas a saber:

Algunas de las participantes empezaron a invitar a sus compañeros afectivos a participar del espacio, lo cual empezó a surtir un efecto interesante en la medida que los chicos empezaron a hacerse las preguntas que se hacían las mujeres, lo cual favoreció un ejercicio auto reflexivo interesante en ellos, en donde empiezan a cuestionar su manera de relacionarse y de concebir lo femenino, incluso algunos renuncian a su relación porque creen que deben tomar distancia, revisarse y reorientar las formas como conciben y se relacionan lo femenino, lo hacen como un acto de respeto y sensatez, secundaria a la participación en dicho espacio.

De otro lado se puso en cuestión el nombre del grupo, «Mujeres dignificadas» dado que ya no hablamos de dignificar solo lo femenino sino las relaciones interpersonales, por dos elementos: uno la participación de hombres en el grupo, lo cual le da un aire de riqueza y construcción colectiva y otro asociado con la decisión de trabajar el concepto de género desde la integralidad del mismo, es decir: no sólo lo femenino y masculino sino por supuesto también las sexualidades laterales y en ese sentido, ello implica un giro muy importante para este proceso, relacionado con las cuestiones que interpelan y transversalizan el respeto y el cuidado del otro, independiente de la opción sexual que este o esta, hayan elegido, en ese sentido, no es un grupo feminista, que es lo que generalmente se piensa cuando se habla de estudios e intervenciones con enfoque de género.

De aquí entonces surge la intención de constituir un Semillero de Investigación que hemos denominado «Semillero de Estudios de Género»,

en el cual, nos hemos retado a estudiar de manera más formal que en un principio y en este momento desarrollamos una investigación acerca de las narrativas de violencias de género que se presentan en los espacios, artefactos, medios de comunicación y publicitarios, en el que hemos adelantado nuestros análisis con conceptos acerca del parentesco, nuevas masculinidades, comunicación, espacios cotidianos, feminismos, machismos, teoría queer, entre otros.

Otros elementos resultantes tienen que ver con la construcción de identidad del grupo que se reflejan en actitudes como tolerancia, intención de protección y cuidado de sí y del otro, generación de confianza, disfrutar el espacio, abrirse a los demás, evitar ser rígidos, ser uno mismo, es decir, el común denominador es el respeto por la diferencia.

Y en esta construcción de identidad, la voz de los hombres, es muy valiosa, en este caso, hablamos de la agresión a los hombres que sienten miedo, pena, que también son estigmatizados o «dominados». Reflexionamos acerca de cómo socialmente existe una aceptación al maltrato a la mujer, en ocasiones legitimado con ideas como: «por algo le pegaron» y existe un «reconocimiento» a estas, realizando campañas para evitar que esto suceda, pero cuando le ocurre a los hombres se les tilda de «pendejos» y no existe la misma «prevención y difusión», en ese sentido se dificulta que los hombres lo hablen. Que en las campañas publicitarias existe una discriminación para el sexo masculino y en este sentido es importante reconocer que el cuidado de lo femenino no puede convertirse en la agresión a lo masculino y este es el hallazgo más importante de este proceso y es entender y comprender que hombres, mujeres y otros, en principio somos seres humanos que merecemos equidad en el ejercicio de nuestros derechos y trascender de los aprendizajes y legados de la sociedad patriarcal. En esta medida, nuestro compromiso es optar por un ejercicio de ciudadanía justo, equilibrado e igualitario, en donde la opción sea la garantía de derechos propios y comunes, independiente de aquellas distinciones con las que nos han marcado desde siglos atrás.

Para que ello ocurra, se deben tomar decisiones personales, legales, financieras, familiares, que en el pasado no se han querido realizar, por las razones que sea. Es claro que el sujeto sin capacidad de agencia, a través de la no decisión

permite, naturaliza y legitima cosas. El poder de decisión es asumir riesgos, es asumirse y empoderarse de las transformaciones con sabiduría, pensando no solo en el cuidado de sí mismos sino el cuidado del otro, con claridad en nuestros sueños, deseos, necesidades y expectativas, expresando de manera permanente, escuchar igualmente y construyendo conjuntamente, en ese sentido, el ejercicio de la ciudadanía, implica un ejercicio de nuevas feminidades, nuevas masculinidades y nuevas comprensiones de las diversas opciones sexuales.

Es de rescatar que el ejercicio mayéutico del proceso, nos ha permitido comprender que las prácticas violentas han estado minadas por la legitimación del poder y del control que se afianza a través del miedo y las condiciones de inequidad existentes entre quien las propicia y quien las recibe.

En cuanto a los roles de género y sistemas de parentesco, se mantienen concepciones de tipo hegemónico y patriarcal en particular en las madres, hijas, religiosas, novias, asociando el cuidado del otro, a riesgo de abandonar el propio, para algunas participantes se asume una suerte de contraprestación por el apoyo económico recibido para poder desarrollar su formación académica, situación que no dista de los condicionamientos financieros y patrimoniales establecidos desde la revolución industrial, en donde las habilidades que se tienen, asociadas al hecho de ser mujer, se convierten en la condena el mantenimiento de los roles que tradicionalmente se han naturalizado a partir de esas prácticas poco equívocas.

De otro lado la concepción de mujer/hombre ideales, concebidos desde la crianza cuando formamos a nuestros niños como héroes y a nuestras niñas como princesas, se ha revertido para este caso en que las mujeres buscan transformaciones físicas en sus cuerpos, para mantener un estatus social que aprueba un estándar de feminidad, pero también ha dejado marcas en las relaciones interpersonales y afectivas, dado que muchas veces la aceptación y el reconocimiento no se construye desde la identidad y la esencia, sino que depende de esas formas físicas que atienden a un patrón construido culturalmente al que se responde de manera casi que mecánica. Es así como a través del uso de las cartografías del cuerpo en este proceso, fue posible visibilizar estas formas de violencia simbólica e invisible,

no solo para hacerla consciente sino sobre todo para que el ejercicio crítico y dialéctico revirtiera en movilización de las ideas y percepciones que se tienen de lo femenino y de lo masculino, en los hombres y mujeres participantes del proceso.

Como resultado de estas reflexiones y transformaciones que se vienen dando en este interesante ejercicio, me vinculo con el «Taller para Hombres», experiencia que surge a través de un Convenio entre la organización que dirijo actualmente en Colombia, «Agencia Ciudadana» (AC)² y la Corporación Ágoras, quienes se dedican al litigio alternativo. Dicha alianza surge porque uno de nuestros tópicos de reflexión y acción desde AC, por supuesto es el Género, en el que se «busca que toda política de género sea aquella que presta atención a los estudios sobre masculinidades, feminidades y otros géneros, es decir, que no está basada en ideas polarizadas, sino en cuidadosas teorías que ayudan a comprender e implementar estrategias que mejoran las condiciones de los seres humanos en perspectiva de género» y coincide con los intereses y proyectos que en esta problemática existen en la Corporación Ágoras, dado que se encuentra que en el trabajo dedicado a la atención en violencias de género, existe un sinnúmero de proyectos y programas dirigidos a las mujeres y centrados en lo femenino, pero existen muy pocos centrados en el trabajo con hombres.

En ese sentido, hemos realizado un proceso con algunos grupos de hombres a través de la metodología del Taller, encontrando que esas reflexiones, preguntas, indagaciones acerca de las relaciones entre lo masculino y lo femenino, también son vigentes e importantes para ellos y el trabajo realizado hasta ahora con estos grupos de hombres también nos han permitido realizar reflexiones conjuntas acerca del papel social que han ejercido por sus condiciones de género, y las transformaciones del mismo en la vida cotidiana. Gratamente en este ejercicio, se ha encontrado que existen voluntades desde lo masculino no solo de reflexionar acerca de la herencia cultural que hemos recibido en cuanto a los temas de género, sino sobre todo una intención firme de que esas reflexiones se traduzcan en nuevas formas de interacción con hombres y mujeres, lo que revierte también en un ejercicio cuidadoso constructor de Ciudadanía.

2. Ver <www.agenciaciudadana.org>.

Bibliografía

- Alfarache, A. (2003). *Identidades lésbicas y una cultura feminista*. México: Editorial Guilles.
- Almeras y Calderón (2012). *Si no se cuenta, no cuenta. Información sobre la violencia en contra de las mujeres*. Cuadernos de la CEPAL. Naciones Unidas. Santiago de Chile.
- Arana, L. (2012). *Caracterización de las familias en Colombia*. Bogotá, Colombia.
- Angulo et al. (2008). *Violencia intrafamiliar en Sectores populares de Barranquilla*. Barranquilla: Editorial Uniautónoma.
- Asamblea Nacional Constituyente de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Editorial Dike.
- Baile, J. (2008). *Estudiando la homosexualidad. Perspectivas futuras en el estudio de la homosexualidad*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Barker, G.; Aguayo, F. y Correa P. (2012). *Comprendiendo el ejercicio de violencia de los hombres hacia las mujeres: Algunos resultados de la Encuesta Images (The International Men and Gender Equality Survey)*. Río de Janeiro: Pro-mundo.
- Barreto et al. (2003). *Metodologías y método de Trabajo Social*. Universidad de la Salle. Bogotá: Facultad de Trabajo Social.
- Beck-Gernsheim (2003). *La Reinención de la Familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bernal, G. (2011). *Visibilizar la violencia de género. Sistematización de la experiencia de género*. Bogotá: Agencia Alemana para la Cooperación Internacional GIZ.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Editorial Montessor, Jungla Simbólica.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. En *Perfiles Educativos*, Volumen XXXIII, Número Especial, 2011, IISUE UNAM, pp. 211-225.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa, el feminismo, la subversión y la identidad*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cabral, B. y García, C. (1998). *Masculino/Femenino... ¿Y yo? Identidad o identidades de género*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cobo, R. (2008). *Género, violencia y derecho. El género en las ciencias sociales*. Valencia: Editorial Tirant to Blanch.
- Congreso de la República de Colombia. (2008) *Ley 1257 de 2008. Diario Oficial N.º 47.193 del 4 de Diciembre de 2008*.
- Corleto, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. En *Perfiles Educativos*, Volumen XXXIII, Número Especial, 2011, IISUE UNAM, pp. 211-225.
- Curiel, O. (2007). Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista. Desuniversalizando el sujeto «Mujeres». En *Perfiles del Feminismo Iberoamericano*. vol. III. Catálogos. Buenos Aires.
- Delgado, E. (2009). *Módulo 1: Seminario sobre Violencia de Género para personal de Servicios Sociales Comunitarios*.
- Escobar, B. y Uribe, I.C. (2011). *Rompiendo el silencio. Voces de mujeres medellinenses, víctimas de violencia basada en género*. Medellín, Colombia: Universidad Autónoma Latinoamericana.
- Farah, M. A. (2005). *Participación de las mujeres y análisis de género en una cooperativa colombiana*. *Unircoop*, vol. 3, n.º 1. Bogotá.
- Fernandez, J. (1998). *Género y sociedad*. España: Ediciones Pirámide.
- Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder*. Escuela de Filosofía de la Universidad ARCIS.
- Foucault, M. (1999). *El orden del discurso*. Francia: Tusquets editores.
- Gonzalez, D. (2006). *Aquí fue Troya, Mujeres, Teatro y Agencia Cultural*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá.
- Henao et al. (2010). *Entre la libertad, el poder y el miedo. Relatos de hombres y mujeres*. Uniminuto Bogotá.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody. Passionate Politics*. South End Press. Cambridge, M.A. Canadá.
- Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitación para la promoción de la mujer (2005). *Género, gobernabilidad y participación política de las mujeres*. Disponible en: <www.un-instraw.org>.
- Jimeno, M. (2004). *Crimen pasional. Contribución a una antropología de las emociones*. Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá.
- Kane, J. y col., Comisión Europea (2008). *Asuntos y experiencias en la lucha contra laLagarde y de los Rios M. (1990). Guía para el empoderamiento de las mujeres*. Cuaderno 1. Agrupación para la Igualdad en el metal. Violencia

- ejercida contra los niños, los adolescentes y las mujeres. Folletos Daphne.
- Lagarde, M. (1990). *Identidad femenina*. México: Cidhal.
- Lagarde, M. (1999). *Claves feministas para liderazgos entrañables: Memorias del taller*. Managua.
- Lila, M. (2010) Investigación e intervención en violencia contra la mujer en las relaciones de pareja. En *Intervención Psicosocial*, vol. 19, n.º 2, pp. 105-108. Universidad de Valencia.
- Lopera y Diaz (2010). Mujeres, derecho y derechos. El derecho a los derechos. *Revista electrónica*, n.º 4. Antioquia.
- Luna, L. y Villarreal, N. (2014) *Movimientos de mujeres y participación política, Colombia del siglo XX al siglo XXI*. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- Lipovetsky, G. (1999). *La tercera mujer, permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona: Anagrama.
- Melo, M. (2006). *La categoría analítica de género: Una introducción*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio de Asuntos exteriores y de Cooperación-AECID (2013). *Caja de Herramientas para la Equidad de Género de la Cooperación Española en Colombia*. Qprint Bogotá.
- Navarro, M.; Stimpson, C. y Rich. A. (1999). *Sexualidad, género y roles sexuales. La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica Argentino S.A.
- OMS (2011). *Prevención de la violencia sexual y violencia infligida por la pareja contra las mujeres: qué hacer y cómo obtener evidencias*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud y Escuela de Higiene y Medicina Tropical de Londres.
- ONU Hábitat (2010). Programa Ciudades más seguras. Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C., Secretaría Distrital de Gobierno. *Bogotá sin violencia hacia las mujeres: un desafío posible. Retos de las políticas de seguridad ciudadana y convivencia desde un enfoque de género*. Arfo Editores, Bogotá.
- OPS (2007). *Alcohol, cultura, género y daños en las Américas: Reporte final del estudio multicéntrico*. OPS.
- Otero, I. (2009). Mujeres y violencia. El género como herramienta para la intervención. En *Política y Cultura*, otoño 2009, n.º 32, 105-126.
- Profamilia, página oficial. Disponible en: <www.profamilia.org.co/index.php?view=items&cid=17%3Aviolencia-sexual&id=319%3Ai-ques-la-violencia-sexual-&option=com_quic-kfaq>.
- Quintero, A. (1997). *La conciliación y la tolerancia como alternativa para prevenir y enfrentar el conflicto familiar*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Romero, I. (2010). Intervención en Violencia de Género. Consideraciones en torno al tratamiento. Dirección General de la Mujer. Comunidad de Madrid. En *Intervención Psicosocial*, vol. 19, n.º 2, 2010, pp. 191-199.
- Ruiz, Y. (2004). *La violencia contra la mujer en la sociedad actual: Análisis y propuestas de intervención*. Madrid: Editorial Jaume.
- Santana, J. (2010). La formación para el Trabajo Social en contextos de desigualdad de género y violencia contra las mujeres. En *Portularia*, vol. X, n.º 2, pp. 91-99.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Velázquez, S. (2003). *Violencias cotidianas, violencia de género*. Barcelona: Editorial Paidós.



Buscant el meu destí. Vallirana, Barcelona, Catalunya, 2013.

LECTURA RECOMENDADA: HACIA LA CONQUISTA DE UN PENSAMIENTO PROPIO

Adriana **ESPERANZA CELY QUINTERO**

[nanaecq@gmail.com]

Ingrid Isabel **ESPINOSA ESCOBAR**

[escoindiskj@gmail.com]



Somos licenciadas en educación preescolar, egresadas de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, durante tres años, hemos participado como estudiantes investigadoras, en el grupo de investigación de la UPTC (Filosofía, Sociedad y Educación), semillero Filosofía e Infancia; en cuyo grupo se han realizado una serie de actividades como campamentos (formación maestros-niños), proyectos (tesis de pregrado, posgrado, artículos) y ponencias en relación a filosofía e infancia. Hemos dado a conocer el ejercicio investigativo en varios eventos académicos de carácter nacional y uno internacional «I Congreso Latinoamericano de Filosofías e Infancias» Buenos Aires-Argentina, los días 17, 18 y 19 de septiembre de 2015, organizado por la Universidad de Buenos Aires-Facultad de Filosofía, participe como ponente, con la ponencia «Filosofía y Literatura, una experiencia para cuidar de Sí», de tal manera que estos conocimientos se han ido construyendo a través de la relación que se ha llevado directamente con la infancia.

Resumen: Propuesta de innovación con base al programa filosofía para niños, que se implementó en dos instituciones de carácter rural público, ubicadas en los municipios de Toca y Tibasosa región de Boyacá-Colombia. Este proyecto se desarrolló en contexto rural; (escuela unitaria), la cual tiene características especiales como ser multigrado, es una población que merece el desarrollo de proyectos innovadores que promuevan nuevos horizontes y otras perspectivas para la constitución personal de cada ser.

Explorar la escuela un lugar reflexivo, donde la autonomía se refleja en el pensamiento y comportamiento de cada actor educativo; la apropiación de la palabra oral y escrita, no es tan solo del docente, si no para aquella persona que se permita expresar su pensamiento y cuestionamiento ante los demás. Para el enriquecimiento del proyecto se puede decir: «hay diversidad de textos que permiten el surgimiento del dialogo entre diversidad de personas, donde es visible la construcción de nuevas formas de pensar y en entender la vida como la oportunidad para la constitución de sí».

Palabras clave: Filosofía, literatura, cuidado de si, comunidad de indagación y experiencia.

La Propuesta de investigación y posibilidades de innovación en la escuela rural, se basa en el programa filosofía para niños, implementación en medio de la Práctica pedagógica investigativa, que está dentro del plan de estudio de la Licenciatura de Educación Preescolar de la UPTC, practica desarrollada durante el año 2015, en dos instituciones de carácter rural público, ubica-

das región de Boyacá- Colombia; teniendo como metodología la investigación acción, para promover e innovar de otra manera la comprensión del mundo y la construcción de sí, en niños de escuelas unitarias.

Se dio valor y significado al relato de cuentos muscas y posterior creación literaria inspirada en estos cuentos de esa manera se construyó la

propuesta; la literatura como un medio de aprender sobre nuestra cultura e enriquecimiento personal. Leer un texto, pensarlo en un silencio reflexivo, y el cuestionarse hará que cada día sea diferente, otro tipo de situaciones que hagan de ese cuestionamiento una auto reflexión y auto crítica que hará que se movilicen y se creen nuevas situaciones que originen cambios.

Marco referencial

Lipman crea el programa filosofía para niños, teniendo como recurso las novelas filosóficas que son textos adaptados para los estudiantes a partir de problemas filosóficos que permiten generar preguntas que son abordadas en la metodología del programa denominado «comunidad de indagación».

De acuerdo con Pineda (2004) «la introducción de la filosofía como elemento articulador del currículo ha sido en el pasado, y habrá de serlo en el futuro, el secreto fundamental de la auténtica educación». Por lo tanto el proyecto filosofía para niños se presta para fomentar el pensamiento en todas las áreas del conocimiento y del currículo, llevándose a cabo desde la pedagogía, la reflexión, el diálogo y la pregunta, dando al discurso filosófico un valor en el aula de clase desde textos literarios utilizados por el maestro y el niño; ya que literatura, filosofía y la reflexión de sí, incide en la construcción de redes de pensamiento e ideas que fortalecen el diálogo con niños que viven en contexto rural, visión fundamental para el desarrollo de este proyecto; afirma Pineda, (2004), «el niño no sólo es un ser con potencialidades para el ejercicio del filosofar, sino que el conjunto de la educación sólo adquiere sentido cuando ésta se encuentra permanentemente nutrida por el ejercicio de la reflexión». De lo mencionado anteriormente y relacionando a la experiencia vivida, se puede decir que los niños tienen bastante potencial que se refleja en sus preguntas y comentarios, cuando la duda se hace presente en el niño al mismo tiempo la infancia se hace presente en la vida dando un significado al momento que se está viviendo, ya que la duda no es inmóvil, sino que moviliza al hombre.

Las obras literarias se basaron en temáticas como: ¿Quién soy yo? (identidad), ¿Qué dicen los muiscas acerca de la creación del mundo?

(relación que establezco con el mundo y las demás personas que me rodean); origen del mundo, se piensa sobre pensamientos ya expresados, y se da comienzo a la reflexión, un ejemplo: Museo del Oro (1939), lugar que ha representado la memoria muisca como origen de vida; ofrece textos donde se presenta al oro como semilla del sol; en donde la oscuridad primordial, se transforma gradualmente y surge la luz; «de la oscuridad y la nada a la luz y la abundancia» (López Rodríguez); detonantes de la discusión filosófica dentro de la comunidad de indagación; las actividades que se realizan para la implementación del proyecto son varias, manteniendo y afianzando la relación pedagógica entre el currículo de las instituciones educativas y el programa filosofía e infancia, y esto da vida a la experiencia que se fundamenta en la literatura, la palabra y la pregunta del niño/a que fueron el eje de la construcción del ser. Afirma (Matthews, 2014): «No es de ninguna manera una obra filosófica sino un cuento para niños. Pero su estilo, que llamo “capricho filosófico”, consiste en plantear, con ironía, una multitud de cuestiones metafísicas y epistemológicas básicas, familiares para los de» p. 79. Se acepta a la literatura como medio de comunicación activo para llegar a un saber desconocido que genera placer por medio la interacción de una realidad incierta que puede ser imaginada de otra manera por medio del asombro y la pregunta, la lectura de cualquier clase de texto literario es proceso personal de la persona y se manifiesta en diversos lenguajes; genera en la persona la necesidad de buscar dentro de sí, su pensar.

Se trabaja en torno a la pregunta: ¿Qué aportaciones se producen en la práctica educativa de la escuela rural, con la implementación de un programa de filosofía e infancia que se fundamenta en la literatura?; para (Amiguiño, 2011) «valorar la escuela de las comunidades que progresivamente se apropiaron, que se transformó en factor de identidad y que se tornó en señal de su existencia»; la importancia es establecer una relación entre el currículo de la escuela rural y el programa filosofía e infancia a partir de la experiencia pedagógica, mediante la literatura (obras literarias de otros autores y obras literarias personales).

El hecho de que la educación rural sea considerada como minoría y que los pequeños que viven en este contexto no tan privilegiado social-

mente y culturalmente abandonado, permite un estudio más interesante alrededor de la pregunta ¿cómo es que los niños que se están formando en un contexto de educación rural dan un cuidado pertinente de sí, y día a día construyen su pensamiento en su enriquecimiento social y cultural que se encuentra en este espacio?; la sociedad genera continuamente una gran cantidad de información la cual se presenta de diversas formas, pero que la escuela se aleja y se abstiene de ir a la mano con lo nuevo y lo cambiante, acompañada de argumentos de carácter estadístico y cuantitativo, por tal razón es necesario que la escuela desarrolle el pensamiento filosófico, basado en la construcción del razonamiento, la autocrítica y la autorreflexión que posibiliten el crecimiento intelectual.

Se reflexiona sobre la relación que existe entre la filosofía, literatura e implementación de obras literarias de otros autores y propias del docente en contexto rural que le permitan al niño cuidar de sí, utilizando la literatura como eje movilizador para que el niño intérprete y decodifique otros imaginarios. Puesto que la filosofía permite pensar y actuar de forma activa, vigorosa en constante y permanente acto reflexivo. La literatura como la filosofía son fundamentales en la escuela permitiéndole al niño cuestionarse a partir de lo que la lectura le genera convirtiéndose está en construcción de significados llevando a la transformación del ser. Esto hace que se pregunte no para encontrar una respuesta sino para crear otras preguntas que lo hagan investigar y debatir sus conocimientos.

Durante todo el desarrollo del proyecto se habla de la cultura muisca, y se conversa en clase ¿quiénes son los muisca?, dice la profe titular (Tibasosa, 2015): «los niños hablan, de aquello que sus padres les han hablado, sobre lo que ellos saben de los muisca; se rescata la transmisión oral de saberes culturales en el entorno familiar y como esta ayuda a construir nuevas formas de transmisión de saberes dentro de la escuela».

Quizá la literatura sea simplemente eso, atender a las palabras, tomarlas en serio, pesarlas y sopesarlas, elegir las con cuidado, tratar de elaborar con ellas y en ellas lo que aún podemos decir sin traicionarnos demasiado, lo que aún podemos pensar sin mentir y sin mentirnos demasiado, tratar de salvarlas de la degrada-

ción, del empobrecimiento, tratar de protegerlas también de la proliferación desordenada e indefinida en la que, por su propio exceso, no dicen ya nada, no piensan ya nada, buscar en ellas y con ellas lo que aún no sabemos decir, lo que aún no podemos pensar, explorar su densidad, su sonoridad, su fuerza, tocar con ellas y en ellas algo que aún puede estar vivo, algo que aún puede ser verdadero, y decirlo. Larrosa, Skliar, Barcena, Foster & etc. (2013)

Creemos historia de acuerdo a las condiciones naturales en las que vivimos y sobre el sentido que le vemos a estas condiciones; en particular las condiciones y relaciones naturales subyacentes con las que cotidianamente nos encontramos son los modos de pensar tanto de las personas que nos rodean como la forma de pensar del individuo y como estas interactúan en un espacio y en tiempo, llegando a causar una serie de cambios tanto positivos como negativos pero que determinan la construcción de nuestro ser.

Decimos según lo vivido en la práctica: la capacidad de asombro en el niño en contextos tanto urbanos como rurales se ha perdido, debido a que la escuela ha puesto en práctica métodos de enseñanza que han limitado emociones, creatividad e imaginación, según el reconocimiento de cada institución educativa antes de la implementación de programa, se puede decir que la escuela presta condiciones apropiadas para que el proceso de pensamiento se convierta mecánico, monótono, donde se percibe la pérdida de identidad de pensamiento en cada persona (niño, docente y padres de familia), pareciera que todos los niños pensarán igual y que la idea de la construcción de nuevos conocimientos, se ha olvidado.

Abrir espacios de discusión y exposición de ideas permite generar diálogos entre el individuo y su realidad, genera en el niño un interés, el cual consiste en que el niño/a se dispone aprender lo que él considera que debe aprender y le ayudara a cuidar de sí, el maestro debe saber intervenir sin afectar el proceso que el niño está estructurando dentro del espacio, pero al mismo tiempo el maestro debe ser partícipe de esta experiencia junto con el niño, donde se les hace necesario expresar ideas justificadas y de esta manera lograr la crítica y reflexión de la realidad sin arrepentimientos previos a la exposición de sus propias ideas.

Es importante reflexionar a cada momento de esta manera, resaltamos esta frase, dejar que todas las voces, los acentos y las posibilidades de jugar con las palabras enriquezcan e inspiren la historia de las niñas y los niños en los diversos territorios de Colombia. Que resume la importancia de generar puntos de cambio en el contexto rural en el que se trabaja la implementación de obras literarias de otros autores y propias del docente.

Metodología

Se adoptó la Investigación Acción, que consistió no solamente en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.

Para Sandoval Ca (1996) «Investigación acción es una “alternativa con una identidad propia y con un lugar tanto en la comunidad académica como en la contribución a procesos de desarrollo social y de innovación educativa» pp. 111-118; el trabajo destaca, la integración y el contacto con las personas participantes en el desarrollo de la propuesta; actores educativos (maestros, niños y padres de familia) cada uno de los sujetos proporciono un componente característico: pensamientos, ideas, comentarios y actitudes que complementa la construcción de la investigación; se dio un nuevo sentido de representación a la identidad de las dos escuelas rurales u objeto de estudio. Según Sampieri, (2003): La investigación acción pretende, esencialmente, «propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación», es una metodología que apunta a la producción de un conocimiento que tiene el propositivo transformador, mediante un proceso de debate, reflexión y construcción colectiva de saberes entre los diferentes actores.

El primer momento fue un estudio documental, rastreo conceptual y recolección de información sobre el proyecto filosofía para niños para encontrar diversas maneras de abordarlo; reconocimiento de las prácticas educativas de las instituciones rurales.

Segundo momento Diseñar e implementar la propuesta “Lectura recomendada: ‘hacia la conquista de un pensamiento propio’, proyecto de

aula que relacione la experiencia de filosofía y el proyecto pedagógico de la institución y Sistematizar la experiencia.

El proyecto radica en establecer una relación entre el currículo de la escuela rural y el programa filosofía e infancia a partir de la experiencia pedagógica, mediante la literatura (obras literarias personales y de otros autores) algunos títulos de estas obras: *Miradas* (Ingrid Espinosa), *El niño que pudo hacerlo* (Eloy Moreno); *Amanecer de las estrellas* (Adriana Cely), *Cuento el sol y el erizo* (libro mitos cuentos y leyendas de los 5 continentes narrados por José Manuel de Prada Samper, ilustraciones de Luis Filella García); la interpretación de los *Cuentos muiscas* (José Roza Gauta, *Cultura Espiritual de los Muiscas*, tomo II, capítulo V, p. 248) y posterior elaboración de poemas cortos; ya que la formación del pensamiento requiere de una serie de actos filosóficos por parte del lector, movilizado por emociones, creatividad e imaginación, capacidad de asumir retos basados en el descubrimiento, que les permita al niño crear y mantener un estilo de vida basado en la filosofía que lo lleve a reflexionar filosóficamente en ellos mismos.

Y la tercera fase dar a conocer los resultados de la implementación de la propuesta filosofía, literatura, una experiencia para cuidar de sí.

El método va acorde con la propuesta, busca educar al niño y brindarle una mirada más crítica y reflexiva de su propio cuidado de sí, y este método es mediante la implementación de obras literarias (obras literarias de otros autores y propias del docente) que le acerquen a su realidad. El objetivo de esta propuesta es que cada encuentro entre el niño y el maestro se constituya un espacio de comunidad de indagación, se hace necesario que los participantes estructuren de mejor manera su ser, siendo autocríticos e imaginativos en el al desarrollo de cada una de las comunidades mediante su participación informada y activa surgen puntos de partida al verdadero sentido de cuidar de sí.

Conclusiones

La implementación del proyecto a través del programa FpN; dio la oportunidad de que los niños pensarán mediante el cuestionamiento y la reflexión que los llevo al reconocimiento de otros y de sí mismo, a partir de la reflexión filosófica

de las obras literarias que fueron los detonantes dentro del desarrollo de las actividades; aceptar que la infancia puede llevar un estilo de vida filosófico a partir de sus intereses.

Se Reconoce las principales prácticas educativas de las instituciones rurales que hicieron parte fundamental para el desarrollo de la propuesta, puesto que ello implicó darle otra mirada al contenido curricular a partir de filosofía para niños, manteniendo viva la voz, la pregunta, la duda y el asombro del niño.

El programa de filosofía rompe aquellas barreras de miedo a hacer cosas nuevas, involucrando y acogiendo espacios de diálogo a partir de la pregunta, la auto reflexión y reflexionar con otros, concebidos a partir de la literatura, juego, el arte, el teatro, espacios que se vuelven únicos e indispensables para los niños; cabe decir que la propuesta fue transversal puesto que se implicó filosofía con niños con el contenido curricular.

Producción literaria, creada junto con los niños; que surgió de las ideas expresadas en comunidad de indagación. Ejemplo:

LA CREACIÓN

«chiminiguagua» era una nada.

Una oscuridad absoluta,
«ella», si, mujer que pensaba en nada
no se imaginaba estar embarazada,
de su ser nació la llamada luz de vida.

Luz compartía con sus mascotas
algunos pájaros negros, animales mágicos;
que dieron vida con su aliento cálido
a todo aquel ser que era inmóvil y sin conciencia viva.

Sol y luna esposos son,
despertaron de sus sueños
con ese cálido aliento de vida eterna.
Por ser tan sabios y amorosos
fueron elegidos por nuestros antepasados
para que cuidaran de nosotros.

La práctica de la filosofía en escuela rural debe entenderse como una experiencia en constante y permanente ejercicio reflexivo no solo para los



Fotografía tomada en la escuela la leonera (Toca); espacio de integración. 2015

niños sino también para el docente, pensar en la formación del docente no como un entrenamiento, sino como la posibilidad de reflexionar sobre el sentido y significación de su práctica, el docente debe indagar y saber generar espacios de discusión filosófica donde el aprendizaje se construya como experiencia, que atraviese los sentidos de todos los participantes a la discusión.

Bibliografía

- Amiguiño, A. (04 de 05 de 2011). «PROFESORADO», *Revista del curriculum y profesorado*. Obtenido de «PROFESORADO», *Revista del curriculum y profesorado*, doc.Pdf: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART2.pdf>>.
- Gómez Londoño, A.; Trimborn, H.; Restrepo, L.; López Rodríguez, M. y Durán, C. (2005). *Miscas: representaciones, cartografías y etnopolíticas de la memoria*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Larrosa, J.; Skliar, C.; Barcena, F.; Foster, R. y Guitierrez, D. (2013). *Entre Pedagogía y Literatura*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Davila editores.
- Matthews, G. (2014). *El niño y la Filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pineda, D.A. (2004). *Filosofía para niños: el ABC*. Bogotá, Colombia: Editora Beta. ISBN: 97520-1-2.
- Sampieri, R.H. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL/Interamericana Editores.
- Sandoval Casilimas, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.



ESTÉTICA Y PRAXIS EN LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS, ESTRATEGIAS DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN LATINOAMÉRICA

Alan **QUEZADA FIGUEROA**
[filosofialan@gmail.com]

En el Puente dialogamos con Alan Quezada Figueroa, Licenciado en filosofía por la Universidad Autónoma Metropolitana; Maestro en Estudios Visuales por la Universidad Autónoma del Estado de México y Doctorante del programa de Doctorado en Filosofía por la Universidad de Guanajuato. Director de la Revista Humanidades Populares; miembro de la Academia Latinoamericana de Humanidades, de la Asociación Mexicana de Estudios en Estética y de la Asociación de Filosofía y Liberación. Ha publicado el libro: *Miradas filosóficas*.



La Filosofía para niños elaborada por Mathew Lipman, representa por sí mismo un ejercicio harto abarcante, respecto de las áreas de aplicación, resulta sumamente interesante la visión del filósofo estadounidense, dado que su pensamiento, o sólo sigue vigente, sino que desde hace algunos años ha ido tomando más fuerza y desarrollándose en diversos países. Esto significa una inclusión importante, a decir de algunos sistemas educativos que la han incorporado, o bien, modelos independientes que se han implementado al respecto, dado que la propuesta de Lipman implica un beneficio en la formación de los individuos, de la mano con su contexto social, que es a lo que este trabajo aspira, atendiendo a algunos discursos referentes a la filosofía latinoamericana y ciertas especificidades, en cuanto necesidades de transformación socio-política e ideológica.

Si bien antes he mencionado la gran amplitud del proyecto de Lipman, me parece interesante relacionarlo con algunas de las propuestas que se han desarrollado en el pensamiento latinoamericano, dado que se presenta la posibilidad de un enriquecimiento en tanto que se voltee

la mirada a las particularidades que demandan atención en estas latitudes. Es preciso no confundir el ejercicio propuesto con la pretensión de un localismo de la Filosofía para niños, tal nos alejaría de la riqueza que ha promovido su creador, sin embargo, tampoco parece ser viable que se pierda en generalidades que la dejaran fuera de los objetivos singulares que se precisarían en cada contexto. La riqueza de esta filosofía podría debilitarse si cayera en un localismo, ya sea latinoamericano, europeo o norteamericano, tanto como si pretendiera una presencia global que aspira a la totalidad, dejando fuera toda distinción en términos socio-geográficos. Por lo antedicho, la propuesta no busca ser global ni local, sino *glocal*, según el término acuñado por el sociólogo Roland Robertson, el cual nos permite atender a las cuestiones del contexto propio, sin dejar de lado la producción teórica alrededor del mundo, que enriquecería la discusión y complementaría también el pensamiento.

Lo anterior no quiere decir que en su práctica en América Latina, la Filosofía para niños no ha generado ya ciertas particularidades en función de su contexto particular, como en el caso

del argentino Walter Kohan y ciertas precisiones que ha desarrollado en su ejercicio profesional, en el que implementa ciertas características a la propuesta de Lipman¹, así como de tantos otros que desarrollan este tipo de prácticas en nuestras latitudes, sino articular ciertas características de la Filosofía para niños, con algunas propuestas con una franca intención latinoamericana, lo cual no representa conceptos en competencia o en discordancia, sino el diálogo y la convergencia entre distintas miradas, para la construcción de novedosas brechas en el terreno teórico, en función del anhelo respecto de que las diversas líneas discursivas de la filosofía no se sigan fragmentando y en su lugar resulten partes de un mismo cuerpo integrador y complejo, con miras, no sólo al desarrollo teórico, sino práctico-material, de la realidad social de los individuos, es decir, que ayuden al sujeto a transformar su realidad.

El concepto de *praxis*, extraído de la filosofía de Adolfo Sánchez Vázquez, al que regresaré más adelante, tiene relevancia en la Filosofía para niños, en tanto que ésta parece estar ya incluida en su ejercicio, tal parece ser un interesante punto de encuentro entre ambas propuestas y a las que interesa matizar para conocer las posibilidades de transformación que brindan al llevar cierta complicidad una con la otra. De tal modo, es que la Filosofía para niños parece contener una intención transformadora a distintos niveles, de tal modo que tenga lugar la transformación de la realidad y con ello una urgente transformación de las instituciones, tal como lo proponía el austriaco radicado en México, Iván Illich, mediante sus categorías de *desescolarización* y *convivencialidad*, que aluden también a condiciones particulares de América Latina.

Lipman trasciende varias de las categorías antinómicas clásicas de la filosofía, como teoría y práctica, y razón y sensibilidad, pues el ejercicio que se genera de la lectura de sus novelas

filosóficas, lleva una importante carga estética, o bien, sensible, que se relaciona directamente con el entendimiento, en tanto que genera en el sujeto una reflexión que lo interpela mediante ese canal de la sensibilidad, llevándolo a participar en las comunidades de diálogo, lo cual bien puede representar un modelo primigenio de la acción social y el desarrollo de las potencialidades de transformación del mundo, pues la teoría, como bien señalaba Freire, tiene que llevar una finalidad práctica, pues es esa su intención.

El modelo de la Filosofía para niños se concibe desde diversas disciplinas, no por nada Lipman (1991) alude en uno de sus títulos al Pensamiento complejo, que dota de riqueza creativa a su propuesta. En el caso de su formato estético, me parece interesante pensar un paralelismo entre la propuesta de Augusto Boal y la categoría de *expect-actor*, con la del filósofo norteamericano y el papel activo de los participantes. En su *Teatro del oprimido* (2001), Boal desarrolla una categoría que bien puede significar el devenir del espectador, hacia un estadio en el que se vuelve activo, el ahora *expect-actor* no sólo es testigo de su realidad, sino que tiene posibilidades de transformarla; el dramaturgo brasileño desarrolla un estilo de teatro que va en función de la formación de un espectador-actor crítico, en una suerte de teatro pedagógico que no le dicte aquello que debe sentir frente a las representaciones, sino que lo responsabilice para tomar una posición y participar de ella. Si bien aquí el recurso principal parece ser el teatro, del que se desprende la reflexión y la posibilidad de la acción del sujeto, en la Filosofía para niños, la novela se utiliza como un recurso, dentro de un entramado de ellos, que detonará en el sujeto la pregunta, la reflexión y la participación.

Resulta importante el elemento sensible, para generar una reflexión que concientice al sujeto de sus potencialidades de acción que, por lo común, las formas clásicas de la educación, nos mantienen ocultas. En su novela filosófica *Harry Prime*, Lipman desarrolla una narrativa que se va complejizando respecto de personajes, situaciones y sensibilidades, mientras se avanza: «Por suerte la clase terminó en ese momento. Pero mientras iba a tomar el subte para volver a casa, Harry todavía se sentía mal por no haber podido contestar a Jorge correctamente.» (2006: 10), tal como ese pasaje, vamos recorriendo otros más que nos comunican el sentir de los distintos per-

1. Kohan piensa que el término en Latinoamérica Filosofía para niños, debería ser modificado a: Filosofía con niños, eliminando esta apariencia de discurso de poder que implicaría el *para*. El término le parece problemático en tanto que representa una jerarquía, quizá un poder que contienen los adultos como poseedores del conocimiento que ofrecerán *para* quienes no lo tienen, en su lugar, el conector *con*, lleva la intención de guardar alguna simetría entre el facilitador y el infante. Si bien dicha observación de filósofo argentino está aún a debate entre los círculos de la Filosofía para niños, lo que me interesa destacar es la inclusión de ciertas características que surgen a partir de las discusiones de las filosofías del sur.

sonajes que aparecen en el texto, expresiones, gestos, acciones y un sinnúmero de recursos narrativos de los que se vale el autor, para situarnos dentro de la historia misma de la que ya no estamos siendo testigos ingenuos, sino en la que comenzamos a participar, en un primer estadio reflexivo que nos lleva a intentar dar respuesta a los cuestionamientos mismos que nos aparecen, resultamos interpelados por los personajes y nos reconocemos también en ciertas acciones, de tal modo que se genera un momento estético-lúdico de participación.

Al igual que en la propuesta de Boal, el pensamiento de Lipman da un alto grado de importancia al desarrollo de la comunidad a través de la participación de sus integrantes, ambos tienen en común el parámetro del momento estético, en el que el sujeto es interpelado, logra sensibilizarse ante una situación que se le presenta y frente a ella es incitado a tomar partido, pero no con un rumbo predestinado, sino a través de una construcción crítica de la mirada, que es el detonante para el despertar de la conciencia de las potencialidades de acción que cada sujeto posee frente al mundo. «Siempre estaremos mejor preparados para enfrentar una acción futura necesaria si la ensayamos hoy, en el presente.» (Boal, 2001: 61), menciona Boal en sus escritos, dando cuenta de las acciones representadas, como una suerte de ensayo de participación que, si bien ya es en sí misma una acción, prepara al sujeto para actuar en el mundo, lo hace consciente de que posee dicho poder transformador, pero basado en un criterio propio que nadie le dictó.

Esta propuesta también lleva implícita una pedagogía que, como parece ser evidente, se basa en la *Pedagogía del oprimido* (1973) de Paulo Freire; Boal busca los medios para que el sujeto piense por sí mismo, tal como lo pretendía Freire, al desarrollar una pedagogía crítica que fuera más allá de la *educación bancaria* en la que tradicionalmente nos hemos encontrado inmersos y la que no deja lugar al proceso *auto-piético*, es decir, al desarrollo auto-formativo del sujeto más allá de la alienación del pensamiento y de las propias capacidades de acción. Es por ello importante echar mano de todas las posibilidades que tiene el sujeto para desarrollar su capacidad crítica e intelectual, de tal modo que se pueda reconocer a sí mismo en sus potencialidades, como un ente transformador y parte de una comunidad; es así que trascenderá las limi-

taciones a las que ha sido expuesto durante su proceso *escolarizado*, tal como lo criticará Iván Illich (1985) y dará paso a un proceso creativo de auto-conocimiento y acción.

Se hace patente así, la importancia de la sensibilidad en el proceso formativo del sujeto, no sólo del infante, sino de cualquiera que desee explotar sus capacidades reflexivas e internarse en sí mismo, tal que suponga la búsqueda del yo y sus cualidades transformadoras, para lo cual es básico el papel de la pregunta, que en este caso tendrá un germen también en la sensibilidad, en la parcela estética del sujeto que se incomoda o se satisface con tales o cuales imágenes, ideas, respuestas, gestos, etc. De tal modo, no sólo la narrativa literaria o el teatro, tienen posibilidades de interpelación hacia el sujeto, hoy en día las posibilidades son mayores y los recursos creativos también lo son, el cine y la música representan unos de los recursos más básicos al respecto, y más allá, las posibilidades que ofrece la tecnología también dan cuenta de otras potencialidades, por ejemplo la digitalización mediante algunas aplicaciones o los videojuegos mismos que pueden ser base de una *Estética de la participación* (Sánchez Vázquez, 2007); si bien es importante detenerse a analizar cada uno de los recursos estéticos para fines formativos, sobre todo los recursos de la era digital, se esboza la posibilidad de otros medios que contribuyan al proceso formativo del sujeto y de la comunidad, siempre cuidando los límites y las distancias que se deben mantener al respecto, «Precisamos investigaciones sobre el posible uso de la tecnología para crear instituciones que atiendan a la acción recíproca, creativa y autónoma entre personas...» (Illich, 1985: 9). En todo caso, interesa dejar expuesta la importancia de los objetos estéticos y de la sensibilidad en el proceso cognitivo-activo del sujeto.

Es pertinente tomar en cuenta ciertas reservas respecto del recurso sensible en la formación del sujeto, ya que el mismo Lipman menciona ciertos límites, de modo que no se confunda con el correlato emocional del sujeto, lo que no daría ninguna seriedad al proceso racional y se perdería la intención formativa al respecto. Dewey separa los impulsos de sus detonantes, es decir, los impulsos existen, pero son activados en los seres humanos mediante la convivencia con los demás, tomando como ejemplo el impulso de la violencia menciona:

Estas y todas las manifestaciones humanas similares de violencia no son impulsos puros; son hábitos formados bajo la influencia de la asociación con otras personas que ya tienen hábitos y que los muestran en la acción que convierte una ciega descarga física en una violencia con intención. (2014: 106)

Es así que se hace patente la influencia que tiene la comunidad en nuestro proceso formativo y en la construcción de nuestra sensibilidad, se trata de procesos socio-culturales bajo los que se desarrolla la subjetividad, que no puede quedar fuera de esa base social y que en el caso particular de América Latina y la exposición mediática, además de las pedagogías tradicionales, han devenido en un neocolonialismo que, no sólo configura la racionalidad, sino también controla la sensibilidad, por lo tanto la respuesta de nuestros impulsos lleva un marcado sesgo hacia el consumo, según lo dictado por la lógica capitalista. Desde pequeños somos expuestos a ciertas fantasías nacionalistas que generan una sensibilidad artificial con la que crecemos y que no fácilmente cuestionamos, de manera que no cuestionamos los datos académicos, sino que los integramos a nuestro sistema de creencias en caso de ser retenidos

Un hombre puede sentir el mayor temor por los espíritus de sus antepasados, por los funcionarios públicos, por la desaprobación de sus semejantes, por ser engañado, por el aire fresco o por el bolchevismo; todo depende de cómo se entreteja el impulso del temor con otros impulsos, y esto a su vez depende de los escapes e inhibiciones proporcionados por el medio social. (Dewey, 2014: 111)

Una formación de corte humanista o bien, en palabras de Dewey «verdaderamente humanista», llevaría la intención de hacer que el sujeto reconozca las posibilidades y con ello la naturaleza de sus impulsos, de manera que pueda actuar por sí mismo y construir su sensibilidad y desarrollar su potencialidad de acción, frente a un espíritu comunitario en el que se desenvuelve. Por tal motivo, no se trata de adiestrar, sino de contribuir en la formación del sujeto, esto, haciéndolo consciente de su sensibilidad y de sus posibilidades transformadoras, es decir, de convertirse en un *espect-actor* que pueda observar,

pero también pase al siguiente estadio cuando así lo crea necesario, el de la acción, y con ello trascienda la mera reproducción de los hábitos y costumbres que las generaciones pasadas le han heredado, cuando éstas implican una suerte de condena, en tanto repetición.

Si bien, la comunidad es constitutiva del sujeto, éste debe concientizarse de su contribución a ésta, es decir, de su papel en la construcción en la comunidad, es por ello que Llich llama a la *convivencialidad*, más allá de las instituciones y categorías que determinan al sujeto, se trata de la construcción de los propios medios. La exploración, el descubrimiento y la investigación, son parte del proceso de auto-conocimiento y el camino hacia una *praxis* que transforme la realidad y genere las condiciones que se precisan para el desarrollo comunitario y la mejora de las condiciones de vida, atendiendo al propio contexto. Es en la trascendencia a la veneración de la institución educativa, que se puede desarrollar la potencia *autopoietica* de la mano de una pedagogía que atienda a las necesidades particulares de la comunidad y renuncie a la pretendida universalidad que sesga la capacidad de actuar en el entorno, tal como si la educación sólo se tratara de dar una serie de informaciones inútiles para la vida que finalmente dan como resultado una serie de hábitos rígidos que se obedecen sin siquiera ser cuestionados, «...no es la nación sino sus costumbres las que envejecen; sus instituciones se petrifican en una rigidez caduca y se presenta la arterioesclerosis social.» (Dewey, 2014: 118)

Es por lo antedicho, que el desarrollo de la propuesta de Lipman busca caminar sobre ese sendero de construcción en clave filosófica, pero no desde su forma de enseñanza clásica en vías de la historia, sino mediante problemas fácticos con los que habitamos los seres humanos y es en la forma narrativa que es posible hacer llegar este tipo de reflexiones a las generaciones más tempranas. Volviendo a su novela filosófica, se menciona una idea sobre la institución educativa que ilustrará lo que he venido problematizando:

—Supongo que entender. Quienquiera que dirija los colegios debería entender a los alumnos. Pienso que Marcos tiene razón. Muchas veces no los entienden. Pero, en primer lugar, lo más importante que necesitan entender es por qué los alumnos van al colegio.

—Van al colegio para aprender —dijo María.
—¿Sí? —preguntó Harry—. ¿Y qué se supone que tendrían que aprender?

—Supongo que respuestas. —María se preguntó hacia dónde apuntaba Harry. Después pensó que había entendido—. No, no, retiro lo dicho. Tendrían que aprender a resolver problemas.

Marcos miró fijo a María.

—¿Deberían aprender cómo resolver problemas —dijo por fin con aire de asombro— o deberían aprender cómo hacer preguntas?

Harry pensó que sabía la respuesta:

—Deberían aprender cómo pensar.

—Quizá ya piensan —respondió Marcos—, pero nunca aprenden a pensar por sí mismos. Nadie quiere admitir que nuestras mentes nos pertenecen. La gente siempre trata de llenar nuestras mentes con toda clase de basura, pero nuestras mentes no son depósitos de basura. ¡Me da bronca!

—Bueno, ¿a qué clase de colegio te gustaría que fueran tus hijos? —preguntó Harry.

Marcos observó un largo rato su taza de café, luego respondió:

—¿A qué clase de colegio me gustaría que fueran? Te diré a qué clase de colegio. A uno en que no tuvieran que ir a clase a menos que lo desearan, y que los maestros tuvieran que preparar cursos realmente interesantes para que asistieran. Es más, todos los cursos de ciencia se enseñarían como si fueran de ciencia ficción...

—El problema con lo que decís —interrumpió Harry— es que muchas de las cosas que se enseñan en los colegios no pueden enseñarse de modo interesante.

—Sí que se puede —respondió Marcos—. Fíjate cómo hacen que las cosas sean interesantes en los comerciales de televisión. Un montón de comerciales son geniales, y sin embargo lo único que publicitan es un jabón.

Harry sonrió.

—Pero todo eso es falso, Marcos, lo sabés bien.

—Seguro —dijo Marcos—, tenés razón. Pero los publicistas toman algo sin importancia, le dan vida y lo hacen parecer algo glamoroso, mientras que en el colegio se tratan temas como historia, que son realmente interesantes, y los enseñan de tal modo que los convierten en aburridos e insípidos.

Henry sacudió la cabeza.

—No sé, Marcos. La verdad, no sé si las cosas pueden mejorar.

Pero mientras pagaba su café, no pudo evitar preguntarse si acaso Marcos no tenía la razón. (Lipman, 2006: 41-42)

La discusión presentada por Lipman en el texto citado resulta interesante, ya que parece ser parte del fundamento de su propuesta, se trata de una crítica a la educación tradicional, llena de contenidos, pero alejada de sus posibilidades estéticas y participativas, en la que el estudiante es quien menos participación tiene en los contenidos y las formas de reflexión. Se busca entonces el intercambio, la participación, la inclusión en comunidad, es una *praxis* consistente con el desarrollo social que se espera de este tipo de formación.

El niño, o bien, el actor es ya en acto y no sólo es una figura potencial, actúa y toma decisiones respecto de su formación, y germina así las capacidades de una *praxis* transformadora. Esto es la formación de ciudadanos comprometidos con el acontecer de su realidad, en función de un mejor pensar y un mejor obrar en comunidad, teniendo presentes las necesidades de su contexto que, en el caso latinoamericano inciden en la participación ética, política y pedagógica, como principios comunes que ha destacado la filosofía latinoamericana. Estas posibilidades se dan en el diálogo con el otro y la inclusión de sus ideas y sus perspectivas, «La alteridad marca la experiencia dialógica, en contraposición o en afinidad, creando alternativas para pensar los problemas o asuntos que forman parte del diálogo filosófico.» (Grau, 2009: 9) Es por ello que Lipman tiene como paradigma un fundamento filosófico-democrático en sus talleres, de manera que se desarrollan comunidades de diálogo y participación, en los que todas las voces tienen relevancia para la construcción del conocimiento.

Para Boaventura de Sousa Santos, existe una epistemología de la ceguera que frena la posibilidad de agentes en la construcción del conocimiento, frente a una epistemología de la visión, acorde con la postura de Lipman, es decir, que privilegia la solidaridad, al tomar a los otros como parte integral en la construcción del conocimiento, de manera que se busque la salida al colonialismo bajo el que estos sometidos ideológicamente

La economía convencional es, también a este respecto, la versión extrema del síndrome que afecta a la ciencia moderna en su totalidad. La solución que la economía convencional encontró para los problemas de los límites de la representación convergió, como vimos ya, en una visión de la realidad social adecuada a ser regulada por un tipo de orden próximo del colonialismo, o sea, un tipo de orden que transforma al otro en un objeto manipulable y fungible. Es éste, como sugerí ya, el grado cero, el momento de ignorancia, del conocimiento-emancipación. En esta última forma de conocimiento, como ya sabemos, el momento del saber es la solidaridad, el reconocimiento del otro como igual e igualmente productor de conocimiento. La forma de regulación que acabó por prevalecer torna la solidaridad impensable, innecesaria e incluso peligrosa. (Santos, 2013: 86)

En esa misma tónica Freire pensaba que la educación es un acto de amor y por tanto, se precisaría de una educación crítica que cambiara los hábitos antiguos de pasividad, se trata de apelar a la educación y al conocimiento como acción social. El latinoamericano tiene frente a sí dos tipos de batalla contra el analfabetismo, el del limitado acceso a la institución educativa y el de la inserción en un tipo de educación mecánica o bien, el adiestramiento pasivo. El alejamiento del gusto por el estudio permea a la consciencia crítica y aleja al sujeto del conocimiento de sí mismo, consecuentemente, de su entorno.

El distanciamiento del sujeto con su formación tiene que ver con los contenidos que escasamente representan una relación con su realidad, de manera que se desarrolla lo que Freire (1976) llama una *consciencia ingenua*, se hace presente la *sonoridad de la palabra* y la *memorización de los fragmentos*, que desvincula al sujeto de su realidad. A lo más, éste genera un discurso estéril, por medio de una oratoria artificial que no le dice nada de sí mismo y que se disocia de una consciencia crítica

La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden, sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia.

La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa. (Freire, 1976: 92)

Se precisa entonces de estrategias que posibiliten al sujeto una posición de confrontación respecto de su problemática contextualizada en su temporalidad y su espacialidad, para que, no sólo pueda advertir los peligros que le asechan, sino para que construya bases que lo fortalezcan para luchar contra el alejamiento de su propio yo prescrito por condiciones ajenas, por eso debe estar en constante construcción y diálogo con el *otro*, de manera que le sea posible una re-configuración crítica de sí, mediante la indagación en la escucha, el cuestionamiento y la investigación, éste es el proceso *autopoietico*

Así, por un lado, tenemos un juicio crítico que fluye por el pensamiento creativo y un juicio creativo que cursa a través del pensamiento crítico. Por otro lado, tenemos un pensamiento crítico y un pensamiento creativo que se penetran mutuamente generando el pensamiento de orden superior. Cada uno acude a la llamada del otro, y viceversa. (Lipman, 1991: 118)

A partir de esta constitución crítica-creativa que propone Lipman y que tiene una importante base teórica en los pensadores antes referidos, es que se vislumbra la posibilidad de un estadio superior, ya no de una práctica ingenua, tal como lo señalaba Freire, en tanto que rebelión sin más, sino a partir de una postura crítica que se sustenta en la reflexión y la ubicación de las condiciones de las que se parte.

En función de una transformación social y en conjunción con la crítica antes esbozada, se dibuja ya la posibilidad de una *Filosofía de la praxis* (Sánchez Vázquez, 2003) que apunte a la acción transformadora del sujeto. Lo anterior no quiere decir que las propuestas de Lipman y de Freire no significaran ya una transformación fáctica, se piensa más bien como un complemento que sugiere una *praxis revolucionaria* en las esferas socio-políticas, a la que he venido haciendo mención a lo largo del texto, como destino sustentado en la formación crítica del sujeto.

Sánchez Vázquez busca desmarcarse del concepto de «práctica», dadas las implicaciones

utilitarias que éste suele tener en el lenguaje ordinario. La Filosofía de la *praxis* se refiere a "...la filosofía que se concibe a sí misma no sólo como interpretación del mundo, sino como elemento del proceso de su transformación." (Sánchez Vázquez, 2003: 29) Esta *praxis* refiere a la actividad material del ser humano, social, que busca ir más allá de su conciencia, se trata de la unión entre pensamiento y acción.

Del mismo modo que se ha expresado anteriormente, la Filosofía de la *praxis* entiende al sujeto como una conciencia condicionada histórica y socialmente, su capacidad de acción está limitada por la ideología que lo ha absorbido y su cotidianidad gira en torno a una cotidianidad construida en torno a los valores del capitalismo. Es por esto mismo que sus relaciones sociales se ven coartadas y su autoconciencia adormilada, de manera que no ha logrado desarrollar una conciencia transformadora, pues no se cree capaz de ello. En su lugar, desvaloriza la práctica del revolucionario, pues no vislumbra las posibilidades de acción; como ya mencioné antes, su propia sensibilidad está controlada, de acuerdo a necesidades ajenas que suministran una suerte de anestésico frente al padecimiento propio generado por la falta de recursos que lo alejan de necesidades de consumo creadas, cuando no básicas. Este adiestramiento del que es objeto le hace pensar que no es posible una acción revolucionaria, al contrario, la ve como ingenua, inútil e irresponsable.

Sánchez Vázquez llama *conciencia ordinaria* a aquella que obedece a lo que antes se ha mencionado con Dewey como *hábito*, lo ordinario es lo enajenado y es sólo en el acto reflexivo que la conciencia puede trascender este espacio ordinario que es referido a lo práctico, es decir, a lo productivo que lleva como fin un valor o una plusvalía. Es así que se da el vaciamiento de una conciencia política, se piensa, ordinariamente que, la política sólo es una estructura de la que pueden participar únicamente quienes tienen estudios al respecto, por lo tanto, el sujeto se excluye de tales preocupaciones, como si no le incumbiera en absoluto. Es de tal modo que, en muchas de las ocasiones, ni siquiera se toman decisiones a menor escala. La importancia de una formación participativa, es que el sujeto se concientice como potencia creadora y transformadora de la realidad, tal como lo promueven las comunidades de diálogo en la Filosofía para niños y la Pedagogía del oprimido.

Gran parte del problema, como ya se ha señalado, es la institución educativa que disocia al sujeto de su realidad y le provee de contenidos que en apariencia, no guardan relación con su realidad, por tal motivo es que para la educación superior, las carreras menos deseables por su poca productividad, son las humanidades, esta creencia ha sido alimentada durante gran parte de su educación bajo la fantasía de la disociación entre teoría y práctica. El sujeto se desarrolla bajo la creencia de que el trabajo, el arte, la política, la medicina y la educación, entre otras, son esferas que significan medios simplemente, bajo los que no tiene ninguna participación.

La *praxis* promueve una unidad indisoluble entre la función cognoscitiva y la función teleológica, por eso se afirma la importancia de una formación crítica, "Si el hombre aceptara siempre el mundo como es, y si, por otra parte, se aceptara a sí mismo en su estado actual, no sentiría la necesidad de transformar el mundo ni de transformarse él a su vez." (Sánchez Vázquez, 2003: 269) La *praxis* consta entonces de una actividad subjetiva psíquica y de la actividad objetiva material. La *praxis* política se desarrolla cuando el sujeto es consciente de sí mismo y se dispone a transformar las relaciones económicas, políticas y sociales, dicha función es con miras a un grupo social y no a un individuo aislado, de modo que se destaca la pertinencia de los procesos formativos de participación, en los que el sujeto hace conscientes sus potenciales de acción y de comunidad.

Quien ha transitado por los procesos estéticos de interpelación respecto de situaciones que le han afectado y han transformado su conciencia —tal como se hacía patente con las narrativas filosóficas de Lipman o las representaciones teatrales de Boal—, reconoce la necesidad de una transformación que supere los antagonismos sociales, para instaurar una sociedad más justa. La posibilidad de esa transformación ya no le es ajena porque ha sido parte de su formación, en tanto que ha sido parte importante de la construcción de su comunidad de conocimiento, "La *praxis* política en cuanto actividad práctica transformadora, alcanza su forma más alta en la *praxis* revolucionaria como etapa superior de la transformación práctica de la sociedad." (Sánchez Vázquez, 2003: 278)

Es en la transformación crítica que surge de las necesidades propias que se humaniza al

mundo, pues se atiende, no a una lógica mecánica de producción y consumo, sino al ejercicio pedagógico, ético y político en el que se sustentan las sociedades, y del que precisan los países latinoamericanos para trascender la lógica neocolonial bajo la que se encuentran inmersos. Es por ello importante entrar en diálogo con las diversas tradiciones de pensamiento que exaltan las posibilidades críticas en la formación del sujeto y el desarrollo de su espíritu colectivo de responsabilidad y diálogo, de manera que se conciba una transformación sistemática, fuera de las fantasías de la transformación total que en muchos casos sólo generan el desánimo frente a la acción. El descubrimiento de los potenciales de la sensibilidad y de la participación implica ya una importante toma de conciencia y de responsabilidad de cara a la realidad que no cumple con las expectativas propias de una sociedad específica. Es desde una formación consistente con el mundo que se generarán los materiales pertinentes para una transformación que nos sitúe en relación con los otros y en el reconocimiento del *nosotros*.

La teoría de por sí —en este caso como en cualquier otro— no transforma el mundo. Puede contribuir a su transformación, pero para ello tiene que salir de sí misma, y, en primer lugar, tiene que ser asimilada por los que han de suscitar, con sus acciones reales, efectivos, dicha transformación. Entre la teoría y la actividad práctica transformadora se inserta una labor de educación de las conciencias, de organización de los medios materiales y planes concretos de acción; todo ello como paso indispensable

para desarrollar acciones reales efectivas. En este sentido, una teoría es práctica en cuanto que materializa, por medio de una serie de mediaciones, lo que antes sólo existía idealmente, como conocimiento de la realidad o anticipación ideal de su transformación. (Sánchez Vázquez, 2003: 283)

Fuentes de consulta

- Boal, A. (2001). *Teatro del oprimido. Juegos para actores y no actores*. España: Alba Editorial.
- Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Grau, O. (2009). «Filosofía, educación e ideología», en: *Revista Sul-Americana de Filosofía e Educação-RESAFE*, número 11, noviembre 2008-abril 2009.
- Ilich, I. (1985). *La convivencialidad*. México: Planeta.
- Lipman, M. (2006). *Harry Prime*. Buenos Aires: Manantial.
- (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. México: Siglo XXI.
- (2007). *De la Estética de la recepción a una estética de la participación*. México: UNAM.
- Santos, B. (2013). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI.



EL GESTO PEDAGÓGICO, LA ACTITUD FILOSÓFICA Y EL DIÁLOGO COMO HERRAMIENTAS PARA UNA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA

Alirio Severo **HERNÁNDEZ BUITRAGO**

Liliana Andrea **MARIÑO DÍAZ**

[landreamar@gmail.com]



Docentes Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, Boyacá, Colombia.

Se aborda la relación entre el diálogo y la experiencia investigativa siendo la pregunta y la comunidad de indagación una herramienta pedagógica para construir en el aula experiencias investigativas que permitan resignificar la relación que los sujetos tienen con el conocimiento lo que trae consigo una actitud filosófica en estudiantes y maestros. La perspectiva metodológica de esta investigación es cualitativa con un enfoque crítico-social, por ello en esta ponencia pretendo exponer algunas reflexiones tanto teóricas como prácticas que son resultados parciales del proyecto¹ titulado «la actitud filosófica y el diálogo como herramienta pedagógica para la experiencia investigativa»² este proyecto se desarrolla en la Institución Educativa Rafael Uribe Uribe,³ en la sede Leonera del municipio de Toca-Boyacá, el objetivo de este proyecto es determinar estrategias pedagógicas que posibiliten en el aula experiencias investigativas. Este trabajo asume como

referentes teóricos y práctico el programa filosofía para niños y las relaciones que han emergido por medio de la categoría filosofía e infancia.

Esta ponencia se desarrolla en tres momentos en la primera parte se dedica a hacer una contextualización de la población y al mismo tiempo se realiza una descripción de los antecedentes,⁴ en la segunda se expone algunas concepciones teóricas como: el diálogo entendido como herramienta pedagógica que permite un pensamiento reflexivo y estructurado que se desarrolla mediante la comunidad de indagación propuesta por Matthew Lipman, la actitud filosófica entendida a partir de Alejandro Cerletti como aquella disposición de asombro, duda e incertidumbre, la última parte se concentra en hacer una propuesta que posibilite en el aula experiencias investigativas prevaleciendo el gesto pedagógico como elemento indispensable para movilizar en los estudiantes el asombro, la pregunta y experiencias que les permitan transformaciones. El gesto pedagógico es una relación que el maestro tiene con la verdad que se trasmite en las acciones y el discurso y las maneras de movilizarse en el aula.

1. Proyecto inscrito en el grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación en su línea de investigación Filosofía e infancia, Grupo que se constituye en el 2007 perteneciente a la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, reconocido por Colciencias en categoría B.

2. Proyecto aprobado y financiado por entidad gubernamental en Colombia llamada Colciencias: departamento de ciencias, tecnología e innovación.

3. Institución Educativa que se encuentra en una zona rural del departamento de Boyacá desarrollándose el programa escuela nueva.

4. En la institución se desarrolla un proyecto titulado «ecosistemas escolares para el desarrollo del pensamiento creativo en los niños» que se realiza por medio del programa filosofía para niños.

Introducción

En muchas ocasiones los conocimientos y prácticas de la escuela no tienen significado para el estudiante; existe un distanciamiento abismal con sus realidades evitando la transformación y la apropiación de conocimientos, por ello es una de las preocupaciones de los docentes; ¿cómo crear estrategias para la apropiación del conocimiento en los estudiantes?, ante esta inquietud una de las alternativas es el diálogo de saberes por medio de la investigación dirigida a estudiantes y docentes.

La época contemporánea ha sufrido cambios significativos, lo que ha traído nuevos comportamientos sociales que se movilizan constantemente, ante esta situación es vital pensar el ámbito educativo, para dar sintonía entre los cambios del siglo XXI y la escuela, de ahí la pertinencia de la formación docente, la cual posibilita reflexionar sobre la teoría y práctica que se genera en cada contexto, teniendo como efecto la reflexión del maestro en la construcción de conocimientos. De ser ausente la formación, las prácticas se convierten en un activismo.

Al intentar resolver el anterior cuestionamiento emerge el gesto pedagógico, la actitud filosófica y el diálogo como categorías que propician la experiencia investigativa generando espacios de pensamiento libre y abierto a la transformación de sí, el cual hace parte de la misma vida.

Gestos que antecedieron la experiencia

Todo sujeto ejerce un poder, ya que el poder circula, en el caso de los procesos educativos el poder se encuentra concentrado en el maestro. Sin embargo el maestro es consciente del poder que ejerce sobre el otro, por esta razón se puede decir que el maestro posee un gesto pedagógico. Que tiene que ver con su existencia, pero que trasciende en la existencia de los otros, ya sea de manera positiva o negativa.

el gesto representa la manifestación del estilo de la existencia y una de las posibilidades de dar forma a la propia vida y de llevar a la práctica la relación con los otros. Es más, si cabe hablar de una gesticulación ética en su doble sentido de constitución de sí y de relación con los otros, el gesto es, en definitiva, ese aspecto

susceptible de levantar puentes hacia los otros.” (Schmid, 2012, pág. 304)

El gesto pedagógico es un ejercicio de sí mismo, el maestro artista de sí, construye su propia obra, «el gesto se convierte en una obra de arte elaborada conscientemente.» (Schmid, 2012, pág. 303)

Los niños como protagonistas

En la práctica la metodología EN, se ciñe al desarrollo de las guías de autoaprendizaje, haciendo que el niño lea, converse con sus compañeros y desarrolle los interrogantes prediseñados en cada actividad de manera rutinaria; Contrario a esta metodología, se encuentra en el programa FpN una forma diferente de enseñanza aprendizaje donde el niño parte del principio de la no existencia de verdades absolutas, intenta responder sus propios interrogantes mediante el diálogo crítico, teniendo en cuenta los puntos de vista de los compañeros, evitando caer en un foso de opiniones que se dan en las conversaciones cotidianas. Lo cual exige al maestro tener conocimiento y dominio de la comunidad de indagación como espacio ideal para generar conocimiento por medio del diálogo, el proceso que encierra y la exigencia que requiere su desarrollo.

no es inmune el análisis crítico –ya sea por uno mismo o por otros– porque su defensor entiende que es uno entre otros; como si fuera modelado por el intercambio que se genera al considerar puntos de vista alternativos, y a su vez ayudase a darle forma. (Splitter y Sharp, 1995, pág. 114)

En esta metodología, el niño encuentra un espacio de reencuentro consigo mismo y con sus compañeros, recuperando la curiosidad y el afán de expresar los interrogantes que surgen a medida que explora su entorno, espontáneamente adopta la pregunta como herramienta para construir conceptos, confrontando las ideas de los compañeros en el momento de discutir un tema.

La comunidad de indagación es un ejercicio de pensamiento, conceptualización, trabajo y construcción de conocimiento por medio del aprendizaje cooperativo, dentro de sus objetivos está el quebrantamiento del temor de los partici-

pantes al expresar sus ideas ante los compañeros, esto afecta positivamente el estado anímico del niño, en el momento en que participa, lee y plantea preguntas. La apropiación y defensa de la palabra en algunos casos revela la influencia dogmática en la que el niño ha sido formado culturalmente, lo que invita al docente a intervenir cuidadosamente para no lanzar juicios a la ligera, ya que la concepción de gurú, puede arrastrar mentalmente a los estudiantes influenciando en la formación conceptual de cada uno.

De igual manera sucede, al compartir los escritos creativos e imaginarios que con esfuerzo logra redactar. Escritos que revelan estructuras culturales difíciles de romper y que conlleva a que el cuestionamiento desaparezca en la mayoría de los casos, debido a que el niño cree que la verdad está en libros como la Biblia, el internet, la televisión o el cine. A pesar de lo anterior, no deja de sorprender la actitud abierta de estudiantes, que frente a la posibilidad de transformar su conceptualización se atreve a confrontar el conocimiento cultural y el que le ofrece la ciencia.

De esta manera las sesiones de filosofía para niños desarrolladas hasta el momento, han dejado una huella en los participantes, además ha sacado a relucir habilidades artísticas en cada uno de los estudiantes, esto también ha marcado en el cambio de concepto de escuela, debido a que han encontrado un lugar y una forma diferente para aprender.

Este espacio de participación, permite que el niño realice ejercicios de auto reconocimiento y crítica de su forma de actuar y se confronte con las historias de los demás. De ahí, que el docente se sienta comprometido en la selección de la temática y delicada planeación de cada una de las actividades para el desarrollo de la comunidad de aprendizaje.

La revisión de ejercicios de escritura, permite identificar estudiantes que no cumplen compromisos, lo que permite a los mismos niños reconocer su grado de responsabilidad con los compromisos adquiridos. Ellos mismos han propuesto permitirles realizar actividades para saldar la irresponsabilidad, creándose un ejercicio de auto reflexión; aquí los estudiantes han sorprendido con ejercicios dramáticos libres y espontáneos, que ayudan a los observadores a reconstruir conceptos, otros lo hacen de manera oral o leyendo escritos sobre temas como la creación, la evolución, la mentira y la responsabilidad.

Cambiando de estrategia para la motivación de la comunidad de indagación, se ha proyectado videos, sobre la creación y evolución de los seres vivos y los planteamientos de Charles Darwin, esta innovación creó un ambiente de escepticismo e interrogación entre los estudiantes, debido a que los niños estaban entrando en un campo desconocido y un poco atrevido frente a sus concepciones dogmáticas sobre la creación, a pesar de esta situación hubo estudiantes que se atrevieron a adoptar posturas y hasta definieron la palabra Evolución como un conjunto de cambios que sufren todos los seres existentes.

Relación con los objetos

A partir de las preguntas que los niños tienen crean una relación diferente con el conocimiento, el niño no solo tiene un aprendizaje para responder a pruebas, sino que también utiliza los conocimientos, pero sobre todo crear nuevas experiencias que le permiten una relación diferente con los objetos; hay un trabajo en el cual existe un centro de interés, una manera diferente de ver el mundo. Cuando se habla de una relación diferente con los objetos, se refiere de cómo los estudiantes no tenían relaciones con elementos como la escritura, la lectura, pero a partir que el estudiante tiene intereses y preguntas, existe una motivación y atención del niño por diversos elementos; su interés permitió que vivenciara nuevas posibilidades con diversos elementos, es decir se crea una relación diferente con el mundo y los elementos gracias a una comprensión y descubriendo intereses sobre el objeto. La pregunta o mejor la comunidad de indagación⁵ permite establecer contacto con otros objetos, permite tener una mirada diferente frente a los objetos.

De igual manera sucede en el oficio docente, la relación con los objetos permite la transformación de su quehacer pedagógico. La realización de estudios de actualización y profundización, la lectura y la escritura de experiencias, la participación en eventos genera cambios.

5. Metodología del programa Filosofía para niños, creado en la década de los 60 por estadounidense Matthew Lipman.

El gesto Pedagógico: Construcción del Sujeto

El maestro no es un dado de conocimientos o trasmisor, sino aquel que crea condiciones para que los sujetos se pregunten por sí mismo y cuiden de sí, es aquel que crea condiciones para que se formulen preguntas por el mundo, pero sobre todo preguntas para sí mismo, el maestro es el que posibilita nuevas relaciones con los objetos, pues tiene estrategias para que el estudiante observe nuevos elementos y tenga una relación diferente con los objetos, es ahí cuando el lugar del maestro se vuelve vital, es posibilitador de nuevas relaciones con los objetos, de nuevas experiencias, es visto como un ser reflexivo y crítico, capaz de construir conocimientos. El maestro empieza a hacer parte de una comunidad, donde participa pero sobre todo muestra a sus estudiantes posibilidades con los objetos, pues se parte de la idea que el niño tiene la capacidad para pensar.

El maestro también se cuestiona y construye preguntas, acompaña pero también es acompañado, el maestro tiene la responsabilidad general curiosidad, interés y asombro por los objetos tiene la responsabilidad de generar experiencias con los objetos, es el que posibilita curiosidad, asombro, duda, a cuestionarse del estudiante. El maestro con su actitud provoca deseo en el estudiante que finalmente se convierte en una relación subjetiva con los objetos.

Por creer que el estudiantes es un sujeto que tiene algo que decir, y el maestro valore las ideas y argumentos de sus estudiantes, comprendiendo que no existen verdades absolutas; debe convertirse en alguien que cuestiona y pregunta, más que en alguien que responde, en alguien que muestra un mundo de posibilidades.

A manera de conclusión

La educación está centrada en una educación para que los sujetos cuiden de sí, es decir en el aula se debe propender porque el estudiante sea quien tenga una actitud que le permita desarrollar ejercicio y prácticas de cuidado. Estas prácticas de cuidado no solo involucran al sujeto, sino que al cuidar de sí, igualmente se cuida de otros y de lo otro, no es una cuestión individual, que al ser subjetiva al mismo tiempo es colectiva.

La pregunta en el aula y en la experiencia es un instrumento en el cual el estudiante centra su interés, es decir por medio de la pregunta se emprende una experiencia con los objetos, la construcción de la pregunta es el primer paso para una experiencia educativa. La pregunta convoca interés y permite una educación basada en darle sentido al mundo y al conocimiento.

El maestro y dialogo permite una relación diferente con los objetos, es decir se propician experiencias al estudiante para que tenga una relación con los objetos y pueda centrar su interés en elementos que le permitan otras miradas y por ende otras experiencias con el conocimiento.

Referencias Bibliográfica

- Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. (2009). *Escuela Nueva-Escuela Activa*. Bogotá: Quebercor Word Bogota S.A.
- Lanz, C. (2012). El cuidado de sí y del otro en lo educativo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 39-46.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Manual de Implementación de Escuela Nueva. Generalidades y Orientaciones Pedagógicas para Transición y Primer grado. Tomo I*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.



Barcelona, 2015.

LA LÓGICA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CREATIVO

Alvaro **FERNEY SOLER ROCHA**

[Fercho.jaiba@yahoo.es]



Soy normalista superior de la Escuela Normal Santiago de Tunja, Licenciado en Básica Primaria de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Especialista en Informática Educativa de la universidad de Santander, Magister en Pedagogía de la universidad Santo Tomás. Actualmente adelanto estudios de Doctorado en Educación en la universidad Santo Tomás. Tengo 10 años de experiencia como docente del sector público rural. En este momento me desempeño como docente tutor del Ministerio de Educación, donde recibí el reconocimiento como Tutor de Excelencia 2015. He sido ponente internacional en el «III Encuentro de las ciencias humanas y tecnológicas para la integración en la américa latina y caribe», realizado en Goiana-Brasil en 2015. También, participe en la Misión Pedagógica sobre Actividades Académico-Investigativas en el Instituto de pensamiento y cultura en América Latina, realizada en México, D.F. en 2013. Fui ponente nacional en el IV Congreso Internacional de Pedagogía y TIC, realizado en Ibagué en 2015. Además, participé en el «Educa Digital Colombia» y en el III Congreso Nacional de Escuelas Normales Superiores.

Resumen: El presente artículo se enmarca dentro de la línea de pedagogía del doctorado en educación de la Universidad Santo tomas de la ciudad de Bogotá. Durante esta investigación se tuvo en cuenta la información obtenida del diagnóstico realizado para la caracterización de los sujetos implicados y la situación actual del entorno de aprendizaje de los estudiantes de las escuelas rurales del departamento Cundinamarca.

Este artículo tiene como objetivo profundizar en los principales aspectos físicos, organizacionales y humanos que conllevan al bienestar de nuestros niños y jóvenes en su parte intelectual y social; Se estableció un escenario físico diferente al aula de clase tradicional, basado en actividades lúdicas destinadas a promover el pensamiento creativo, con el fin de mostrar que la escuela rural no trabaja con personas ya conformadas sino con seres humanos a los que hay que transformar en sujetos sociales.

Por otra parte, se reconstruyó un marco conceptual de las relaciones entre ruralidad, cultura del juego y pensamiento creativo; considerando las complejidades del contexto rural. Desde un enfoque cualitativo, se recurrió a prácticas de investigación educativa etnográfica. Se concluye que la cultura de juego es una alternativa que pretende aproximar al espacio de la escuela rural unitaria, la promoción de la creatividad en los educandos de la primera infancia. Además, se permite un vínculo enriquecido entre aprendizaje, entretenimiento y creatividad.

Palabras claves: Cultura del juego, creatividad y educación rural.

ABSTRACT: This article is part of the line pedagogy doctorate in education from the Santo Tomás University of Bogotá city. During this investigation took into account information obtained from the diagnosis made for the characterization of the subjects involved and the current situation of the learning environment of students in rural schools in departamt of Cundinamarca.

This article has an objective to deepen in the main physical, organizational and human aspects involving the wellness of our children and youngsters in their intellectual and social part; a different physical setting was set to traditional classroom-based recreational activities to promote creative thinking, in order to show that the rural school does not work with people already formed but human beings who must be transformed into subjects social.

On the other hand, a framework of relations between rurality, game culture and creative thinking was reconstructed; considering the complexities of the rural context. From a qualitative approach it was used to ethnographic educational research practices. As conclusion, game culture is an alternative that aims to bring the space of unitary rural school, promoting creativity in students from early childhood. In addition, a rich link between learning, entertainment and creativity is allowed

KEY WORDS: Game culture, creativity and rural education.

INTRODUCCIÓN

La creatividad es más valiosa que el conocimiento: el conocimiento es limitado, pero la creatividad rodea la Tierra.

ALBERT EINSTEIN

Partiendo de la frase anterior, se destaca la importancia que tiene la creatividad en el desarrollo del pensamiento del niño, por ende, la creatividad se constituye en el primer paso de la tarea educativa para formar individuos con capacidad de asombro, de crítica, de curiosidad, de invención, de reflexión y de trabajo en equipo. Asimismo, el juego es una necesidad primaria implícita en la naturaleza del niño, representado en actividades espontáneas de placer y disfrute traducidas en alegría, satisfacción y acciones creadoras.

Abordar el estudio de la creatividad, es comprender la forma más libre de expresión de uno mismo, por eso, la labor del educador dentro del aula de clases, consiste en despertar en el educando su capacidad creadora; sin embargo, cuando el docente trabaja en escuela unitaria en el sector rural se hace más compleja esta tarea, debido a que es él, el responsable de la formación del niño, es decir el docente es el garante de la educación en todas las áreas y por ende en todos los grados, además la situación es más comprometedor si se tienen varios niños en el grado cero. La anterior realidad la viven muchos maestros de nuestro país y por eso cada día buscan alternativas diferentes que les permitan mejorar los procesos creativos de los estudiantes.

En la última década, la educación en Colombia ha presentado algunas transformaciones po-

sitivas, entre las que se destacan la implementación de ludotecas en instituciones educativas públicas y privadas. En ese sentido, desde el año 2009, el departamento de Cundinamarca ha venido desarrollando actividades lúdico – recreativas, con el fin de fortalecer los contenidos de las áreas básicas, a través del juego. Por eso, la presente investigación pretende analizar los aportes que estos espacios han generado en el proceso creativo de los estudiantes del sector rural.

Para la realización de esta investigación, se tendrán en cuenta las experiencias significativas de otras ludotecas que funcionan en el sector rural de nuestro país, con el fin de analizar los avances o retrocesos de los educandos que asisten a estos espacios diferentes al aula tradicional. Esta propuesta se inspira en la experiencia desarrollada durante algún tiempo en los salones de clases y las reflexiones pedagógicas que cada día plantean nuestros estudiantes. Finalmente, esta investigación se desarrollará desde el enfoque cualitativo y será de tipo etnográfica, donde se espera describir la incidencia del juego en el proceso creativo de los niños de las escuelas rurales del departamento de Cundinamarca.

La cultura del juego en la escuela

Durante el transcurso de la historia, la importancia del juego se ha reconocido como una de las principales actividades libres y placenteras de la infancia, que permite al niño, conocer la realidad que lo rodea. Por eso, Johan Huizinga en su (Homu ludnes 2001) afirma, que el “juego es más viejo que la cultura: pues por mucho que entremos en el concepto de esta, presupone siem-

pre una sociedad humana, y los animales no han esperado que el hombre los enseñe a jugar» no obstante, la escuela siempre ha promovido momentos para el desarrollo de actividades donde aparece el juego como mediador del conocimiento y factor generador de momentos inolvidables para la conservación de una cultura.

De otra parte, el juego se asocia a la infancia debido de la ausencia de responsabilidades, por ende María Borja (2001) concibe el juego como toda actividad voluntaria que no se dirige a obtener un resultado final exterior a ella, sino que más bien encuentra lo que busca en sí mismo y en el desarrollo de su propio proceso creativo donde se establece la necesidad de jugar como un elemento estructurante de la personalidad del niño, ya que en el jugar se compromete el ser, la constitución del individuo y la construcción simbólica del cuerpo porque los juegos ponen en marcha mecanismos de identificación, cuestionan la identidad personal y al mismo tiempo permiten afirmarse. De la misma manera, Piaget toma la función del juego dentro de la estructuración del pensamiento, en la forma en cómo se construye el conocimiento, por ejemplo «el niño que juega con muñecas rehace su propia vida pero corrigiéndola a su manera, revive todos sus placeres o todos sus conflictos».

Es indispensable destacar que el juego libre es el cimiento primordial para el óptimo desarrollo de cualquier actividad, porque si enmarcamos al juego en un lugar y en horas determinadas se

perderá su esencia (Huguet y Bassedas, 1992). Sin embargo (Ahmed, 2010) también considera necesario que en ocasiones el juego sea dirigido, debido a que resaltando las normas de comportamiento, el tiempo estimado de una actividad, la integración de grupos y la utilización de materiales del entorno, surge una identidad y un ambiente de competencia por ser cada día mejor en el desarrollo de una habilidad.

Finalmente, Ortega y Gasset piensan que la actividad original y primera de la vida es siempre espontánea, por ende destacan la labor fundamental del juego, ya que por medio de éste, los niños dan a conocer sin palabras lo felices que se sienten porque estimulan su proceso de estructuración afectiva y cognitiva. Con base a lo anterior, el Plan de Desarrollo Departamental 2012-2016 «Cundinamarca, Calidad de Vida» propuso mejorar el desarrollo integral de los educandos del sector público y en especial la zona rural a través de la implementación del programa red de ludotecas donde no se esperaba descubrir ningún talento, tan solo el interés por disfrutar y compartir en un espacio diferente al aula tradicional. Esta estrategia veló por el buen trato, la recreación e implementación del juego como agente potenciador del pensamiento creativo en los estudiantes y permitió a los estudiantes de las escuelas salir de la monotonía, debido a que el juego es uno de los medios más importantes que hay para expresar sentimientos y aficiones.

Tabla 1. Plan de desarrollo Cundinamarca

PROGRAMA: ALIANZA POR LA INFANCIA					
OBJETIVO: Garantizar a las niñas y los niños adquieran y desarrollen habilidades y competencias cognitivas, sociales, culturales, deportivas y ciudadanas bajo ambientes que garanticen afecto, diversión, juego, participación y respeto a la integridad de la vida y la diferencia					
METAS DE RESULTADO					
META	INDICADOR	IND. BASE	IND. META	POBLACIÓN	RESPONSABLE
Crear en el cuatrienio la red de ludotecas de Cundinamarca que permita fortalecer los procesos curriculares	Red de ludotecas en los municipios del Departamento de Cundinamarca.	10%	85%	Estudiantes del sector urbano y rural.	Secretaría de Educación.
Mejorar en el cuatrienio el funcionamiento del 25% de los modelos de aprendizaje para estudiantes en la zona rural.	Proponer modelos flexibles de aprendizaje que permitan a través de la lúdica un mejor rendimiento académico.	10%	25%	Estudiantes de preescolar y educación básica primaria del sector rural	Secretaría de Educación

Fuente: El autor, basado en Cruz (2012).

La creatividad y su relación con el aprendizaje

El hombre se ha concebido como un ser complejo y en constante evolución, porque es de él que brota la creatividad como un potencial que actualiza y transforma constantemente los diferentes conocimientos. Nuestra sociedad requiere que cada día las personas piensen, actúen, creen y asuman riesgos en decisiones y que, a su vez, asocien ideas o conceptos que den lugar a algo nuevo u original. Según Calva (1998), el pensamiento creativo implica que el niño se aventure a caminar hacia lo desconocido, es decir, que el niño logre a través de su pensamiento libre guiarse solamente por su ansia de encontrar una o muchas respuestas a los interrogantes que van naciendo de su continuo, paciente y educado mirar al mundo, lo anterior con el fin de apropiarse de un conocimiento para que posteriormente sea comunicable a otros.

El pensamiento creativo es citado de diversas maneras por otros autores. Por ejemplo, Bono (1991) lo llama pensamiento lateral, porque cree que un niño puede ser creativo, aportando cosas nuevas y valiosas; sin embargo, también afirma que tener una idea creativa en ocasiones puede engeguercer tanto que no permite entender otras concepciones. Según este autor, el niño con pensamiento lateral busca que siempre se tengan en cuenta distintos puntos de vista antes de comunicar un producto personal. Del mismo modo, Guilford (1971) se refiere al pensamiento creativo como pensamiento divergente en contraposición al pensamiento convergente lógico o vertical. Según este autor, los niños creativos son especialmente sensibles a la existencia de problemas que se pueden dar a conocer de la siguiente manera: necesidad de cambiar algo, buscar las deficiencias de las cosas y la ambición de ir por caminos diferentes.

Para Guilford (1971), la creatividad es de vital importancia para solucionar los problemas de la educación. Sin embargo se debe tener en cuenta algunas características básicas en el desarrollo de este tipo de pensamiento, entre ellas: fluidez, flexibilidad y viabilidad. La primera es concebida como la producción múltiple de ideas que un educando puede hallar en un tema, la segunda comprende las diferentes rutas que permiten direccionar un pensamiento y la tercera destaca la

capacidad para producir soluciones realizables en la práctica (Calva, 1998, pág. 28).

Si bien las características mencionadas anteriormente, son parámetros básicos para la construcción del pensamiento divergente, también se requieren de otros aspectos necesarios para la producción final, es decir un producto creativo requiere de parámetros básicos y de otros complementarios como la originalidad, redefinición y penetración. La originalidad puede llegar por necesidad o desacierto en alguna condición específica o, simplemente por hallazgo del niño. La redefinición alude a la capacidad que va desarrollando el niño en su proceso de solución de problemas y finalmente la penetración profundiza en ver lo que otros niños no han podido ver.

Debido a lo anterior, la educación a nivel mundial, nacional y local ha buscado durante décadas desarrollar el pensamiento convergente en los educandos, con el fin de potencializar aspectos importantes como la solución convencional de un problema. No obstante, ahora las tecnologías de la información están motivando al educando a desarrollar competencias y/o habilidades que tiendan a centrarse en el pensamiento divergente, es decir que actualmente el estudiante debe asumir la responsabilidad de prepararse, para aprender a pensar en el cambio, ya que es ahí en donde surge lo desconocido.

Finalmente Calva (1998) relaciona el pensamiento divergente de Guilford y el pensamiento lateral De Bono, a través del pensamiento creativo, donde el niño desde una edad temprana consolida capacidades tales como la resolución de problemas con mayor regularidad y elaboración de productos nuevos o complementarios en diferentes campos.

Distancia entre teoría y práctica en el sistema educativo rural

A lo largo de la historia de la educación rural en Colombia, la idea del sistema educativo ha sido un tema de constante investigación, debido a las múltiples problemáticas que se presentan en las diferentes regiones de nuestro país, donde aún no se ha podido erradicar de la escuela rural el estudiante pasivo, la clase magistral y el discurso del docente.

Para empezar, aun vivimos en la ilusión de enseñar teoría como único medio para conocer

el mundo, quizás porque creemos que la teoría lo puede todo y confiamos en ella como el camino ideal para llegar al conocimiento. Si bien, los presupuestos teóricos conciben la enseñanza como el proceso mediante el cual se logra la adquisición de valores a través de la memorización, hoy la modernidad debe ir más allá de la simple acumulación de significados, porque a veces los estudiantes no saben qué hacer o como poner en acción dicha información. En ese sentido, la enseñanza a través de la práctica del juego propone romper en conjunto una lógica mecánica para poder asumir con decisión la construcción de sí, en un contexto glocal antes que global.

Así pues, la distancia existente entre teoría y práctica en la escuela se vislumbra cada día más emergente y trascendental en los cimientos del sistema educativo rural colombiano. Sin embargo, este dilema entre teoría y práctica en la básica primaria, puede ser subsanado a través de la promoción de una escuela más centrada en el juego y en el pensamiento reflexivo del estudiante. Desde esta perspectiva, la sociedad cada vez con mayor razón, entiende que la crisis de la educación se ha enraizado en la práctica del juego espontáneo para producir un relato de sí mismo. Por eso, durante los últimos años, ha surgido el siguiente interrogante ¿De qué manera el juego puede aportar al pensamiento creativo de los estudiantes de la escuela rural? sobre todo, si se sabe que los niños tienen un alto grado de imaginación.

De igual manera, la escuela como sistema cambiante y adaptable a los niños de muchas partes del mundo, propone nuevos paradigmas donde el razonamiento, la criticidad y la independencia son la fuente necesaria para implementar estrategias innovadoras, creativas y fantásticas que respondan a la realidad del contexto rural de los estudiantes del departamento de Cundinamarca. Súmese a esto, la tarea que tiene a cargo cada niño de construir su propia manera pensar y entender la realidad del mundo desde un ambiente rural.

En consecuencia de lo anterior, se propone cambiar el modelo tradicional en algunas escuelas rurales del departamento de Cundinamarca, que solo se dedican a llevar definiciones a los educandos, para luego repetir lo mejor posible como prueba de que aprendieron la lección. Es importante precisar que el objetivo de esta propuesta es mejorar los procesos de pensamiento

en los niños del sector rural de Cundinamarca a través del juego, pero fundamentada en el programa de filosofía para niños en un espacio físico como la ludoteca, donde el diálogo es el eje fundamental en la enseñanza.

La escuela y el programa de filosofía para niños

Filosofía para niños, es un programa que en las últimas cuatro décadas ha estado en auge en la educación. Sin embargo, en la actualidad cuando se propone como propuesta para estudiantes de básica primaria en la escuela rural se cuestiona dicha praxis, aunque otros consideran que es un campo reciente que genera expectativa porque es un campo innovador y creativo que se ha instalado como una práctica respetable en todo el mundo. Para ampliar los horizontes sobre el origen de la filosofía para niños es conveniente hacer un recorrido desde algunos filósofos clásicos hasta la actualidad.

Para algunos teóricos, la historia de la filosofía con jóvenes, tiene sus inicios desde las acusaciones que se le hicieron a Sócrates cuando intentó sustituir a los dioses en los que creían los jóvenes en esa época. No obstante, otros autores encumbran los inicios de la filosofía en grupos juveniles al filósofo alemán Leonard Nelson, quien con sus prácticas con los estudiantes en los años 20, abordó los métodos socráticos aplicados a la didáctica de la filosofía universitaria. En consecuencia de lo anterior, en 1969 surgió *El descubrimiento de Harry* la primera novela filosófica para niños, que cinco años después permitió la creación del Instituto para el desarrollo de la filosofía para niños.

El IAPC «Instituto para el desarrollo de la filosofía para niños» fue creado por Lipman, él ha sido el principal responsable de la consolidación del programa de filosofía para niños, bajo la premisa de que la escuela debía convertirse en un lugar para aprender a pensar y no solo en un espacio donde se transmite información a través del modelo tecnocrático instrumental. De esta manera, Filosofía para Niños se convirtió en un programa de gran importancia para el contexto latinoamericano por ser parte del aprendizaje dinámico y reflexivo donde se promueve el diálogo en el aula con el fin de fomentar la actitud crítica de aprender a pensar por sí mismos (Vargas, 2009).

Cabe resaltar, que la creación del programa de FPN, cuenta con un conjunto de novelas para los diferentes grados de escolaridad, donde la educación en valores humanos y el desarrollo de la personalidad se articulan a la práctica pedagógica del docente de manera clara y comprensible. Por ende, (Vásquez, 2006) aplicó la filosofía para niños como estrategia para educar en valores a los estudiantes de básica secundaria, por medio de la afectividad la cual, conlleva al camino para rescatar el humanismo.

Asimismo, (Briceño, 2008) plantea nuevos instrumentos axiológicos y pedagógicos para abordar el desarrollo de habilidades de pensamiento, que favorezcan la actitud reflexiva y creativa de los estudiantes, es decir, un cambio fundamental al paradigma emergente cuyo fin es el conocimiento integral y pertinente. En este sentido, (Lipman, 1998) presenta el dialogo en el aula como un espacio de humanización donde una comunidad educativa tiene la oportunidad de confrontar su punto de vista con la de los demás.

Si bien es cierto, que en Colombia encontramos algunos movimientos de reforma educativa que tienden a contrarrestar los efectos de los parámetros instrumentales de la cultura occidental, también otros ponen de manifiesto la ausencia de resultados, porque cuando hablamos de un programa educativo, pocas veces tenemos en cuenta la realidad de nuestro contexto rural. Por eso, el sueño de contrarrestar los efectos devastadores de la homogenización de la educación en la población rural, se vislumbra con la investigación denominada «La lógica del juego en el desarrollo del pensamiento creativo» fundamentada en el programa de filosofía para niños. esta una de las principales motivaciones de esta investigación, pues es la población rural es la que menos apoyo y acompañamiento tiene frente a programas que ofrece el mundo actual.

Metodología

La perspectiva epistemológica que adopta esta investigación es el enfoque cualitativo, ya que se orienta bajo la descripción y reflexión de las estructuras esenciales de la experiencia vivida, así como al reconocimiento del significado e impor-

tancia pedagógica de esta experiencia. Es claro, que la metodología cualitativa está fundamentada principalmente por el paradigma constructivista y hay que señalar que ésta es diferente a la tradicional o cuantitativa. Por eso, el análisis de «La lógica del juego en el desarrollo del pensamiento creativo» fundamentada en el programa de filosofía para niños desde el punto de vista del contexto rural, espera aportar en un futuro al desarrollo creativo de los estudiantes. Asimismo, el método etnográfico permitirá acceder con más profundidad al desarrollo de la temática que se desea trabajar porque parte del asombro y el extrañamiento, de la curiosidad y la capacidad de maravillarse con lo extenso y diverso de los mundos posibles, adquiere su lugar en tanto posibilidad de registro de tal vivencia-experiencia, y tiene efecto en tanto discurso que vincula lo diverso y distinto en textualidades concretas. Es por ello que un ejercicio etnográfico, implica la escritura y la creación de imágenes que muestren los caminos de lo que está más allá de lo evidente.

Bibliografía

- Ahmed, M. (2010). Importancia del juego en educación infantil. *Innovación y experiencias*, 27-33.
- Bono, E. (1991). *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Borja, M. (1980). *El Juego Infantil, Organización de las ludotecas*. Barcelona: OIKOS-TAU SU.
- Borja, M. (2001). *Metodología de la ludoteca escolar*. Barcelona.
- Briceño, M. (2008). *El fomento de los valores responsabilidad y solidaridad desde la filosofía para niños*. Universidad de los Andes.
- Calva, M. I. (1998). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México D.F.: Trillas.
- Casilimas, C. A. (2002). *Investigación Social*. Bogotá D.C.: ARFO Editores e impresores.
- Cruz, A. (2012). *Plan de desarrollo departamental. Cundinamarca calidad de vida*. Bogotá.
- Huguet, T. y Bassedas, E. (1992). *Jugar, crecer y aprender en la etapa de la educación*. Aula, 12-23.
- Huizinga, J. (2001). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.
- Lipman, M. (1998). *Mark*. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Lipman, M. (2002). *Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Ortega y Gasset, J. (1966). El tema de nuestro tiempo, *Revista de occidente*, 7 edición, pp. 143-149.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- Sampieri, R. H. (1997). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL.
- Vásquez, J. (2006). *Aplicación de filosofía para niños como estrategia para educar en valores*, Escuela Bolivariana.
- Vargas, G. (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Bogotá, Editorial San pablo.
- Velasco, H. y Ángel, R. (2009). *La lógica de la investigación etnográfica*. «Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela».



Barcelona, 2014.

LA FORMACIÓN CIUDADANA COMO OBJETIVO DEL ESTADO SOCIAL DE DERECHO

Laura Alejandra **BENAVIDES VANEGAS**
[laurabenavidessvanegas@hotmail.com]

Daniel Felipe **GÓMEZ RAMÍREZ**
[danielgomez_lmx07@hotmail.com]

Corporación Universitaria Empresarial Alexander von Humboldt



PALABRAS CLAVE: Estado Social de Derecho / Formación ciudadana / Constitución Política / Enseñanza de derechos y deberes

RESUMEN: La Constitución Política de Colombia recoge de manera satisfactoria los fines e intereses de una generación deseosa de transformación, estipulo nuevas condiciones de vida socio política con el establecimiento del Estado Social de Derecho, y advirtió que la educación es la pieza esencial para la cohesión social puesto que es la única manera de garantizar que los habitantes del territorio sean gestores de sus derechos y deberes. En virtud del vínculo evidente entre Formación Ciudadana y Constitución Política, es tarea del Estado velar para que dicha Constitución sea parte tanto del plan de estudios como de las prácticas formativas en todas las Instituciones Educativas de educación formal del país con el fin que se empodere a los estudiantes del ejercicio de una ciudadanía activa.

Introducción

Con la implementación del modelo de Estado Social de Derecho, la formación ciudadana en Colombia se convirtió en una política pública toda vez que la democracia, al no darse espontáneamente en la interacción social, es necesario fomentarla a partir de una propuesta organizada que intervenga en el proceso formativo de los ciudadanos desde las primeras etapas de la vida.

Es a la luz del interés por la ciudadanía que cobra vigencia el tema de la formación política, en el entendido que habría que garantizar al individuo contar con los elementos necesarios para devenir en ciudadano, es decir en sujeto y en actor político, no sólo a través de la garantía de los derechos constitucionales que lo consagran como tal y del conocimiento que el individuo

tenga sobre éstos, sino también a través de procesos que lo configuran como sujeto autónomo, con capacidad de tomar sus decisiones e intervenir en las diversas esferas de lo público, en las que se llevan a cabo variadas disputas y negociaciones sobre asuntos referidos al gobierno de los seres humanos, a la política y a lo político. (Herrera, 2008: 5)

La Constitución Política de 1991 dio pie para que nuestro país se consagrara como un Estado Social de Derecho, democrático y participativo, basado en principios y valores constitucionales que deben ser apropiados por las personas que integran la nación para alcanzar el ideal de justicia y formar parte del proceso de toma de decisiones, lo cual se convierte en el pilar esencial de la formación ciudadana. Al respecto, el profesor Peter Häberle, citado por Andrés Ramírez Gómez, manifiesta que

No podemos negar la relación existente e imprescindible de la formación ciudadana con la Constitución Política, debido a que la misma cumple un papel fundamental para la cultura política de la sociedad. En palabras del mismo autor (Häberle, 2002) «La constitución no es sólo un texto jurídico o un código normativo, sino también la expresión de un nivel de desarrollo cultural, instrumento de la representación cultural autónoma de un pueblo, reflejo de su herencia cultural y fundamento de nuevas esperanzas». (2011: 196)

Bajo este ordenamiento jurídico se recopiló de manera satisfactoria los fines e intereses de una generación con sed de transformación, la cual tendiendo como base el Estado Social y democrático de derecho como principio fundante de la vida social y política, advirtieron que la educación es la pieza esencial para la cohesión social ya que es la única manera de garantizar que los ciudadanos sean conscientes de sus derechos y deberes; principal hoja de ruta para las actuaciones del día a día.

En este sentido, se puede manifestar que:

ofrecer un conocimiento teórico sobre las reglas formales que deberían guiar las conductas sociales, no garantiza que tales se incorporen a la vida cotidiana, puesto que las prácticas sociales cotidianas son saberes locales construidos intersubjetivamente, arraigados culturalmente y válidos en el contexto espacio-temporal y en la situación concreta en que se ponen en práctica; mientras que [...] los conocimientos sobre las normas que conforman el ordenamiento jurídico requieren de enseñanza explícita, de la vinculación a procesos educativos en diferentes niveles dependiendo de la profundidad en la que se estudien tales normas. (Ceballos Ruiz, Sossa y Escobar, 2013: 141)

Se tiene entonces que para lograr los fines del Estado es indispensable la formación ciudadana y, para ello, se deben establecer procesos pedagógicos en torno a las normas que nos rigen; tanto así que el artículo 41 de Constitución política de 1991 consigna como derecho y obligación su enseñanza.

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de

la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. El Estado divulgará la Constitución.

Vemos pues que en virtud de esta relación evidente entre formación ciudadana y Constitución Política, es tarea del Estado velar por el cumplimiento de este artículo de manera que se garantice que el contenido de la «norma de normas» haga parte tanto del plan de estudios como de las prácticas formativas transversales en las instituciones; eso sí, no solo como contenido normativo sino como práctica y actitud porque su enseñanza debe también fomentar el análisis, debate, y la crítica de su contenido con la intención de desarrollar una ciudadanía activa en los estudiantes.

Es por esto que, hoy por hoy, la ciudadanía exige la transformación de estructuras sociales entre ellas la educación, que en un proceso de retroalimentación permitan ampliar las capacidades de los individuos mediante los espacios de participación. Como lo plantea Carlos Gallego citado por Beatriz Peralta Duque en su artículo «*La forma en que se ejerce la ciudadanía en la democracia colombiana-socialización política y cultura ciudadana*»

La participación ciudadana en Colombia surge como un medio para renovar las estructuras formales de la democracia y convertirlas en dispositivos capaces de interpretar la voluntad y las demandas de la población en la materialización efectiva de sus derechos fundamentales. Surge en la doble combinación del interés institucional de ampliar los espacios de participación de la ciudadanía en la gestión pública y, como consecuencia de los procesos de lucha de la ciudadanía para reivindicar sus derechos en el marco de un proceso general de calidad de vida humana. (2010: 256)

Desde 1991 se ha entendido que la educación formal es el punto de partida para que los ciudadanos reciban la formación necesaria para un ejercicio político efectivo, por lo tanto esta formación ciudadana se debe ofrecer de manera integral a lo largo de todo el proceso de enseñanza impartido en establecimientos educativos ya sean oficiales o privados autorizados por el

Ministerio de Educación Nacional; es importante tener en cuenta que en Colombia, los niveles de educación formal obligatoria están ligados a las etapas del ciclo vital,¹ y tienen por objeto «[...] desarrollar en el educando conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente.» (Artículo 11, Ley General de Educación de 1994)

Si bien es cierto la educación formal no es el único escenario formativo de los habitantes del territorio colombiano, sin embargo se puede decir que es el principal para formarse como ciudadano ya que es el espacio ideal para aprovechar una etapa de la vida del sujeto en la que se puede reforzar o recrear los valores y principios ciudadanos. Por consiguiente,

La concepción de formación ciudadana [...] supone apoyar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que necesitan niños, niñas y jóvenes del país para ejercer su derecho a actuar como agentes activos y de manera constructiva en la sociedad: para participar activa y responsablemente en las decisiones colectivas de manera democrática, para resolver los conflictos en forma pacífica y para respetar la diversidad humana (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 154)

En este sentido, la formación ciudadana es relevante desde la primera etapa de escolaridad pues es el camino por el cual el niño y el joven se integran al mundo social y pueden ejercer su rol de ciudadano en diferentes entornos sociales.

Ahora bien, respecto a la formación ciudadana como política pública, se puede decir que a pesar de los lineamientos normativos y los proyectos para la promoción de la cultura ciudadana, la verdadera cuestión es si estos influyen con éxito sobre la cultura y la conciencia de las personas y no solo sobre el ordenamiento jurídico. (Mockus et al. 2004: 5). Así pues, para resolver estos interrogantes resulta necesario entrar a considerar cómo ha sido asimilada la categoría de ciudadanía en Colombia a través de los años, de acuerdo a las estrategias implantadas por cada gobierno para promoverla.

1. La educación formal está organizada en preescolar y básica primaria las cuales están dirigidas al ciclo vital de la infancia, y básica media que está dirigida al ciclo vital de la adolescencia y juventud.

Historia de la formación ciudadana en la educación formal en Colombia

Para comprender la dinámica de la formación ciudadana en la educación formal en Colombia, es necesario mirar primero hacia el pasado y reconocer la génesis histórica del concepto de Ciudadanía en nuestro país y su materialización en los diferentes periodos de tiempo con el fin de analizar esta conforme a la realidad socio política de cada época.

Respecto al inicio del concepto de Ciudadanía, que es la base de la Formación ciudadana, la profesora Cristina Rojas en su artículo «*La construcción de la ciudadanía en Colombia durante el gran siglo diecinueve 1810-1929*», afirma que:

En el periodo post-independentista el imaginario de ciudadano se asocia con la recuperación de los derechos del pueblo frente al poder colonizador español y con sentimientos nacionalistas patrióticos (...). Así, la Constitución de Cundinamarca (1811) identifica los ciudadanos por los que están excluidos de ella, uno de cuyos criterios es la falta de patriotismo; los otros son la exclusión forzada por el sistema penal o aquellos por fuera del sistema económico, los vagos. (Uribe Vargas 1977, 357)

Sin embargo, esta expansión del concepto de *Ciudadanía* en el imaginario colectivo no fue bien recibida ya que aumentó el temor entre la elite por esta nueva etapa y por ende, reconsideraron algunos de los derechos concedidos en el periodo independentista, tomando así una tendencia a restringir los derechos de los ciudadanos. «*La constitución de 1843 exigió como condiciones tener 21 años de edad por lo menos, (...) saber leer y escribir y pagar al fisco la contribución directa respectiva.* (Pérez, 1883: 179)». (Rojas 2008: 308)

Ya a mediados de siglo, con las Constituciones liberales de 1853, 1858 y 1863, debido a que el poder colonial español ya no definía el concepto de ciudadanía en nuestro territorio, el paradigma fue evolucionando y el ideal de ciudadano se consideró en relación con el estado (Rojas 2008: 312), lo cual dio pie para la implementación del sufragio universal. Así mismo, en esa época «... tanto los liberales, como los conservadores, estaban de acuerdo en que la educación era el puerto de entrada hacia una ciudadanía civilizada. Ambos

coincidirían en que sólo la educación podía transformar a las masas embrutecidas en ciudadanos pensantes.» (Rojas, 2008: 312-313)

Sin embargo, lo anterior dividió la elite entre dos polos opuestos: uno al que nombraron «Los Instruccionistas» porque apoyaban la educación libre, y al otro polo se le conoció por el nombre de «Los Ignorantistas» ya que se oponían al carácter obligatorio de la educación con el argumento de respetar la libertad individual de permanecer en la ignorancia, y apoyar una educación pero religiosa. De esta crisis surgió una nueva propuesta de gobierno para los ciudadanos la cual se vio reflejada en 1880 cuando fue elegido como presidente Rafael Núñez, el cual derogó la Constitución de 1863 e implementó la Constitución 1886 con la cual transformó la educación y el lineamiento de gobierno hacia la moral, la religión cristiana y la autoridad; reflejando con esto que desde aquella época la formación ciudadana y los ideales de ciudadanía han estado «*movidos en general por intereses ajenos a los ciudadanos mismos y atendiendo en cambio a proyectos de nación impuesto*» (Mesa, 2008: 1), tanto así que este modelo de gobierno hizo que incluso hasta el siglo XX se conservara el sentido del ideal cívico vinculado al ejercicio de los derechos y al cumplimiento de los deberes desde una perspectiva religiosa.

La formación no buscaba entonces, como aparentemente sucede hoy, que los niños y los jóvenes se interesaran en los asuntos públicos, sino que estaba motivada más bien por una verticalidad destinada al control desde el poder central, en el marco de valores como la catolicidad y el concepto de desarrollo del país (Mesa, 2008: 5)

Ahora bien, con el fin de darle un mayor protagonismo al Estado y restarle control a la Iglesia Católica sobre las instituciones educativas, en los años 30 y 40 bajo el gobierno de Alfonso López Pumarejo predominó la llamada educación cívica, la cual consistió en la modernización de la educación a través de un «*modelo pedagógico que propendía por el moldeamiento de sujetos autónomos y la formación de ciudadanos desde una visión laica, amantes al trabajo y con actitudes democráticas*» (Herrera: 6)

Eso si los intereses contrarios de los partidos y las disputas con la iglesia católica rela-

cionadas con las nuevas estructuras educativas, obstaculizaron los procesos de consolidación de las propuestas educativas liberales que si bien estaban soportadas en cambios legislativos modernistas, no lograron ser suficientemente fuertes para desarrollar una política educativa más secular hasta las décadas siguientes.

Fue hasta comienzos de los años 60's en donde empezó a gestar un imaginario social diferente frente al papel del ciudadano en su relación con la democracia y su ejercicio político efectivo y por lo tanto frente a las necesidades formativas, ya que como se ha visto la materialización del ideal ciudadano depende de las estrategias formativas que se implementen. Ya con el plan de gobierno denominado *La revolución pacífica* desarrollado en el marco de la presidencia de Cesar Gaviria (1990-1994) y durante la expedición de la nueva carta política, se analiza la opción de acoger la formación ciudadana como una política pública, pero dado a que en el momento se estaban resolviendo asuntos "más importantes" para el gobierno, como lo fue la transformación de las dinámicas económicas, se opacó el tema de la construcción de ciudadanía en el país. Tal como lo plantea Stephany Vargas Rojas, en su monografía *Incidencia de la educación cívica en la formación de ciudadanía en Colombia*

Dicho plan, se presentó al país en un periodo de grandes cambios, tales como la nueva Constitución, la irrupción de nuevos grupos al escenario político, la inminente descentralización y la apertura económica (...) se requería que todo un país reflexionara, e introyectara la realidad del país, que se pensara en que significaba ser ciudadano, en que implicaciones tenía el hacer parte de un pacto social, trascendiendo la sola dimensión de derechos y deberes. En su lugar, el plan, apropiándose del discurso del Banco mundial y de la teoría del capital humano, culpaba al vetusto sistema productivo colombiano como la fuente de todos los problemas del país, por ello apostaba por un cambio estructural, pero no un cambio estructural de sociedad. Se hablaba de «un cambio que tuviera efectos notables sobre crecimiento económico [...] y en el aumento de la capacidad productiva». El afán durante este periodo se centró, no en formar sujetos políticos, sino en «capacitar a los colombianos para la apertura económica. (Vargas, 2013:23)

Situación se intentó cambiar en el gobierno de Ernesto Samper por medio de preceptos incluídos en su plan de desarrollo *El Salto social*

Superar el enfoque meramente economicista, y de realizar un tránsito de la teoría del capital humano, a la de «capital social», en la mayoría del plan sigue siendo dominante la necesidad de «capacitar» una fuerza de trabajo mucho más productiva, y de la construcción de una cultura empresarial que reconfigurara las relaciones laborales. (...) no obstante, (...) se trae a colación que la educación no se reduce a cultivar la capacidad productiva de la persona, sino, de que ésta debe posibilitar «el crecimiento espiritual, la capacidad de amar, de jugar, de relacionarse con otros, de integrarse, de crecer colectivamente y de construir ciudadanía» (...) sin embargo, no se logró trascender a la definición de ciudadanía citada en el Salto social de Samper, «El ejercicio de la ciudadanía se expresa en una condición participativa en lo político, solidaria en lo social, respetuosa de los derechos humanos y consciente del valor de la naturaleza, a la construcción del nuevo ciudadano» (Vargas, 2013: 23)

Como se puede ver este intento no tuvo mucho éxito, porque no se percibe una gran diferencia entre lo ejecutado por el gobierno anterior y este en cuanto a la materia, pues si bien durante el gobierno Ernesto Samper se reconoce que «*La cultura ciudadana propone la transformación voluntaria y consciente de comportamientos colectivos que facilitan la convivencia ciudadana*» (Guzmán Rodríguez, 2009: 22) y consecuentemente se establecen proyectos de promoción de cultura ciudadana, finalmente se le da un enfoque igual al del gobierno precedente. En síntesis, se dedicaron los gobiernos a formar individuos para el sistema productivo, olvidando principios fundamentales que orientan la existencia de la formación a la vida democrática, volcando muchos de sus propósitos hacia el desarrollo de destrezas para el mundo laboral, justificándose sobre el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos a partir de insertarlos en el mundo de la producción. Sin embargo, se puede considerar que en este periodo se establecen bases importantes para consolidación la instrucción y construcción cívica en Colombia que se materializarían en el siguiente gobierno,

Cabe recordar, que para 1998 se había celebrado en Washington, una reunión organizada por el Banco Mundial, donde presidentes, ministros de educación y líderes del sector privado del hemisferio occidental, se trazaron la meta de «levantar, sobre todo, el capital humano de la región». Este acuerdo, tenía implícito un plan de expansión educativa, cuyo objetivo principal apuntaba a generar «mayor educación y por tanto mayor capacidad productiva para todo el sistema económico». Fue así como se definieron 5 aspectos fundamentales del sistema educativo nacional: «desarrollo humano, cobertura, eficiencia, equidad y calidad» (Vargas, 2013: 24)

En síntesis, desde los gobiernos de Cesar Gaviria, Ernesto Samper y Andrés Pastrana, la fuerte influencia en las políticas educativas de organizaciones económicas internacionales, se venía dando prioridad al enfoque de la formación para el trabajo, con la finalidad de capacitar a niños y jóvenes para enfrentarse al mundo productivo y del mercado. En estos gobiernos, las menciones a la construcción de la ciudadanía, en las políticas educativas, se hicieron más como eslogan político que como verdadera política pública.

Durante esos 12 años, el cambio hacia una política educativa con énfasis en la formación ciudadana tuvo un desarrollo lento porque los gobiernos se preocuparon por diagnosticar las condiciones reales de la educación, modernizar los modelos educativos en función de las nuevas teorías pedagógicas y crear un marco legal que soporte los cambios estructurales, de modo que los resultados no se vieron reflejados en el desarrollo de procesos concretos, sino en la elaboración de los documentos marco, hasta el punto que la implementación de los proyectos que articulan las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional con los procesos para llevarlas a la práctica en los establecimientos educativos fue una tarea inconclusa.

Las cosas se empiezan a tornar de manera diferente en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2010), con el Plan de desarrollo «Hacia un Estado Comunitario» y la «Revolución educativa» (2002-2006). Estas propuestas se inclinaban de forma sustancial hacia la educación en valores y formación ciudadana, alejándonos al menos teóricamente de la necesidad de priorizar la formación para el sistema productivo; sin dejar de lado lo propuesto en los lineamientos del 1998

introduciría al país en la tendencia pedagógica de las «competencias ciudadanas» las cuales tendrá un papel protagónico en adelante. Resulta ser una etapa importante para la formación cívica en Colombia en el entendido que fue un periodo de reflexión sobre el momento por el que pasaba de la educación y la incidencia la misma en la construcción y formación del ciudadano, lo que dio paso a considerar la reestructuración de todo el sistema educativo, más acorde con los acontecimientos políticos de ésta época, este nuevo norte pedagógico será el marco en el que se desarrollaran las actuales políticas públicas en materia de educación y las herramientas pedagógicas para aplicarlas.

En el gobierno, el de Juan Manuel Santos, todavía en curso, se encuentra que hay una continuidad respecto a los métodos de implementación de educación cívica, por lo que se puede decir que lo establecido en el anterior gobierno se concreta en este, en otras palabras, los resultados de involucrar a la ciudadanía con los fines del Estado se pueden evidenciar actualmente, y en efecto es así pues las políticas exigen a las instituciones educativas enfocar sus modelos y proyectos educativos en la formación de personas que identifican, reflexionan, critican y ofrecen alternativas y soluciones a los problemas que se presentan en su entorno.

En este sentido, la construcción de ciudadanía sigue girando en torno a la educación, en Colombia siempre con mayor énfasis en la educación formal, el ámbito escolar es el eje sobre el que se ha construido la historia de la formación ciudadana en Colombia, sin embargo entramos en una nueva época en la que será necesario aunar fuerzas tanto civiles como gubernamentales para ampliar las rutas de formación con el fin de que la formación de ciudadanos se convierta en asunto de otros ámbitos de la vida social.

Referencias Bibliográficas:

- Ceballos, P. A.; Sossa, C. L. y Escobar, J. C. (2013). *El conocimiento de la Normas básicas para la vida cotidiana: hacia una cultura de la legalidad en el municipio de Armenia*. Aletheia Revista de investigaciones, (3), 135-152.
- Congreso de La República De Colombia (1994). *Ley general de educación 115 de 1994*. Bogotá.
- Garay, L. J.; Echeverri, G.; Gaviria, C.; Hoyos, G.; Restrepo, N. y Rey, G. (2002). *Repensar a Colombia: hacia un nuevo contrato social*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Guzmán Rodríguez, F. (2009). *Cultura ciudadana y Buen gobierno: Enfoque y nuevos escenarios*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Häberle, P. (2006). *Ciudadanía a través de la educación como objetivo europeo*. Buenos Aires: Academia: Revista sobre enseñanza del derecho, (7), Buenos aires, Año 4, 103-122.
- Herrera, M. C. (s.f). *Esbozos históricos sobre cultura política y formación ciudadana en Colombia: actores, sujetos y escenarios*. Bogotá: Fundación presencia. Recuperado de: <http://www.fundacionpresencia.com.co/media/po-nencia_%20Martha.pdf>.
- Herrera, M. C. (2008). *Políticas públicas en educación ciudadana en Colombia y América Latina: La arena de lucha del campo intelectual en la historia reciente*. (U. P. Colombia, Ed.) Universidad Pedagógica de Colombia. Recuperado de: <<http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/1286228736leccioninauguralenfasiseducacionculturraydesarrollo.pdf>>.
- Mesa Arango, A. (2008). *La formación ciudadana en Colombia*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, *Revista Uni- Pluriversidad*, (8). N.º 3 Suplemento.
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de Competencias ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de educación nacional, Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf4.pdf>.
- Mokus, A. (2004). *Ampliación de los modos de hacer políticas*. Bogotá: Banco interamericano de Desarrollo, 2004. Recuperado de: <<http://www.ceri-sciences-po.org>>.
- Peralta Duque, B. (2009). *La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿una mirada reactiva o transformadora?* Manizales: Universidad de Caldas. *Rev. Eleuthera*. (3), Enero-diciembre
- (2010). *La forma en que se ejerce la ciudadanía en la democracia colombiana ¿socialización política y cultura ciudadana?* Manizales: Centro Editorial Universidad De Caldas, *Revista Eleuthera*. (4) 253-289.
- Ramírez Gómez, A. (2011). *Aproximación a un concepto constitucional de escuela de formación ciudadana*. Medellín: Universidad de Medellín, *Revista opinión Jurídica*. (193-203)

República de Colombia (1991). Constitución política de Colombia.

Rojas, C. (2008). *La construcción de la ciudadanía en Colombia durante el gran siglo diecinueve 1810-1929*. Cali: Universidad del Valle. *Revista Polígramas*, 295-333.

Vargas Rojas, S. (2013). *Incidencia de la educación cívica en la formación de ciudadanía en Colombia (2002-2010)*. Capítulo 2. Análisis de las estrategias del gobierno sobre la educación para la ciudadanía en Colombia (2002-2010). Bogotá D.C: Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.



Fuera mugre. Barcelona, 2014.

FILOSOFÍA DESDE LAS INFANCIAS: TERROR, MARGINALIDAD Y PENSAMIENTO DIVERGENTE¹

Édgar Giovanni **RODRÍGUEZ CUBEROS**, MSc.

[rodriguez.edgar26@gmail.com] Facebook: **Lab Unimonserrate**



Licenciado en Biología (Pontificia Universidad Javeriana), Magister en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos (IESCO, Universidad Central). Profesor e investigador. Catedrático con más de 10 años de experiencia en las áreas de humanidades, artes, ciencias sociales y educación en distintas universidades. Ensayista y consultor independiente.

Profesor-investigador. Coordinador de investigación y del Laboratorio de investigación de la Escuela de Educación, Unimonserrate. Profesor Electiva Filosofía para niños. Bogotá, Colombia.

Resumen: No se puede negar que el Proyecto Filosofía para niños (FpN) ha demostrado a través de distintas experiencias a nivel global, su aplicabilidad y sus beneficios pedagógicos. No obstante, la realidad social, política y económica contemporánea lanza a dicho proyecto nuevos retos que son consistentes con ésta versión de la cultura en las que las inequidades e injusticias son mucho más frecuentes e incluso, peligrosamente naturalizadas. La tesis principal de éste texto, destaca la necesidad de imaginar una «filosofía desde las infancias», no sólo como cambio gramatical en el discurso del campo de conocimiento, sino por las implicaciones que podría tener dicho giro en la actualización y enfoque de las prácticas educativas filosóficas al darle un valor distinto (*desde*) a la multiplicidad de las infancias (incluidas las de los llamados adultos y niños). Estas prácticas didácticas creativas y amplificadas de la pedagogía (*desde*) podrían implicar un nuevo programa de trabajo que disminuya las metafísicas perversas que asocian el ejercicio del pensamiento y la crítica al terror y la marginalidad. Así, el pensamiento ampliado sería resultado de una dialéctica entre lo convergente y lo divergente reflejada en didácticas propias de unas filosofías desde las infancias.

Palabras clave: Filosofía desde las infancias, FpN, P4C, EduLabs, pedagogías alternativas y divergentes.

Intro: «Parental advisory»

Este texto está elaborado en principio, como una hoja de ruta, como un manifiesto y en todo caso no quiere o intenta por lo menos, disminuir la tecnicidad y «tenacidad» del discurso filosófico. Busca dirigirse al maestro-acompañante, al inquieto que está en campo con distintas poblaciones de niños y que desde su práctica alevosa frente a lo que llamamos

«sistema», genera fragmentariamente intervenciones rev (evolutivas/olucionarias), sensatas y repletas de imaginación y sueños, de utopías realizables... es o intenta ser un bálsamo ante la imposibilidad y la desesperanza.

¿Qué piensa un niño? ¿Cómo conducirlo? ¿Cómo influir críticamente en el proceso de subjetivación en la primera infancia, en la niñez y juventud? ¿Qué matriz cultural posee o detenta el maestro? Estas preguntas básicas de entrada pueden generar reacción. El prin-

1. Leer con las siguientes bandas sonoras: Arvo Part. Tabula rasa. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=8HON4AswPVk>>.

cipio de reacción es muy común en nuestras sociedades, generalmente aparece asociado a la tipología de respuesta (generalmente una impresión de opinión) frente a posturas que generan un desequilibrio en un sistema. Entonces, tendremos que ir por partes para lograr el paso de la reacción al de la consideración más sensata y sustentada en el debate y la deliberación argumentada.

Así, cuando pensamos en el enfoque de filosofía para niños, debemos aceptar que de fondo hay o existe, una intencionalidad educativa por trazar un proyecto distinto, una alternativa posible por lograr un cambio o una transformación de orden social y cultural como respuesta a una serie de evidencias empíricas que nos demuestran desde diferentes frentes que «las cosas no van bien» (por ejemplo, la crisis ambiental global, la injusticia, la guerra y la violencia, el hambre, etc.) se espera que esta afectación termine reflejándose en una postura política, lo cual podríamos aceptar, no es otra cosa que una posición frente al mundo de carácter ético y estético. Si aceptamos que todo proceso educativo es una forma de conducción de poblaciones (Relación entre gubernamentalidad y educación) entonces la filosofía para niños es una postura de trabajo que se interpela por la constitución de nuevos sujetos, nuevos en el sentido de posibilitarles hasta dónde el proceso de formación y no de educación les permita en su momento descifrar un proyecto personal.

La imaginería de la monstruosidad y terror resulta muy adecuada para matizar esta discusión, desde la literatura, el cine, la poesía, la expresión artística en general, se ha puesto de manifiesto la persistente relación humana con lo monstruoso y la sensación de miedo y terror, aquello que resulta abyecto, marginal y anómalo, incluso lo bellamente cruel. Explotado por los grandes medios, la figura del hombre lobo, el vampiro, el zombie, mutante, etc. (cfr. Rodríguez, 2014) pueblan la codificación de la doble personalidad, devenida incluso heroica (Batman, X-men, etc.), los programas de entretenimiento masivos dirigidos al público infantil reiteran la omnipresencia de la dualidad, de la ambivalencia moral bien/mal, como si la escuela y sus prácticas fueran autoinmunes a tales versiones de terror y miedo edulcorados.

La batalla no es generacional como se repite, no es un problema de conceptos sino de

medios y metodologías (Acaso y Megias, 2015). Existe pues, una amenaza constante y permanente para los ejes de dominación, pensar de forma alterna, diversa y proclive a la disidencia resultan del todo «peligrosos para el sistema». Los «anormales» entonces son o serán subjetividades que comprenden la máquina dispuesta del presente (biopolíticamente farmacéutica, transhumana, aséptica) y sus articulaciones y relaciones de fuerza, por lo que su resistencia (aquella forma humana que enfrenta al modelo impuesto que se corporaliza y define ya en los niños, una percepción alucinantemente instrumentalizada del mundo y sus relaciones) será o no será.

En esta indigestión de consumo, las prácticas educativas irreverentes que sigan intentando una apuesta por las emancipaciones deberán estar dispuestas a enfrentar estas luchas por los cuerpos y las mentalidades. De ahí que las perspectivas de filosofías para niños deban también actualizarse, debatirse, sistematizarse y ampliarse con marcos epistémicos convergentes.

I. LADO B: La «terrorífica» radicalidad del pensamiento

Las proposiciones de la ciencia son verdaderas o falsas, porque son juicios falsificables de existencia; los enunciados filosóficos, en contra, son auténticos o apócrifos, porque son juicios de significación.

La verdad de una proposición es siempre hipotética, y sólo su falsedad experimental; mientras que la autenticidad de un enunciado es corroborable, y su carácter apócrifo tan sólo supositivo.

El criterio científico es el experimento, que puede falsificar, pero no verifica; el criterio filosófico es la experiencia, que puede confirmar, pero no refuta.

Nunca podemos garantizar la perduración de una proposición científica, ni asegurar que un enunciado filosófico haya muerto (EI, 29d).

NICOLÁS GÓMEZ DÁVILA

Es prudente matizar que me refiero a la radicalidad del pensamiento no a la tozudez o a la forma derivada de cualquier ideología o hegemonía del pensamiento que busca anular sim-

bólicamente cualquier diferencia. Me refiero a la *radicalidad del pensar* como aquella manifestación permanente de sugerir salidas alternativas o modalidades de razón que sean incluyentes, sinuosas, diaspóricas, nómadas, disruptivas, moleculares y profundamente emotivas. Quizás esta descrita allí, en su emocionalidad y en el tejido razón-emoción-acción, su más perversa y anómala monstruosidad. Frente al proyecto manifiesto, obliterante y altamente efectivo del sistema económico (que curiosamente es mucho más versátil y eficaz que cualquier modelo, perspectiva o enfoque educativo) la radicalidad del pensamiento emerge como resistencia posible (en todo caso marginal), como lugar de enunciación que haga frente al poder ubicuo de la alienación.

Ejemplos de ésta curiosa forma de posicionamiento en la realidad y actuación en el mundo, rebelde a la instauración definitiva de la metafísica dominante en los cuerpos y mentalidades se puede rastrear en las biografías de distintos personajes universales y locales. La mayoría de ellos han encontrado una vía un tanto «maldita» que hace converger distintos órdenes disciplinares: la estética, la ética, las expresiones artísticas, la matemática... al final, la vida misma. Y a esto debemos conceder (casi que por principio de sentido común), es el principio regenerador y de sentido de las filosofías. Se trata de una *actitud filosófica* (no de la técnica filosófica) sino de la verdadera disposición del ánimo que permite una relación con el mundo distinta, a pesar de los poderes que históricamente buscan aglutinar y homogenizar la palabra, el pensamiento y el cuerpo.

El logro de esta disposición-actitud filosófica es, a mi manera de ver, el objeto central de cualquier filosofía para niños, si bien la orientación ha sido la atención al desarrollo del pensamiento crítico y propositivo, a la argumentación, a la visibilización del pensamiento infantil, etc. El tema principal es la producción de otro tipo de subjetividad que se expresa en gestos. El gesto filosófico como actitud frente al mundo, tendrá por lo tanto unas manifestaciones que se acercan a la dimensión ética y estética de los sujetos inmersos en esta relación pedagógica y son en últimas capacidades de juicio que apuntan a unas formas de vida consistentes, fieles a sus fidelidades pero siempre dialogantes.

II. AMPLIFICADOR: Filosofía desde las infancias salir de lo marginal

Cuando entendemos lo que entendieron los que parecieron entender, quedamos estupefactos (NEI, 168e).

NICOLÁS GÓMEZ DÁVILA

El proyecto Filosofía para niños ha tenido un desarrollo altamente significativo, si bien no ha poblado (de manera general) estructuras curriculares, si ha permitido muchas a veces a contrape-lo, distintas experiencias a nivel global que ahora llamamos «significativas». No obstante, de cara al crecimiento de cualquier campo disciplinar (determinado por las circunstancias de la época donde salta y fulgura el pensamiento), propongo una práctica de la filosofía no para, sino *desde* las infancias, como salto cualitativo y por qué no decirlo, como giro cuántico (es más sugestivo) a una reflexión de lo que implica el uso preposicional (para a desde) en el discurso de la filosofía trabajada con niños.

El centro o centralidad de la Filosofía para niños, debe en este caso situarse y posicionarse desde una perspectiva que pueda comprender nuestras infancias, que son diversas, múltiples, culturalmente enriquecidas pero mediáticamente parecidas. Por ello, el plano de subjetividad asociado implica desde una mirada latinoamericana, una apuesta por superar la marginalidad de dichas prácticas y su conexión con aquellas pedagogías que buscan en la actualidad re-inventarse en un marco sociocrítico.

Como se notará, la apuesta consiste en dar lugar a las distintas infancias y sus manifestaciones que son diversas y que se muestran por diversos modos aún no cartografiados y en los cuales, el llamado «adulto», profesor acompañante (Cfr. Rodríguez 2016) es poseedor de una serie de códigos emocionales, comunicativos y simbólicos que están dispuestos por su experiencia infantil y que al recuperarlos puede comprender la dinámica propia de la expresión racional-emocional de los niños.

De tal suerte, el rol del profesor (desde la dimensión desde) deja de estar centralizada en el aparataje de poder que le concede su «edad», su nivel de «conocimiento del mundo», de «autoridad» o de supuesta «madurez» que delimita las preguntas que aparentemente «son valiosas», las emociones que son legítimas, etc. Se trata de

una función de mediación ontológica que entra en conversación (comunicación afectiva-efectiva) con las formas exacerbadas del sentí-pensar infantil. El giro en este sentido, es de abandonar parcial o definitivamente la voluntad ingenua de centralidad del adulto en el proceso de formación.

Por su parte, el uso gramatical desde las infancias, abre el espacio experimental, metodológico y didáctico para fundamentar una pedagogía que opere al nivel de las preguntas fundamentalmente filosóficas que hacen típicamente los niños desde su inquietud natural: ¿Por qué nos morimos? ¿Por qué existe Dios? ¿Por qué no vemos sino un lado de la luna? ¿Por qué mis papás están separados? ¿Qué es el amor? Etc. Y que además, tampoco han sido en la mayoría de los casos resueltas convincentemente por los adultos profesores (muy confiados en las respuestas aparentemente razonables y muy poco fundamentadas y conectadas con la experiencia vital caen, caemos en cualquiera de los tipos de falacias lógicas).

En este marco, existe una tarea pendiente que complejiza el desarrollo de una filosofía desde las infancias y que interpela por la concreción de su objeto, estatuto, temas y problemas, es decir, el lugar de su legitimidad disciplinar.

III. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS: El laboratorio escolar (EduLab) como alternativa metodológica para el pensamiento ampliado

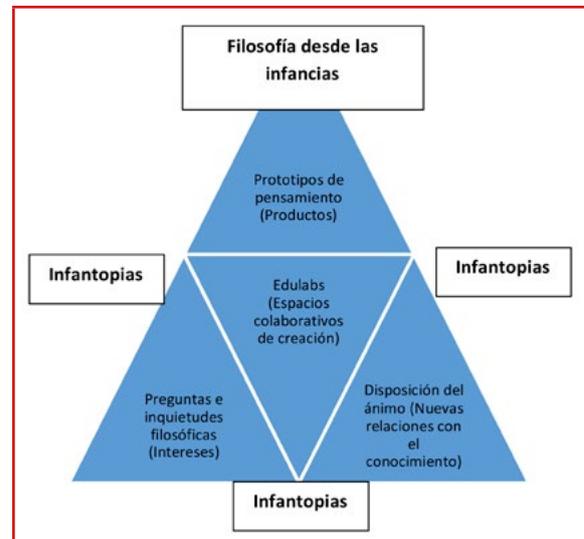
La filosofía que se tecnifica no gana en certidumbre, sino en ininteligibilidad (SE, 34e).

NICOLÁS GÓMEZ DÁVILA

Un laboratorio escolar es un lugar de experimentación, no de vigilancia y posesión de la verdad o peor aún, de administración de «dotación científica escolar» (Cfr. Rodríguez, 2015; Rodríguez y Barrera, 2016). La perspectiva de EduLab hace énfasis en la posibilidad de constituir espacios (físicos, virtuales, imposibles) en los cuáles maestros y estudiantes logren una transformación sencilla pero revolucionaria: Creer que son capaces de crear. Parece una cosa obvia y sencilla, pero todos sabemos que abundan las investigaciones y trabajos diversos que concluyen la imposibilidad de la escuela tradicional como ámbito propicio para la formación de sujetos potentes.

En un espacio de experimentación, las filosofías desde las infancias pueden realizarse y bajo un marco de exploración compartida, desarrollar proyectos colaborativos que den curso a las distintas *infantopias*, entendidas como validaciones de las distintas experiencias de creación conjunta, donde no hay lugar para la imposibilidad, sino la apertura a la complejidad, ya no como un asunto de objetividad sino de imaginación y de trabajo sobre la conjetura, la ideación y la intuición estructurados como conjunto de posibles argumentaciones sobre los distintos intereses de profesores y estudiantes.

Diagrama 1. La consolidación de infantopias (condensaciones del pensamiento creativo de la filosofía desde las infancias)



Un EduLab es en este sentido un taller. En este espacio las preguntas y los intereses se van desarrollando gradualmente mediante la clarificación de las ideas, la consulta de fuentes, la discusión, la elaboración de esquemas y diagramas, la construcción de maquetas y de prototipos que representen las diversas evoluciones en la exploración de los problemas. Este trabajo de objetualidad de las preguntas permiten que los temas pasen del universo de lo abstracto a la posibilidad de seguimiento de los procesos de aprendizaje, en otras palabras, permiten que los participantes en un proyecto de filosofía desde las infancias en un marco espacial que facilita sus intuiciones (EduLab) concreten sus *infantopias* en conjuntos representacionales de seguimiento de proyectos.

IV. PEDALES: El problema del seguimiento y evaluación de las estrategias

Nada es más peligroso que resolver problemas transitorios con soluciones permanentes (El, 70a).

NICOLÁS GÓMEZ DÁVILA

Se requiere (metafóricamente hablando) en todo caso, de un set de pedales (chorus, distortion...) que afecten la aparente armonía del instrumento elegido, que generen nuevas consideraciones epistémicas y valorativas de aquellas educaciones que hoy aparecen como disruptivas. En este sentido, se reconocen y visibilizan diferentes tipos de proyectos que sondan la diferencia, la inclusión, la normalidad, el discurso de género, etc. Con los niños. Todas estas apuestas necesitan un sistema de seguimiento y de evaluación, sugieren diferentes marcos que condensan las invenciones metodológicas para que desde allí, se construya colectivamente un nuevo paradigma.

La tradición nos sigue encaminando (en su afán de objetividad y rigurosidad) a comenzar con las «claridades conceptuales», propongo a contrapelo, una forma que recupere la experiencia sistematizada (quizás cercana a la perspectiva fundamentada) para llamar a todos aquellos que siguiendo la senda de la exploración (con todos sus riesgos) estén dispuestos a compartir sus modos y desde allí, deslindar las propuestas como escenarios repletos de excusas didácticas para apostar por la formación, por la adición y embriaguez de experimentos que detonan memoria. Esto es, la evidencia de niños que se acuerdan con cariño de sus mejores maestros, simplemente por la sensación de que fueron aquellos que abrieron mundos posibles.

Para no quedar en el mero discurso romántico, existen formas contemporáneas y resignificadas de realizar documentaciones pedagógicas centradas en la figura de ambientes de aprendizaje (Martin y Durán, 2015; Martin y Barandica, 2016) en las cuales se propone una vía de comprensión y sistematización de la experiencia pedagógica, pero también del uso de las tecnologías disponibles para hacer emerger las estrategias, las posturas, los discursos y las voces de quienes hacen parte del acto educativo. En una época que nos hace el llamado a las pedagogías de la paz, estructuras reflexivas y prácticas de comprender las distintas formas de violencia

comunes y naturalizadas desde la escuela (Espitia, 2016) y que determinan distintos *ethos* apoyarán el futuro y necesario reinención del lugar (*topoi* del maestro). Estas y otras experiencias que pueden articularse como un proyecto pedagógico integral, seguramente ofrecerán distintas alternativas para lanzar a los maestros como intelectuales reflexivos.

V. CODA: A manera de nuevas aperturas, Infantopias

Una convicción no se robustece sino cuando la nutrimos de objeciones (El, 64e).

NICOLÁS GÓMEZ DÁVILA

Más que conclusiones definitivas o parciales, esta propuesta está dirigida e imaginada como una plataforma de lanzamiento para fomentar nuevas preguntas de orden metodológico, práctico y conceptual en el campo de la filosofía pensada en función de las infancias. Por esta razón, dejo propuesta una agenda, un devenir posible que alimente y siga enriqueciendo las distintas propuestas que buscan una transformación posible y que pueden dar lugar a la experiencia de las infantopias.

Podemos afirmar que dentro de la propuesta «Filosofía desde las infancias» existe un reconocimiento del valor de la interacción entre las personas que, independientemente de sus edades, comparten en distinta escala, una inclinación a imaginar aquello que les dirige al logro de emociones y sentimientos placenteros, bienestar y tranquilidad. Una Infantopia es, en estas dimensiones, una reflexión compartida sobre los medios y los fines, implica una deliberación en conjunto de aquello que podemos soñar juntos, de considerar las consecuencias y asumir posiciones frente a lo que tenemos que hacer y su efecto. Se trata de un estado posible de las cosas, de las formas de vida, de las relaciones que pueden ser diferentes bajo la presión de lo homogéneo. Una o varias infantopias son o pueden llegar a ser evidencias de múltiples afectos.

Para comenzar a recorrer el horizonte de dichas infantopias será imprescindible ser cuidadosos en dicho tránsito y las acciones que acometamos (individual o colectivamente), de suerte que por defecto o exceso caigamos en la condición cobarde o temeraria. El cobarde, hui-

rá de las infantopias pues ellas le mostraran la ubicuidad de las preguntas filosóficas, los retos, desafíos y esfuerzos. El temerario por el contrario, buscará la infantopia en sí misma y no se detendrá a la reflexión de su experiencia.

La atención a la medida en la búsqueda de las infantopias en una filosofía desde las infancias puede ayudarse de la propuesta de Cortissoz, 2015, que apunta a una «ciencia del Bien» desde la virtud argumentativa:

Un agente *Phrónimos* que expresa las virtudes como un «argumentador ideal» y que se rige en últimas por una disposición para argumentar, para escuchar, para modificar la propia posición, para cuestionar lo obvio.

Entonces, la búsqueda de la infantopia está demarcada por un «acondicionamiento intelectual» y las estrategias que compongan dicha estructura de ejercitación (cfr. Sloterdijk, 2012) deben ser decantadas y reconocidas por sus actores dado que en este reconocimiento se encuentra el sentido de un proceder tan inusual.

Bibliografía

- Acaso, M. y Megías, C. (2015). Pedagogía sexy. Ciclo de Charlas MayéuTIC@ Fundación Telefónica. Perú. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=sLLxrmKqiCw>>.
- Cortissoz, C. (2015). Virtudes argumentativas. Conferencia en el Marco del Curso «Enseñar filosofía o enseñar a filosofar». Universidad Nacional de Colombia.
- Espitia, U. (2016). Informe proyecto «Educación para la Paz». Escuela de Educación Unimonsserrate.
- Martin, C. y Durán, C. (2015). *Diseño de ambientes para el Juego: Práctica y reflexión en educación inicial*. Editorial Unimonsserrate.
- Martin, C. y Barandica, M. (2016). Informe proyecto «La documentación pedagógica». Escuela de Educación Unimonsserrate.

Rodriguez, E. G. (2013). Necropolítica y zombificación. Ponencia en el II Coloquio Biopolítica y Educación e Internacional de bienes comunes, tecnologías de gobierno, conductas del 3 al 6 de Septiembre de 2013. Bogotá.

Rodriguez, E. G. (2015). EDULABS: De los Modelos educativos al Modelaje educativo para sustentar la investigación humanizadora y situada. Ponencia III Congreso Latinoamericano de Innovación Educativa. CLIE.

Rodriguez, E. G. y Barrera, N. (2016). Laboratorios escolares: inmersión e innovación de base para otras creatividades. *Revista Nuevas Búsquedas*, N.º 3. Disponible en: <http://www.unimonsserrate.edu.co/publicaciones/seab/revista_virtual_nuevas_búsquedas_SEAB_3.pdf>.

Rodriguez, E. G. (2016). De una Filosofía para niños a una filosofía desde las infancias y juventudes. Ponencia XXVII. Encuentro Iberoamericano de Filosofía para niños. Gijón. 5 al 10 de abril.

Sloterdijk, P. (2012). Has de cambiar tu vida. Pretextos.

Agradecimientos:

Al equipo docente de la Escuela de Educación de la Unimonsserrate, a los estudiantes vinculados al Lab y a sus directivos, quienes creen y apuestan por unas formas distintas de educación para el siglo XXI. A mis hijas Danielle y Juana (por la permanente inspiración) y como forma especial de agradecimiento a las profesoras: Luisa Fernanda Sánchez Sánchez (UniMinuto) por su inquietante presencia fantasmal desde sus «Pilatus infantiles (2014)», Alexandra Mancera (UniCafam), desde su cuerpo latente en «Niños expósitos (2012)», Etna M. Castaño Giraldo (UPN), desde la abyección de la experiencia estética (2011) y a la maestra, Mónica Zuleta Pardo (U. central-IESCO).



Barcelona, 2014.

UNA EDUCACIÓN FILOSÓFICA A PARTIR DE UNA CULTURA CÍVICA CIENTÍFICA EN LOS NIÑOS

Gustavo Adolfo **MUÑOZ GARCÍA**
[filais@hotmail.com]

Licenciado en Filosofía Universidad de Antioquia. Especialista en Métodos y Técnicas de la Investigación Social de la Universidad Claretiana. Especialista en Gerencia de proyectos de Esumer. Magister en estudios de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación del Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín. Docente Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia.



Resumen: Esta ponencia es un análisis teórico-reflexivo que tiene como propósito presentar la importancia de la perspectiva cívica científica en la educación filosófica con los niños y niñas. En este marco, se conceptualiza sobre la cultura cívico científica. Luego, se propone reflexionar sobre la necesidad de vincular lo cívico-científico en el ejercicio filosófico.

Palabras clave: educación filosófica, cultura cívica científica, pensamiento crítico, ciudadanía

Abstract: This document is a theoretical and reflective analysis that aims to present the importance of civic scientific philosophical perspective in education with children. In this context, it is conceptualized on scientific civic culture. Then, it is proposed to reflect on the need to link the civic-scientific in the philosophical exercise.

Keywords: philosophical education, scientific civic culture, critical thinking, citizenship

INTRODUCCIÓN

Según el concepto de «Ciencia Ciudadana», se ha intentado renovar la representación de la ciencia por el público. Esta postura apunta a reconocer la heterogeneidad de la ciencia desde sus diferentes formas de conocer y entender el mundo, apoyado por la herramienta de la filosofía. Esta diversidad de modelos de comprensión científica ha podido ayudar en el manejo de controversias sociales sobre el contenido científico para que la ciudadanía tenga una mejor actitud pública frente a estos asuntos de CyT. Según esta perspectiva, se han realizados procesos de vinculación general de la ciencia y la sociedad. Primero de una ciencia para la sociedad; luego de una ciencia desde la sociedad como

manifestación de reclamo de involucrar la responsabilidad por parte de la sociedad en los asuntos de CyT, hasta una ciencia con la sociedad (también llamada ciencia con la gente), estas formas de institucionalización por una cultura científica en la ciudadanía se han reflejado en unas políticas públicas destinadas en la promoción y fomento de ésta en las diferentes modalidades de la educación (formal e informal) dentro de la sociedad.

Este trabajo se concentra en el concepto de la cultura cívico científica, su importancia y la necesidad dentro de la educación filosófica en los niños. Esta reflexión teórica se presenta organizada de la siguiente manera. En un primer momento, se hace una descripción sobre la perspectiva cívica en la educación científica. Poste-

riormente, se presenta, brevemente el concepto de cultura cívica científica. Finalmente, unas orientaciones hacia la cultura cívica científica en la educación filosófica en los niños y niñas para el fomento del pensamiento crítico.

Resultados y Discusión

Perspectiva cívica científica

La educación para la ciudadanía se ha entendido hoy en términos de desarrollo de competencias informativas, interpretativas, socio-emocionales, argumentativas, comunicativas, competencias de resolución de problemas y competencia crítica. No obstante convendría integrar adecuadamente la perspectiva cívica en la educación científica. De hecho, Zaff, Kawashima-Ginsberg y Lin (2011), distinguen entre participación cívica y compromiso cívico. La participación cívica, se limita a la acción voluntaria e individual en una actividad política. Mientras que el compromiso cívico es la decisión voluntaria por el deber cívico, la autoeficacia y el impacto de su responsabilidad con la comunidad y presenta un elemento importante dentro de la participación formativa en el ciudadano.

Así pues, lo cívico es un aprendizaje de la responsabilidad social, política y moral en comunidad. De todo esto, la educación científica debe ajustarse en pro de la inclusión de los ámbitos de la justicia social, igualdad, participación y el conocimiento de las instituciones democráticas y científicas.

La formación de una cultura cívica está integrada al tipo de cultura ciudadana basado en valores democráticos, la creencia en las posibilidades de influenciar las decisiones políticas y la confianza en los conciudadanos (Almond y Verba, 1963; Muller y Seligson, 1993). Asimismo, con Putnam (1993), esta cultura trae consigo un sentido de pertenencia de las personas a una comunidad de ciudadanos que, en el ejercicio de sus deberes y derechos, crean una esfera de asuntos públicos que todos reconocen como legítima. Por consiguiente, se apunta a una democracia participativa que esté cimentada en la participación ciudadana y en las acciones cívicas individuales y colectivas. La cultura cívica de un país influye en el desarrollo de una competencia cívica y esto permitiría explicar los grados de participación ciudadana.

Así entonces, el enfoque de una cultura cívica científica en las aulas de la comunidad de indagación es pertinente como aspecto fundamental de la educación ciudadana y científica, puesto que la democracia posee una cultura cívica que entiende que si los ciudadanos identifican los valores democráticos constitutivos (igualdad de derechos, libertades, dignidad, etc.) y respetan los derechos y la dignidad de las personas, entonces reconocen que la democracia es un bien común para la sociedad.

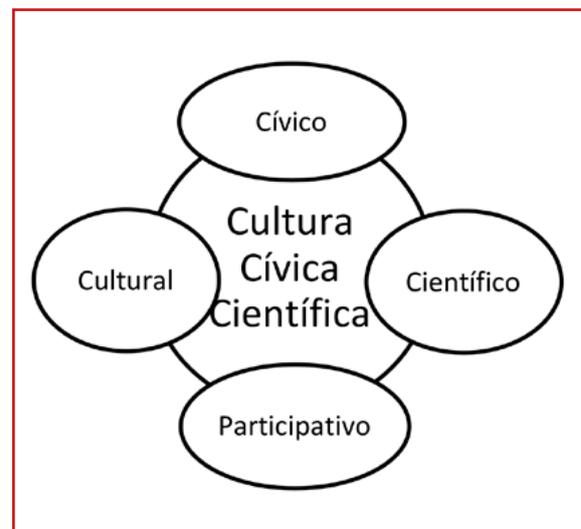
¿Qué se entiende por Cultura Cívica Científica?

Se puede definir una cultura cívica científica como un conjunto complejo de actividades transmitidas por el aprendizaje científico y ciudadano, cuya función es construir conciencia y compromiso cívico en el uso del conocimiento científico en los distintos contextos locales concretos para tomar decisiones fundamentadas y razonables en la actuación pública ciudadana participativa.¹

Los elementos que caracterizan a una cultura cívica científica son los siguientes (véase la figura 1).

- a. Componente Cultural
- b. Componente Científico
- c. Componente Cívico
- d. Componente Participación

Figura 1. Componentes de la competencia cívica científica²



1. Muñoz (2015).
2. Muñoz (2015).

Componente Científico

Está definida por los procesos de alfabetización científica desde la diversidad de posturas epistémicas acerca de la ciencia que influyen a la formación científica en lo social, en actitudes y valoraciones sobre la ciencia y la tecnología. Por otra parte, dicha información se dé en forma constructiva a fin de que el ciudadano sepa usar el conocimiento y aplicarlo en las diferentes situaciones de la vida, y no desde la manipulación desde los intereses económicos, políticos e ideológicos en la educación científica.

Componente Cultural

Se trata de las diferentes formas de transmisión de la información cultural y los procesos de aprendizaje del conocimiento. Aquí se recoge los diferentes tipos de representaciones simbólicas y conceptuales, creencias, reglas y valores.

Componente Cívico

Integra los conceptos de democracia, justicia, solidaridad, tolerancia, igualdad, derechos civiles con hechos destacados en un aprendizaje para la responsabilidad social y moral, los valores en la comunidad, el desarrollo de la habilidad crítica, reflexiva, el interés por lo público, la competencia intercultural, la valoración por las diferencias, el respeto por las culturas y la atención crítica del papel de los medios de comunicación con la sociedad.

Este componente cívico lleva a una actuación ciudadana desde el respeto, la deliberación, la pluralidad, la multiculturalidad, la interculturalidad y la complejidad. Este incluye en no ser ajeno la vida civil y comunitaria, mantenerse informado y entender las implicaciones de las decisiones políticas, científicas, tecnológicas, sociales, económicas, etc., en la sociedad o con las sociedades. Asimismo, este considera que los individuos deben formarse para participar activamente en las sociedades democráticas. Por lo dicho, el componente cívico ayuda al ciudadano a desarrollar la conciencia y la deliberación pública en los procesos de toma de decisiones.

Componente Participativo

Implica tener un rol cívico en la regulación, reflexión y la toma de decisiones sobre sus posibles consecuencias, también, es un momento de ser agentes activos y responsables dentro del proceso de involucramiento. En este sentido, la partici-

pación ciudadana fortalece los Derechos Humanos, la democracia y la justicia social frente a las prácticas y políticas de los gobiernos, limitando el conocimiento experto tecnocrático.

Queda claro entonces que el formar en competencias ciudadanas ayuda a que participe en la toma de decisiones con respecto al control moral, político y cívico y a las consecuencias del avance de la ciencia y la tecnología en la sociedad.

El reto de lo cívico científico en la educación filosófica en los niños

En la actualidad, la formación de los estudiantes se fundamenta en el desarrollo por competencias mostrándose un interés en el enfoque de los conocimientos y las habilidades técnicas y operativas, dándose una desconexión con el aspecto actitudinal, en lo relacionado a las habilidades de aprendizaje social, la creatividad, el trabajo en equipo, el pensamiento interdisciplinario, el liderazgo ético y la responsabilidad ética dentro de su actuar en la sociedad y en la construcción de posturas frente al mundo en que se vive. De ahí que, la educación básica y media sean pragmáticas creando proyectos curriculares según la exigencia del mercado el cual demanda competencias profesionales más de tipo práctico que conceptual y actitudinal.

Así entonces, los problemas que aborda la enseñanza de la filosofía se encuentran en una información estática, lineal, cronológica y abstracta de la realidad de forma homogéneamente sin una mirada contextual y situacional profunda cerrando la posibilidad de dar sentido al saber, a los deseos, a la imaginación mediante la indagación, la pregunta, la curiosidad, la argumentación y especialmente la participación experiencial de su entorno. Desde aquí, la filosofía no puede perder el horizonte de formar la actitud crítica en pro de sujetos cívicos y del conocimiento que logren encontrar el sentido a la vida y conectarlo con la cotidianidad.

Desde lo anterior, lleva a afirmar que el aula puede ser ese sitio de investigación, simulacro, ejercicio sobre cuestiones de los estudiantes en asuntos de la vida, la economía, la ciudad, la política, la ontología, lo cívico, lo tecnocientífico, etc. Un acto que asienta la expresión y deliberación entre participantes mediante el uso del

concepto (Deleuze y Guattari, 1993) y la vivencia, creando conceptos desde problemas tangibles para construir posibles miradas o modos de ver el mundo y experiencias sensibles, razonables y argumentadas.

Ahora bien, si la filosofía es la creación de conceptos y desde él permite observar y examinar el mundo en el cual vivimos para descubrir los parámetros para vivir en él y relacionarnos con lo que nos rodea, entonces la filosofía debería seguir con esa construcción del pensamiento crítico que se fundamenta en «colocar nuestros conocimientos a una previa revisión de una actitud intelectual consistente en la tendencia a no admitir ninguna afirmación sin haber reconocido su legitimidad» (Foulquié, 1967, p. 216). Así, la educación filosófica está en la fomentación de la actitud crítica, a partir de una revisión de los datos y los conceptos, hasta no haber conocido su legitimidad razonable.

La educación filosófica desde el fomento por la crítica se convierte en una alternativa para enfrentar la vida, la sociedad, en la cual se interrogan las diferentes formas de ordenar el mundo. Como afirma Foucault (2007)

[...] la crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; la crítica será el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva (p. 11).

En consonancia con lo anterior, la crítica brinda la capacidad de ver el mundo desde diferentes modos de entenderlos y tomarse la tarea de buscar buenas razones para su explicación. De esta manera, la educación filosófica para niños como perspectiva metodológica genera la oportunidad de pensar nuevos sucesos del mundo de forma ética, cívica, científica, cultural, estética, económica, etc., bajo una orientación de crear sujetos éticos, cívicos, diversos, políticos y sensibles.

De ahí que, la estrategia metodológica de la comunidad de indagación desde el uso de la formulación de preguntas en asociación a las vivencias lúdicas permite crear las habilidades de reflexión, inferencia, revisión, comparación y argumentación sobre alguna cuestión por medio del diálogo (Lipman *et al.*, 2002). Aquí, el ejercicio filosófico con los niños es más enriquece-

dor dado que existe una disponibilidad natural de asombro y curiosidad en la construcción de nuevas formas de ver el mundo. Para ello, la experiencia y la participación formativa son importantes puesto que propicia en el aula nuevas relaciones, curiosidades con lo que pensamos y con lo que somos (Kohn, 2003,2009).

Por su parte, el proceso creador y expresivo que requieren los niños está enmarcado en la «alegría y la satisfacción personal [...] y es importante la tonalidad lúdica porque asocia intensamente el imaginario y es vía de aprendizaje de nuevos conocimientos» (Dinello, 2006, p. 27). Por lo tanto, el concepto de participación lúdica es «jugar a pensar» (Sátiro, 2010), desde actividades dinámicas como el juego de roles, ejercicios deportivos y rítmicos, teatro, títeres, literatura, rompecabezas, dominós, loterías, video, audio, donde fortalezcan la reflexión, la imaginación, los retos vivenciales y los simulacros para que busquen alternativas para entender el entorno, el compromiso con el otro y el medio ambiente. Todo esto se puede lograr en los niños mediante las competencias lingüísticas: escuchar, pensar sobre lo que se escucha, hablar, pensar sobre lo que se habla» (Sátiro, 2010, p. 12), desarrollando el lenguaje oral y escrito. Con la finalidad de contribuir al desarrollo de una sociedad democrática, intercultural y responsable.

La alfabetización científica dentro de la comunidad de indagación con los niños y niñas en los niveles de preescolar y primaria desde la orientación «reflexiva-lúdico-cívica científica» en donde la forma de hacerlo es a partir de lo lúdico exploratorio-experiencial, vinculando la competencia cívica en el componente científico puesto que esta genera

actitudes, creencias y compromisos sociales frente al significado de los contenidos de la ciencia y la tecnología en los contextos. Lo anterior, indica la importancia de llevar a los estudiantes a la apropiación social del conocimiento desde la vivencia o experimentación de situaciones socioculturales en relación a la CyT en espacios no formales, puesto que no basta que los ciudadanos sepan analizar las informaciones, sino intervienen desde sus posiciones críticas y reflexivas en ambientes que vinculen lo social en la ciencia, la técnica y la tecnología con la sociedad (Muñoz, 2015, p. 109).

Ciertamente, a los niños se les convendría presentar la ciencia mediante el espíritu del descubrimiento siguiendo una problemática en relación a las situaciones éticas poniendo de manifiesto que la ciencia es «un conjunto de conocimientos estandarizados provisionales y de construcción social que contienen representaciones parciales de la realidad y diferentes modelos para su comprensión» (Muñoz, 2015, p. 114). Lo anterior, llevaría mostrar en los niños una imagen socialmente ajustada de la ciencia vinculando los saberes tradicionales con la naturaleza de la ciencia usando la estrategia pedagógica de los casos históricos en colorearoles, cuentos, loterías y simuladores, el pintar, dibujar, pegar, rayar, la fotografía para trabajar la historia de las ciencias sin quedarse en el mero discurso informativo de lo histórico.

Por otro lado, desde el componente cultural es significativo el revelar impacto y el riesgo socioambiental del desarrollo tecnocientífico. Sin embargo, no basta que se quede en la explicación sobre este aspecto, sino que se motive a los niños y niñas a usar la estrategia pedagógica del análisis de situaciones sociales locales o internacional abordando las relaciones del hombre con los sistemas naturales, temas como la producción agrícola, el cambio climático global, la biotecnología, la ingeniería genética, el potencial productivo del ambiente y los derechos de los pueblos son temas ineludibles en este componente.

Para enriquecer este punto, sería importante utilizar los museos etnográficos y de historia natural para crear una perspectiva más integral de las temáticas planteadas desde lo simbólico y los valores en la ciencia. Así pues, se puede utilizar la estrategia pedagógica de la visitas a los museos etnográficos no son solamente para incorporar la evolución de las ideas, sino también en las posibilidades de articulación con los espacios sociales, arquitectónicos, ideológicos y culturales y se lo enfoque desde los problemas actuales de contaminación, lluvia acida, deforestación, perdida de la biodiversidad, problemas creados por la explotación minera, agroindustrial, agrocombustibles, infraestructura vial e hidroeléctrica, telecomunicaciones, etc., a través de juego de roles, video, el teatro, el pintar, colorear, los títeres, las rondas, y la literatura para llegar a una interpretación y comprensión de los contextos sociales desde su aspecto cultural.

Al respecto, con el componente cívico y participativo hacia un ejercicio de la ciudadanía, Aquí, sería importante el uso de la estrategia pedagógica del ciclo de la responsabilidad para trabajar la formación cívica y política desde los videos, juegos de roles, simuladores, análisis de conducta social ya que es ficha clave para el desarrollo de competencias ciudadanas como elemento crítico de la actividad científica y tecnológica. Bajo este aspecto, el currículo podría incluir el componente de lo cívico, no desde lo normativo, sino en la búsqueda de desarrollar actividades para el fomento de una conciencia y un compromiso cívico con la ciudad y el planeta en la intención de formar personas que sepan que es la democracia y se preparen en asumir roles y responsabilidades como ciudadanos desde los valores democráticos en una ciudadanía local, nacional, mundial, multicultural e intercultural en relación a la ciencia. Se propone, que desde uso de la estrategia del Ciclo de Responsabilidad y la pedagogía de la participación, permitan el fomento de la construcción de posiciones, posturas críticas, tomas de decisiones para el compromiso cívico y las medidas de responsabilidad. Desde esta posición, sería importante abordarla desde tres ámbitos: la responsabilidad individual, la grupal y la ciudadana (compromiso cívico) (Muñoz, 2015).

También, se puede aplicar algunas estrategias pedagógicas de formación sociopolítica en asuntos tecnocientíficos a partir de las narrativas gráficas, el pintar, las rondas, cuentos, colorear, dibujar, pegar, rayar, la etnografía visual, elaborando recorridos urbanos y rurales de fotografías etnográficas encaminadas a que los niños y niñas amplíen el conocimiento de su contexto en temas de CyT. Igualmente, el usar las emisoras escolares como medio valioso de divulgación para que los estudiantes reflexionen sobre los temas de CyT y fortalezcan las competencias lingüísticas.

En definitiva, la educación filosófica para los niños se convierte en algo que puede practicarse y vivenciarse a través del dialogo y la lúdica con un enfoque cívico científico en los estudiantes logre el desarrollo una postura crítica, ciudadana y comunicativa. Por tanto, no sea la alfabetización científica lo decisivo, sino la formación cívica científica en la ciudadanía.

Conclusión

Se ha demostrado que la ciudadanía requiere que se fomente adecuadamente la actitud crítica. Es así desde la filosofía la herramienta para pensar el mundo y sus relaciones con el entorno. Así entonces, el enfoque de una cultura cívico científica sugiere en la educación filosófica en los niños estimular la duda, la incertidumbre, la indagación, el asombro y la participación en cuestiones sociales y éticas de la ciencia y la tecnología. Por medio, de la comunidad de indagación mediante el uso de diálogos y el desarrollo de competencias lingüísticas, competencia ciudadana y el compromiso cívico en el desarrollo de un pensamiento crítico mediado por la argumentación, la lúdica y la vivencia generando la oportunidad para que los niños y niñas visualicen diferentes alternativas de transformar el mundo en que viven.

Además, los docentes pueden contribuir a que la educación filosófica sea situada, lúdica y proporcione una cercanía entre el saber y el sentido a lo que se aprende para cuestionar el mundo. Al mismo tiempo, que motive a los niños la indagación, la reflexión y el juego sobre lo que vivencian.

Esta postura implica un proceso individual para llegar a lo colectivo y exige el desarrollo de unas habilidades, actitudes y el conocimiento de los derechos civiles que por medio de la acción educativa, la ciudadanía crítica y junto con el compromiso cívico contribuya a reproducir un sujeto político y sensible en donde se propicie la participación. De esta forma, una formación que debería incorporar el componente cívico en la ciencia para desarrollar un aprendizaje cívico científico bajo el enfoque de desplegar actitudes críticas sobre la cotidianidad y promueva iniciativas ciudadanas para conocer, opinar, reflexionar y apropiarse del conocimiento científico en relación con lo social.

Finalmente, el verdadero puente entre la ciencia y la sociedad se encuentra en que los ciudadanos se apropien del conocimiento científico y el ejercicio de la filosofía en relación a la cultura ciudadana. Posiblemente no sea la alfabetización científica lo que vaya a definir en últimas en un ciudadano, sino en ir más allá desde la capacidad de pensar críticamente donde integre los

valores científicos y los cívicos. Todo esto constituye el elemento significativo de la corresponsabilidad de la ciudadanía y va reflejar la simetría de ciudadanos con competencias necesarias para ejercer una ciudadanía activa. Todo esto requiere desarrollar experiencias de aprendizaje cívico científico en relación a la participación social que posibilite la formación de ciudadanos democráticos, solidarios en la construcción de una mejor sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Almond, G. y Verba, S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Dinello, R. (2007). *Tratado de educación. Propuesta pedagógica del nuevo siglo*. Montevideo: Editorial Grupo Magro.
- Foucault, M. (2007). *Sobre La Ilustración*. Madrid: Tecno.
- Foulquié, P. (1967). *Diccionario del lenguaje filosófico*. Barcelona: Labor.
- Kohan, W. (2003). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Barcelona: Laertes.
- Lipman, M.; Shap, A. y Oscanyan, F. (2002). *Filosofía en el aula*. Madrid: La Torre.
- Lipman, M. (2009). *Infancia y Filosofía*. México: Progreso, S.A.
- Muller, E. y Seligson, M. (1993). Inequality and In-surgency. *American political Science*, 425-451.
- Muñoz, G. (2015). Una cultura cívico-científica para estudiantes universitarios desde la perspectiva CTS: el caso del Instituto Tecnológico Metropolitano-ITM. *Tesis de maestría*. Medellín: Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: civic traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
- Sátiro, A. (2010). Pedagogía Noria. *Crearmundos*, 8, pp. 28-35.
- Zaff, J. F.; Kawasima-Ginsberg, K. y Lin, E. (2011). Advances in Civic Engagement Research: Issues of civic Measures and civic context. En J. V. Lerner, *Advances in Child Development and Behavior* (págs. 273-308). New York: Academic Press.



FILOSOFÍA, INFANCIA Y TEATRO: REFLEXIÓN DESDE UNA RELACIÓN CONCEPTUAL Y PRÁCTICA

Hernando **ALEXANDER ZABALA**

[alex1zabala@hotmail.com]

Licenciado en Filosofía, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. UPTC, de la ciudad de Tunja, con un trabajo monográfico basado en el Programa Filosofía para Niños (FpN) y las habilidades de pensamiento. Perteneczo al grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación de la Uptc. Estudiante de pregrado de la Licenciatura en Teatro, de la Universidad de Antioquia.

Participante como ponente y asistente en diferentes eventos académicos nivel Nacional, actualmente soy docente de filosofía y religión del Colegio Nuestra Señora de Fátima de la Ciudad de Tunja y trabajo en la Fundación Casa Arte Taller, en formación de niños y jóvenes en artes escénicas.



Este trabajo surge como una reflexión, en torno al trabajo que estuve desarrollando con niños y niñas en relación a la práctica del teatro escolar como medio para desarrollar, potenciar, estimular las diferentes capacidades de los estudiantes y de ser una alternativa pedagógica para encontrar espacios de diálogo, respeto, encuentro con el otro, también como expresión artística por medio del cuerpo a manera de elemento creador de vida, de exteriorización de la realidad, de trabajar aspectos como la imaginación, la creatividad, el juego, la memorización elementos que en el proceso escolar del niño son primordiales a la hora de lograr un aprendizaje integral.

El teatro se ha consolidado como una manera de ayudar en la dinámica de la educación, de brindarles a los estudiantes otras posibilidades de aprendizaje fuera de lo cotidiano, aquí vale la pena enfatizar que el trabajo se hace desde el teatro escolar que tiene una propuesta que parte desde el juego como detonante para que el estudiante conozca sus capacidades, sus limitaciones, fortalezca aquellos aspectos que le ayudan en la creación de un personaje, del desarrollo de la voz, de la expresión corporal, de toda una serie de características que per-

miten el desarrollo del conocimiento y pensamiento del estudiante. En cuanto a la relación filosofía, infancia y teatro lo que se pretende es buscar esos componentes que entrelazan estos conceptos y se logra buscar como la inquietud filosófica puede surgir a partir del análisis de un argumento teatral, del estudio de un personaje, del argumento de una obra teatral, la mirada desde la infancia parte de comprender aquellos presupuestos que desde el teatro pueden aportar mucho más al desarrollo integral del estudiante.

Para teorizar esta reflexión se abordaran escritos de Ilibro *El teatro va a la escuela* coordinado por Amaranta Osorio, de la Universidad del Valle el profesor Douglas Salomon con sus texto *Ideas para un Teatro Escolar*, experiencias desde el teatro recopiladas en textos del proyecto Noria y del profesor Walter Kohan. Es una lectura que permite encontrar los diversos puntos de vista en cuanto a la relación de estos conceptos abordados en este escrito y que llevan a la consolidación de una premisa que busque encontrar lo que permite trabajar el desarrollo del teatro en la escuela, desde una mirada filosófica y del desarrollo del pensamiento.

En la interacción se logra integrar elementos socioafectivos en lo personal y la vida en sociedad, entre los que podemos mencionar, entre otros, una buena escucha, el manejo del propio cuerpo y de la voz, una mejor coordinación y coherencia de las ideas, el respeto hacia al otro y el tratarle por igual, el desarrollo de la imaginación creadora, la memoria y el sentido crítico, la atención y la concentración. El teatro en el aula de clase es una de las actividades que más puede contribuir al desarrollo del niño y del joven. Orientado hacia el conocimiento, será la base fundamental para su libre expresión y descarga de su fantasía, emotividad y sensibilidad. (Osorio, 2014)

Relación entre filosofía, infancia y teatro

Los elementos que surgen de esta reflexión parten de comprender la relación de estos tres conceptos, de entender aquellos aspectos que son relevantes en cada uno y que les permiten ser relevantes a la hora de aportarle al crecimiento y formación de sujetos capaces de vivir en comunidad. El teatro desde sus orígenes griegos ha estado impregnado de una serie de elementos que parte de la condición humana de aquello que el sujeto es y lo expresa por medio de la tragedia, la comedia basado en escritos históricos, míticos, pero también surgidos de la cotidianidad, de aquí que las artes escénicas se convierten en un elemento que acerca a la realidad y expresa todo un contenido que se vivencia en la sociedad.

De esta manera, se puede encontrar en el teatro espacios para construir relaciones sociales, humanas, descubrir potencialidades habilidades, crear, imaginar y desarrollar todo un trabajo que aporte en la libre expresión y creación que hace el niño o la niña, es también, un lugar de conocer con los otros, de conocerme, de actuar y asumir realidades que me ayudaran a comprender el escenario de la vida y sus circunstancias que permiten que pueda aprender a vivir.

Cuando al niño asume un rol en una obra se adentra a todo un mundo desconocido, asume posturas, ideas, pensamientos, ayuda con sus gestos, palabras, acciones a construir todo un personaje, aquí se enfatiza en la condición del infante, ya que el énfasis al que se le apuesta es al teatro infantil, como un escenario que puede ser muy bien utilizado y trabajado desde la condición del niño en su etapa de desarrollo.

Encontrar en este proceso, la relación con la filosofía se parte de aquella condición que permite a las artes escénicas aportar al desarrollo del sujeto en toda su dimensión, no se trata solamente de una condición de reflexión sino de reconocer al otro, así mismo, de construir un concepto del mundo, de la realidad, de exponer unas condiciones interiores de cada sujeto, su parte ontológica aquello que no se enuncia con un pensamiento sino con unas acciones concretas del sujeto; Como el movimiento corporal, la expresión, la interpretación, la voz, los gestos y toda una serie de elementos que constituyen la manifestación y construcción del sujeto.

Lo filosófico también resulta de aquellos elementos que le ayudan al niño a percibir el mundo que lo rodea, esas realidades que le ayudan en su proceso de descubrir, imaginar, crear y llevar a la puesta en escena toda una riqueza que no solo está dada por un libreto, sino por todos aquellos aspectos que aparecen a la hora de actuar, de trabajar. Esto ha sido una práctica que desde la experiencia como docente artista, he podido trabajar con estudiantes de diversos niveles y ambientes escolares en donde se alterna su aprendizaje cotidiano con procesos artísticos y entre estos el teatro, como una opción para desarrollar ciertas habilidades que en la realidad no alcanza a desarrollar el proceso escolar y que necesita valerse de otras herramientas también pedagógicas para ayudar al desarrollo integral del estudiante.

De igual manera, en los trabajos que he realizado se perciben diferentes situaciones en donde el niño paulatinamente va literalmente perdiendo una serie de miedos que lo acomplejan en su etapa de vida, va interiorizando los ejercicios que se hacen y los expresa por medio del movimiento, de su voz, de toda una construcción de personajes, de asumir roles e identidades que nunca había realizado y que le ayudan a robustecer su personalidad a la hora de enfrentar un auditorio, un público, estas experiencias me han podido permitir conocer otras posibilidades para ayudar al niño en su proceso de aprendizaje. Y es aquí en donde cabe la pena enfatizar en el valor del teatro en los procesos educativos, en donde se encuentra esa validez para que sea un espacio que ayude a formar a mejores seres humanos, y ciertamente así lo plantea el texto *Teatro va a la Escuela*:

El teatro es muy importante en la educación de niños y jóvenes, porque a través de este juego dramático, como le llama Piaget, es que ellos se encuentran como individuos y como seres sociales. La educación a través del teatro ayuda al desarrollo de la personalidad e involucra a los estudiantes en todas las dimensiones afectivas de su vida en sociedad. El niño aprende a convivir e interactuar desde el núcleo materno, en la escuela y en su comunidad; cuando se enfrenta a la sociedad no se encuentra solo, sino que trabaja en grupos, es líder de alguno de ellos y tiene la capacidad de compartir. Desarrolla valores tanto de manera personal e individual como colectiva y participa de forma espontánea en su comunidad, asumiendo diferentes roles o retos que le son asignados o que él mismo se propone como meta. (Osorio, 2014, pág. 93)

De esta manera, cuando aparecen herramientas que proporcionan otros tipos de conocimientos, formas para percibir y asumir el mundo, de abordar las situaciones humanas, de lograr transformar realidades sociales, vale la pena entonces apostarle a estos procesos que no buscan solamente una formación específica, sino potenciar, todas esas capacidades en este caso con las que cuentan los pequeños y ayudarles a descubrir, a vivenciar y a que aprendan a construir con el otro, a partir de controlar su propio yo, sus emociones, sus apuestas ya que en este trabajo escénico, salen a flotan muchas circunstancias que permiten conocer mejor la naturaleza de cada individuo y a dinamizarla en los procesos que se construyen en los espacios que brinda la escuela, no solo como centros de formación, sino como escenarios para forjar ciudadanos creativos que le apuesten a una mejor sociedad.

En este sentido, para lograr comprender la relación entre filosofía, infancia y teatro, es importante intuir como bien lo plantea el profesor *Walter Cohan* ([comp.], 2006) en el sentido de comprender a la infancia como un sitio para desarrollar, para trabajar, para crecer en todos los aspectos y no asumir posturas que vean a los chicos, como seres carentes de algo, sino como una posibilidad de acrecentar, de avivar, de dinamizar todo un proceso de vida y es aquí vital el teatro a la hora de ser un espacio en donde se puede crear, pensar, imaginar otras posibilidades que se les puede brindar a los niños y niñas

en sus espacios cotidianos. Y la filosofía entra aquí como una forma de pensar, de construir pensamiento, con aquellas herramientas que brindan las artes escénicas, cuando se abordan conceptos, valores humanos, condiciones de la cotidianidad, que llevan no solo a actuar sino a conocer, a interactuar con una serie de situaciones que permiten enriquecer todo el quehacer escénico.

Asimismo, en el acto de crear desde el teatro se encuentra uno que debe desarrollar toda una serie de destrezas, que le permitan no solo actuar sino interiorizar un estilo de vida, que le permita trabajar la creatividad, la observación, la atención y de esta manera lo plantea el profesor de teatro *Douglas Salomón*; *como una forma de interiorizar, de estar conectado con todo lo que sucede en la escena, de elaborar, circunstancias dadas, sucesos, conflictos que transmitan intenciones. La observación es un elemento que permite capturar el entorno y tener una lectura de la realidad y la creatividad como un elemento para darle existencia las cosas* (Salomon, 2005, pág. 33). La actividad teatral de este modo se convierte en un proceso que conlleva a una serie de pasos y dinámicas que permiten el ambiente necesario y propicio para que el niño pueda aprender, desarrollar, trabajar, fortalecer toda una serie de escenarios que parten del enfrentarse a situaciones complejas y extrañas que quizás nunca ha vivido pero que le permiten entrar en discusiones y planteamientos que fortalecerán su aprendizaje de la realidad.

En definitiva, encontrar en el teatro una posibilidad para dinamizar los ambientes escolares es enriquecedor para el quehacer del docente, para la pedagogía, para renovar aquellos trabajos que se han venido realizando pero que requieren nuevas rutas para potenciar todos aquellos aspectos de nuestros estudiantes, para darle otro rumbo al sentido de la escuela, de la vivencia en una aula escolar, en donde no solo se va a recibir conocimientos sino a compartir saberes, a forjar seres humanos, que puedan ser más útiles a la sociedad, que velen por el respeto, la democracia, el cuidado del planeta y que esto y mucho mas no lo aprendan solamente con repetir un conocimiento sino con romper esquemas y plantear nuevas posibilidades de vida, de conocer, de pensar, de crear y forjar seres humanos capaces de vivir en sociedad.

Bibliografía

- (Comp.), W. C. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Osorio, A. (2014). *El Teatro va a la Escuela*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Salomon, D. (2005). *Ideas para un teatro escolar*. Cali: Universidad del Valle.



COMUNIDADES DE DIÁLOGO DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y MEDIACIONES COMUNICATIVAS

UNA APROXIMACIÓN DESDE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN EL LICEO FEMENINO MERCEDES NARIÑO

Jessica Carolina **QUINTERO USMA**

[caroquinterofil@gmail.com]

Licenciada en Filosofía egresada de la Corporación Universitaria Minuto de Dios- Uniminuto. Sistematización de la práctica profesional realizada en el proyecto educativo de Filosofía para Niños y elaboración de la tesis de grado del mismo. Docente de Filosofía y afines en el Colegio Mixto Ciudadanos del Futuro.



Resúmen: En diversos contextos sociales la propuesta de Filosofía para Niños ha generado experiencias de educación filosófica, a partir de las cuales se ha preocupado por promover el desarrollo de la capacidad de razonar, el desarrollo de la creatividad, el crecimiento personal e interpersonal y el desarrollo de la comprensión ética. Para alcanzar dichos fines, este proyecto educativo se desenvuelve a través del ejercicio de una serie de sesiones de discusión filosófica denominadas comunidades de diálogo, indagación o investigación, las cuales constituyen un espacio donde se configuran vínculos, relaciones y mediaciones que posibilitan la construcción de sentidos y significados, buscando como objetivo central que los niños y las niñas puedan llegar a pensar por sí mismos.

Es a partir de lo anterior, que el presente documento pretende examinar cómo en el desarrollo de las comunidades de diálogo emergen mediaciones comunicativas, esto en el contexto de las prácticas profesionales en el Liceo Femenino Mercedes Nariño (LIFEMENA); partiendo de los postulados de Lev Vygotsky, quien formula la importancia de las funciones psicológicas en tanto funciones sociales internalizadas por el individuo, donde el lenguaje es reflejo de ello debido a que entre el pensamiento y el lenguaje además de existir un estrecho vínculo también se posibilita la configuración de dichas mediaciones comunicativas.

Palabras claves: Comunidad de diálogo, mediación, comunicación.

Comunidades de indagación: Diálogo y pensamiento

Como es bien sabido, las comunidades de diálogo se constituyen como un espacio en el cual se posibilita la construcción de sentidos y significados a través de la interacción y el encuentro con los otros, convirtiendo el aula de clases en el lugar propicio para desarrollar habilidades cognitivas, afectivas y sociales en los niños y

las niñas. Sin embargo, estos intereses suelen verse fracturadas por una falta de relación entre las experiencias vitales y la manera como en ella emergen los significados. Al respecto Lipman et al. (1998) afirma que:

La relación entre la escuela y el significado debería ser considerada como algo inviolable. En donde surge el significado, allí existe educación. Puede ocurrir en la escuela, en casa, en

la iglesia, en el patio o en cualquier dimensión de la vida infantil (...) No podemos despachar significados. No se pueden dar o transmitir a los niños. Los significados tienen que adquirirse; son *capta*, no datos. (1998, p. 64)

En tal sentido, desde el proyecto educativo de Filosofía para Niños propuesto por Matthew Lipman se formula la necesidad de replantear aquellas prácticas pedagógicas y educativas propias de la educación tradicional por el modelo de comunidades de diálogo en las cuales se suscite el crecimiento personal e interpersonal, el desarrollo de la creatividad, de la comprensión ética, de la capacidad para encontrar sentido en la experiencia y de la capacidad de razonar.

Por medio de este encuentro con los otros a través del diálogo, los individuos pueden llegar a mejorar la calidad de su pensamiento gracias a las actitudes y disposiciones que desarrollan en la indagación filosófica y que, siguiendo lo postulado por Vygotsky en tanto el proceso de interiorización, son posteriormente revividos en la mente de los integrantes de la comunidad, de manera que su pensamiento funcione de la misma manera que la experiencia del diálogo.

De acuerdo con lo anterior, se considera fundamental el trabajo cooperativo en el desarrollo de la indagación filosófica dado que para Lipman, la educación no puede desconocer el carácter social de las personas, de hecho, al igual que Peirce, Mead y Vygotsky, considera que en la experiencia individual prima el plano social, de modo que cuando un niño descubre significados es porque logra establecer una relación entre aquella nueva situación que se le presenta y los conocimientos o las experiencias precedentes a ello.

En la práctica indagativa de FpN, la relación entre el diálogo y el pensamiento es fundamental dado que a través del diálogo se constituye el pensamiento de la comunidad en general, pero al mismo tiempo posibilita la construcción de nuevos pensamientos y significados a nivel individual los cuales son producto de la internalización de las herramientas y dinámicas del diálogo que son aplicadas a los propios procesos de pensamiento.

Esta concepción está fuertemente influenciada por la psicología cognitiva del investigador soviético Lev Vygotsky (1995) quien considera

que las funciones psicológicas superiores¹ (inteligencia, pensamiento y lenguaje) son funciones sociales que el individuo interioriza; siendo así, desde el contexto de FpN, es esencial crear un ambiente en el aula en el cual se posibilite el trabajo en comunidad y así mejores formas de comunicación entre los niños y niñas de manera que logren pensar mejor desarrollando habilidades de razonamiento críticas, creativas y cuidadosas, y al mismo tiempo haciendo de ellos pensadores activos que pueden participar con sus inquietudes e intereses del proceso educativo y así logren construir significados,² que es, sin más, el fin último de la educación.

Ahora bien, si la comunidad de indagación comprende un encuentro de los sujetos a través del diálogo, donde es posible el cultivo de reflexiones, consensos y disensos a través de la participación de todos los integrantes de la comunidad (MARFIL, 2015, p. 75-76), se debe suponer que el lenguaje es el componente que posibilita dicho encuentro debido a que sin él no existiría una comunicación entre los sujetos y por tal el proceso de investigación conjunta no podría surgir.

Recordemos que desde Vygotsky (1995) el pensamiento y el lenguaje se encuentran en una estrecha relación, puesto que los pensamientos están constituidos por palabras que están cargadas de significados y que, a su vez, permiten expresar dichos pensamientos. Paralelamente, desde Lipman el lenguaje, el cual posibilita el diálogo, configuraría la construcción colectiva de un pensamiento o creencia a través de la indagación y es a través de él que los niños y las niñas experimentan su pertenencia al mundo. En otras palabras, el lenguaje posibilita la comunicación la cual es fundamental en el proceso de investigación, dado que posibilita que los sujetos de la comunidad compartan, expresen y permitan a los otros acceder a sus pensamientos e ideas los cuales configuran el proceso de indagación.

1. Vygotsky clasifica las funciones psicológicas en naturales y superiores, las primeras comprenden la percepción, sensación y memoria; las segundas son inteligencia, pensamiento y lenguaje.

2. Entendiendo esta construcción como la capacidad de establecer relaciones entre aquello que se desea comprender y las comprensiones o experiencias previas que el sujeto ya ha significado y es relevante para su vida, estableciendo relaciones de semejanza entre partes y todo (Lipman, 1998, p. 84).

Llegado a este punto, es posible afirmar que la comunidad de diálogo de FpN se caracteriza porque, en primer lugar es atravesada por procesos lingüísticos y de comunicación los cuales posibilitan la investigación, es decir, es un espacio de indagación y deliberación; en segundo lugar, contribuyen al desarrollo de habilidades de razonamiento las cuales se componen por una parte de la cognición y por otra parte de la sociabilidad; en tercer lugar, se fundamenta en la reciprocidad como principio en su ejercicio; y finalmente que las comunidades de diálogo permiten la construcción de sentidos y significados al configurarse como mediadora.

Según lo anterior, el papel del lenguaje es fundamental en el proceso de indagación, pues éste posibilita que se cuestione al interlocutor y a la vez conduzca a una discusión filosófica como tal, en la que más allá del análisis lingüístico se pregunta por los conceptos, se abre campo a la reflexión, argumentación, análisis crítico y permite que los participantes del diálogo agudicen sus habilidades de investigación filosófica y mejoren su pensamiento. De allí que Lipman (1998) afirme que «Mejorar el pensamiento en el aula significa primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje» (Lipman, M. 1998, p. 70), motivo por el cual el diálogo es la columna vertebral para el desarrollo de las habilidades de razonamiento.

Durante el ejercicio de las comunidades de diálogo realizadas en el Liceo Femenino Mercedes Nariño, se evidenció por medio de la formulación de preguntas, la disposición ante el diálogo y el ofrecer razones y argumentos de lo dicho, cómo las niñas poco a poco agudizaban sus habilidades indagativas. Tal fue el caso de una de las sesiones en las que se trabajó el tema de los sentimientos, pensamientos y emociones, donde una de las participantes preguntó «¿por qué cuando mi hermana se asusta grita y yo me quedo quieta si las dos nos asustamos por lo mismo?». (Quintero, 2014-I, anexo II, Diario de campo 8).

Como vemos, este interrogante refleja una práctica reflexiva en la cual a partir de una experiencia concreta se busca la comprensión de un tema y así mismo, se puede encontrar sentido de ello y significarlo, pues recordemos que «el significado son las relaciones que tenemos con el mundo» (Accorinti, 2002, p. 54); pero al mismo tiempo se evidencia el desarrollo de habilidades investigativas, debido a que la pregunta está es-

tructurada de una forma lógica y coherente pero además porque propicia la discusión y el análisis en la comunidad.

Durante dicha práctica profesional, se evidenciaron experiencias de significación donde las niñas conectaban los temas de discusión de la comunidad de diálogo con situaciones cotidianas, de modo que habitualmente traían a colación historias de su propia vida o preguntas y ejemplos que se relacionaban con sus experiencias personales y que ponían en discusión tal como se evidencia en el siguiente fragmento de un diario de campo.

(...) fue muy agradable ver como se expresaban y se preguntaban entre ellas muchas cosas cuando relataban algunas historias, por ejemplo mientras Valentina contaba cómo se había sentido cuando le regalaron su cachorro las niñas le preguntaron ¿y por qué lloraste si estabas feliz? (Quintero, 2014-I, Diario de campo 7)

A partir de la experiencia de Valentina, se suscitó el diálogo en la comunidad a partir de la exploración y el cuestionamiento de dicha experiencia, un ejercicio que busca la comprensión de ésta en relación con el tema trabajado que eran los sentimientos. Estas relaciones son las que posibilitan la construcción de sentido, una elaboración que permite conectar aquello que parece abstracto con experiencias propias así como relacionar un conjunto de experiencias.

El sentido mediador de la comunidad de diálogo en Filosofía para Niños

En las sesiones de discusión filosófica desarrolladas durante la práctica profesional en el LIFE-MENA, el uso de herramientas como el muñeco de la palabra permitió que las niñas mejoraran sus procesos de comunicación y de pensamiento, dado que en esta dinámica se discuten las opiniones, ideas, creencias, etc. y se obliga a los participantes a ofrecer razones o ser coherentes gracias a las intervenciones de sus compañeras, de modo que poco a poco sus aportes se fortalecieron al ser construidos de una forma más estructurada tanto lógica como argumentativamente.

De esta manera, en el desarrollo de dicha práctica fue posible dar cuenta de la mejora

del pensamiento en las niñas a partir de algunos de los fragmentos de diálogo consignados en los diarios de campo donde se evidencia que las intervenciones de las participantes comienzan a verse acompañadas de razones o buscan responder o discutir alguna idea presentada. En tal sentido, es posible evidenciar que en la comunidad de diálogo existe un sentido mediador que busca suscitar la práctica del pensar por sí mismo a partir del ejercicio deliberativo, del pensar con otros.

En la comunidad de diálogo es indispensable el sentido mediador para potenciar el pensar por sí mismos, puesto que sin el criterio –potencial autocorrectivo– de los otros no se volvería sobre los propios pensamientos para reflexionar acerca de ellos y no se evaluarían los modos de pensar que permite hacer más firmes los procesos de pensamiento. Pero además, el diálogo que se suscita en FpN está atravesado por aspectos sociales y culturales que hacen parte del contexto y de las experiencias vitales de sus participantes, de manera que se establece una mediación en la medida que se conecta la experiencia propia de la comunidad de diálogo y la experiencia social y cultural particular donde se desarrolla.

Pero ahora cabe preguntarnos qué se entiende por mediación y qué relación tiene con lo antes descrito. Pues bien, anteriormente se nombró que Lipman adoptó el principio de la interiorización planteado por Vygotsky (1995) en el cual el sujeto replica en su mente los procesos socio-culturales a los que ha estado expuesto y que este proceso está mediado por el uso de ciertos instrumentos entre los que destaca el lenguaje dado que es quien influye en los procesos de pensamiento humanos. Siendo así, el psicólogo soviético comprende la mediación –desde los postulados materialistas de Marx– como una actividad en la que los objetos actúan recíprocamente unos sobre otros (Vygotsky, 1979, p. 62), esto adoptado a su teoría se refiere ya no a objetos si no la influencia de los signos (del lenguaje) en la conducta.

La práctica indagativa de FpN además de emplear instrumentos de mediación como el lenguaje o herramientas como las narraciones y el muñeco de la palabra, se configura a sí misma como mediadora puesto que el ejercicio de la comunidad de diálogo influye en los procesos de pensamiento y las actitudes de sus participan-

tes, en este espacio de diálogo existe una interacción social y comunicativa donde las ideas, pensamientos e inquietudes de los participantes se comparten con la comunidad a través del lenguaje y contribuyen al ejercicio del buen pensar, y en tal sentido la comunidad de investigación filosófica se configura como una mediación comunicativa.

La comunicación recíproca, el intercambio de ideas, pensamientos y significados estimula a los niños y niñas a que piensen de forma activa y a que se involucren en la construcción del conocimiento por medio de la indagación cooperativa, donde los diferentes puntos de vista e intereses confluyen y se problematizan, de manera que entre los mismos participantes de la comunidad se estimulen a deliberar, comprender y solucionar los problemas en conjunto, y así posteriormente los niños incorporen esas prácticas en sus procesos mentales. Al respecto afirma Sharp y Splitter (1995): «En una comunidad de indagación, los estudiantes se comprometen de formas recíprocas de comunicación en las que sus ideas y pensamientos pasan a compartirse y a ser accesibles a otros». (1995, p. 56)

Así, cuando se discute acerca de temas donde se encuentran diferentes concepciones de un mismo elemento, hacen que los niños vuelvan sobre sus creencias e ideas y las examinen o modifiquen, tal como sucedía en los encuentros de la práctica pedagógica en el LIFEMENA donde a partir de una temática, como por ejemplo los monstruos, se promovieron nuevas perspectivas o formas de comprender el mismo tema, pasando así de pensar que los monstruos «*están en nuestra imaginación, en nuestra cabecita*» a ser «*personas que hacen cosas malas como los monstruos de nuestra imaginación*». (Quintero, 2014-I, Diario de campo 2)

Durante la discusión las diferentes ideas se cuestionaron de manera que las participantes examinaron sus creencias y opiniones en relación con los aportes de sus compañeras; siendo así, el espacio de la comunidad de diálogo permitió que las niñas desarrollaran procesos de pensamiento por medio del análisis y el cuestionamiento de las ideas y pensamientos que comunicaron al grupo.

De esta manera, al convertir el aula en una comunidad dialógica donde se fomenta la intercomunicación entre los participantes se está empleando al lenguaje como el ins-

trumento mediador entre el pensamiento de los sujetos y la experiencia que se crea en este espacio; así mismo, la función comunicativa del lenguaje se encuentra inminentemente relacionada con el significado el cual es el «vehículo» que permite el movimiento de los procesos socio-históricos al pensamiento y del pensamiento a las palabras, posibilitando el acto comunicativo.

En tal sentido, es posible decir que en el espacio de la comunidad de diálogo se configuran mediaciones comunicativas, comprendiendo estas como una actividad en la cual los participantes de la comunidad de indagación establecen un diálogo y construyen aprendizajes por medio del trabajo cooperativo pero al mismo tiempo este proceso dialógico y estas construcciones tienen un efecto en los procesos mentales, es decir, en el pensamiento de los sujetos.

Bibliografía

- Accorinti, S. (2000). *Filosofía para niñas, niños y adolescentes: historia, objetivos y problemáticas*. Argentina. Centro de Investigaciones en el Programa Filosofía para Niños (C.I.Fi.N).
- Lipman, M.; Sharp, A. y Oscanyan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. Madrid. Ediciones de la torre.
- Quintero, C (2013-II). Diario de campo.
- Quintero, C. (2014-I). Diario de campo.
- Quintero, C. (2014-II). Diario de campo.
- Splitter, L. & Sharp, A. (1995). *La otra educación. Filosofía para Niños y la comunidad de indagación*. (pp. 127-174) Buenos Aires. Ediciones Manantial.
- Vygotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona. Editorial crítica.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Traducción de Rotger, M. Ediciones Fausto.



Plaza Real. Barcelona, 2014.

LA LECTURA Y ESCRITURA FILOSÓFICA EN LAS HUMANIDADES

Juan Esteban **LÓPEZ AGUDELO**
[juanupb6@gmail.com]



Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Pontificia Bolivariana, actualmente se encuentra adelantando una investigación sobre la vida y obra de Manuel Mejía Vallejo. Dentro de los intereses investigativos del autor se encuentran las siguientes vertientes: En filosofía, son la filosofía contemporánea, la estética o filosofía del arte, la formación filosófica en los tiempos actuales, las didácticas de la filosofía, el diálogo entre filosofía, pedagogía y ciencias humanas u otros saberes. Dentro de la literatura, su centro de investigación es la literatura colombiana del siglo XX y la lectura filosófica y humanista de textos literarios.

Resumen: La lectura y escritura filosófica en el campo de las humanidades, pretende dar a las personas que se forman en la posibilidad de desarrollar una lectura crítica y reflexiva de su área de conocimiento a través del conocimiento de la filosofía, al mismo tiempo que propicia el despliegue de un ejercicio de escritura que permita ser competente no solo en el discurso propio de su disciplina, sino también pueda familiarizarse y ampliar su horizonte de comprensión con el discurso filosófico. Toda esta experiencia le dará la posibilidad de alcanzar mayor apertura para el debate y el diálogo con distintos puntos de vista y perspectivas de análisis el trasfondo que une a las humanidades y a la filosofía, es la cultura humana, es por esto que al leer y escribir en clave filosófica siempre se abre un espacio, para nuevas reflexiones y miradas conceptuales en los procesos formativos de dicho campo.

Introducción

La persona que se forma en el campo de las Humanidades, debe tener en cuenta que su aprendizaje no se potencia exclusivamente en el conjunto de saberes que en él se cobijan, sino que su proceso formativo es al mismo tiempo en la lectura y la escritura. Para lograr esto una de las mejores formas de hacerlo es en clave filosófica, lo cual quiere decir, atender a su invitación para adquirir una visión del hombre, del mundo y del conocimiento más amplio, además de la oportunidad para educarse en el ejercicio de la comprensión e interpretación de textos de manera crítica, analítica y reflexiva, puesto que la lectura y escritura filosófica, le permiten a quien se dedica al campo de las humanidades una mayor precisión del pensamiento e igualmente tener

un mayor orden a la hora de exponer las ideas dentro de sus textos y una perspectiva de pensamiento más abierta.

Dicha amplitud tiene que ver con el propósito de generar una mayor conciencia del papel de las humanidades en los tiempos actuales, las cuales tienen como misión comprender la realidad humana en todas sus dimensiones y suscitar caminos reflexivos acerca de su rol en la cultura. Para tal fin, es fundamental dejar de lado las presunciones de objetividad del método científico e invitar, más bien, al diálogo entre los saberes, el cual puede llevarse a cabo a partir del ejercicio de la lectura y escritura filosófica que proponemos.

Este camino busca no solo ahondar en la condición humana desde su pensamiento e interpretación del mundo en el espacio de la cultura,

sino también enseñarnos a escuchar los distintos sentidos, fruto de la tradición histórica, que convergen en el preguntar de las humanidades. Es así como sus preguntas históricas, sin dejar de lado la experiencia de mundo que ya tenemos como hijos de nuestro tiempo, nos llevan a la confrontación de los distintos juicios y prejuicios sobre aquello que habita nuestra experiencia histórica como humanidad y que llega en la palabra de los otros mediante su escritura y la lectura que la actualiza.

Pensar las humanidades desde una lectura filosófica le brinda a la persona que dedica la vida académica a su estudio, una visión de pensamiento no solamente más global y universal en relación al fenómeno del cual está buscando su comprensión, sino también le permite formarse en una mayor capacidad de escucha desde las distintas formas de pensamiento que desde la tradición se tienen sobre el fenómeno que se está intentando comprender.

Al respecto traemos a colación un argumento que plantea García (2010) sobre la importancia que tiene el diálogo en nuestro tiempo:

Nos mantenemos en la conversación, con nosotros mismos y con los otros; la vida cotidiana que es el mundo de la doxa, se debate entre opiniones dominantes que aspiran a expandirse y a hacerse valer como las únicas, en cuanto lo que quieren es dominar; es allí donde sigue siendo convocada la filosofía, quien no solo reconoce el valor de la conversación entre los humanos, sino que intenta nombrar las cosas en el azar que la constituye, el acontecer que la hace posible, la infinitud que la propicia, el instante en el que vive, como también la torpeza que la reprime y la miseria que la niega. *Díálogos*, palabra viva en la que nuestra humanidad se transfigura siendo esa fuerza que nos funda y nos exige transformarnos, o como dice Sócrates, hacernos mejores. (pp. 141-142)

Este planteamiento lo quisimos traer para decir que el humanista en su quehacer cotidiano, formativo y profesional, como el filósofo, vive constantemente dialogando consigo mismo para pensarse y reinventarse cada día, lo mismo que confronta los prejuicios que tiene acerca de su cultura y del mundo que lo rodea; sin embargo, gracias a la pregunta que se genera por medio de su experiencia de mundo, el humanista pue-

de conocer no sólo los distintos puntos de vista que desde su época histórica se tiene sobre la pregunta que está ahondando en su búsqueda, sino como a lo largo de la tradición histórica de su área de conocimiento se le viene dando respuesta por medio de los distintos discursos que convergen en ella; para esto, es importante que se disponga al diálogo con las personas que se especializan en su área del conocimiento, las humanidades.

El dialogo con personas de distintas áreas del conocimiento, permite no solamente una conversación que propicie el aprendizaje a nivel interdisciplinario, sino de igual manera, la oportunidad de obtener un mayor número de experiencias, fruto de la escucha y de un diálogo crítico y fecundo; la finalidad de este diálogo, es para mostrar cómo ES desde la palabra viva de la conversación que nacen las preguntas, la confrontación de las propias inquietudes, las distintas formas de obtener un mayor aprendizaje que nos sirve para conocernos a nosotros mismos en lo humano e intelectual. Lo cual tiene como tarea formativa generarnos una transformación que se refleja a lo largo de la existencia para hacernos mejores.

Sin embargo, cabría señalar que la conversación filosófica, se potencia desde las preguntas que nos hacemos a diario para confrontar no solo los asuntos que afectan a nuestro tiempo, sino de igual modo, para permitirnos aprender de las preguntas que nos formulamos a nivel cotidiano.

Por otro lado, el profesor Ruiz García (2002), nos muestra el sentido que tienen las humanidades:

Las humanidades no tienen un objeto específico como lo tienen las ciencias exactas o cualquiera de las disciplinas de las llamadas ciencias humanas, o ciencias sociales o ciencias del espíritu; tampoco es posible decir de las humanidades que tienen un método fijo en el que pueda reconocerse con claridad su manera de estudiar lo que a ellas les interesa. No se dice mucho cuando se le atribuye a las humanidades la idea de que ellas estudian al ser humano o su esencia; esto daría pie para afirmar ambiguamente que las demás ciencias o disciplinas no están referidas al hombre o a algún aspecto de lo humano. Sin ser propiamente una antropología, las humanidades se interesan por algunos

rasgos de la vida humana a los que otras disciplinas no les prestan mayor atención, lo cual no quiere decir que estén en un nivel de superioridad o de esencialidad respecto a dichas ciencias y disciplinas particulares. Sin embargo, las humanidades tienen que ver de manera especial con cada una de las formas como se desarrolla y se ejercita la formación de la inteligencia en la universidad. Lo primero que hay que hacer notar es que en el ejercicio de las humanidades no está en juego el abordaje o la apropiación de un objeto específico, sino la irrupción de puntos de vista sobre la realidad humana en contextos específicos de acción. (p. 71-72)

Lo interesante de este planteamiento, es que nos muestra que el objeto de estudio de las humanidades es como su nombre lo indica, lo humano, pero no lo delimita como tal, sino que el humanista lee y escribe sus propias reflexiones acerca de aquello que indaga, observa, analiza a partir de su propio proceso formativo en la universidad o de la experiencia que obtiene de su ejercicio profesional como pensador de la cultura.

Si el humanista expresa sus puntos de vista acerca de un asunto propio de las humanidades en nuestro tiempo desde la perspectiva de la lectura y escritura filosófica, no solo lo dota de nuevas formas de escritura que le permitirán fijar su pensamiento académico, sino que tendrá la oportunidad de aprender a formar una pregunta esencial y pertinente sobre la realidad que desde su línea académica en las humanidades se encuentre abordando; habría que decir que la tarea que tienen estas dos tradiciones a lo largo de su historia, es pensar al hombre en sus distintas expresiones humanas, pero esto se logra es a través de la escucha, la deliberación y el diálogo con el otro.

Por otra parte, una lectura filosófica, no solamente consiste en indagar en las enseñanzas de los maestros del pensamiento a lo largo de la tradición, sino que permite, más bien, ver como su pensamiento en una fusión de horizontes con el pensar de nuestro tiempo, nos ayudan a la construcción de nuestro propio punto de vista; para esto, es importante realizar el acto de leer siempre abierto a los mensajes que nos devela la palabra y el concepto por medio del proceso de lectura como actividad del pensamiento, ofreciéndonos criterios para una amplia formación.

La lectura filosófica en las humanidades¹

Leer las humanidades desde una mirada filosófica, le permite al estudioso de las humanidades, cultivar una mayor apertura y capacidad de diálogo, puesto que se descubre un lector que no solo se centra en lo que expone su área de conocimiento, sino que aprende de los distintos puntos de vista que otras áreas ofrecen frente al mismo asunto en cuestión. En otras palabras, gracias a la lectura filosófica y a su talante dialógico, se potencializa no solamente un trabajo interdisciplinario en donde se escuchan las distintas perspectivas de análisis, sino que la pregunta por los distintos asuntos humanos, objetivo de sus diversas reflexiones reclama para su interpretación, una lectura crítica y fecunda. De este modo, dicha indagación le permitirá al humanista una construcción de su preguntar con un fundamento teórico y, ante todo, conceptual acerca de ese asunto que le interesa.

La pregunta en este caso sería pensar ¿Qué es una lectura filosófica? frente a esto, Pérez-Estévez (2002) nos muestra una aproximación de esta:

Es claro que si la lectura es considerada como un encuentro dialógico con un texto, la necesidad en el diálogo del encuentro, al menos, con otra persona, pasa a ser no una condición necesaria sino algo accidental que puede obviarse. De hecho, en la lectura el diálogo se da entre el lector y la tradición que nos habla por medio de un texto. Esto significa que, aunque la lectura

1. En la Universidad Pontificia Bolivariana, los docentes del ciclo de formación humanista en el área de humanismo y cultura ciudadana y en aquellas que pertenecen a los lenguajes socio-político y del arte, dentro del discurso profesional de cada catedrático, le muestra al estudiante una lectura del concepto de humanismo; la cual muchas veces se realiza muchas veces no solamente como un diálogo del concepto de humanismo con el estudio del hombre o con el modelo de la universidad, más bien, se le muestra a los estudiantes, el concepto de humanismo como un concepto que es abierto al diálogo y a la reconstrucción conceptual de su sentido desde diferentes miradas interdisciplinarias; traemos esta experiencia de enseñanza para mostrar un ejemplo de creatividad e innovación social aplicado a la educación superior. De esta misma universidad quisiéramos traer el texto *El arte de la interpretación* de Orlando Arroyave Valencia de la Editorial universitaria, en el cual el autor hace un recorrido conceptual de la transformación que la palabra humanismo ha tenido desde la filosofía, pero en especial en la interpretación que desde la tradición de este saber se le ha venido dando hasta nuestros días; hay otro conjunto de textos de la universidad en la línea humanística que se leen desde la clave filosófica para darle una mayor apertura interpretativa al lector desde su comprensión e interpretación.

sea verdadero diálogo, no lo es de la misma manera que el diálogo producido por la presencia de al menos dos personas [...] El texto no es un tú, una persona de carne y hueso que viene a nuestro encuentro sin saber de antemano lo que me va a decir. El texto está ya ahí escrito y objetivado, extrañado del autor que lo produjo y fuera de un tiempo y un espacio concretos. La desvinculación y la autonomía del texto con respecto a su autor, es una característica que Gadamer insiste en señalar. (p. 158)

Cuando se lee un texto desde una experiencia dialógica, el encuentro que esto conlleva, implica abrirse a la escucha no sólo de las palabras y conceptos que allí se encuentran inmersos, es ver como en sus enunciados y argumentos, un autor nos presenta sus planteamientos, los referentes que lo llevaron a su construcción y ante todo, el asunto de su tiempo o de la tradición que lo interpela y al que en su texto se está dando respuesta; porque de lo contrario, no se estaría dialogando con el texto y los puntos de vista insertos en estos, sino más bien se mantendría el monólogo, propio de espectadores silenciosos de lo expuesto en este; cabe señalar que el texto tiene unos símbolos, un lenguaje y una tradición propios a la época histórica que pertenece.

Es por esto, la importancia de la escucha, pues sino lo realizamos de esta forma, nos perdemos de la oportunidad de comprender el sentido formativo del texto, la respuesta que una tradición da sobre un asunto que interpela a su tiempo o también la construcción de conceptos y preguntas que desde esta se generan.

Por otro lado, la lectura filosófica de las humanidades en la actualidad, le permite al humanista, preguntarse no solo sobre los asuntos que se viven, se desarrollan y generan dentro de la cultura académica, sino de igual modo, aprender como la vida cotidiana y los acontecimientos sociales, pueden ser objeto de reflexión e investigación desde una perspectiva conceptual y argumentativa que desborde los límites disciplinares, adquiriendo una visión más integral e integrada de los que nos sucede y así fortalecer el plano teórico de su discurso, dándole además más pertinencia social, histórica y cultural.

Frente a esto, García (2015) nos muestra el sentido de pensar los asuntos de nuestro tiempo desde la filosofía:

[...] podemos decir que es en la cultura donde se insertan y constituyen nuestros modos de vivir y convivir, nuestras tradiciones y creencias, nuestros rituales y formas diversas y disímiles de vernoslas con las cosas, los imaginarios colectivos, las formas de consumo, los usos lingüísticos y las opiniones cotidianas de la vida social tanto como los conocimientos, las técnicas y tecnologías apropiadas socialmente; todo lo que nos ha permitido reconocer en el mundo habitado una diversidad cultural que atraviesa pueblos, comunidades, regiones, constituyéndose tal variedad en un conjunto de culturas, siempre en plural. (p. 29)

Lo expuesto por la autora, ha sido de igual modo, objeto de análisis, crítica y reflexión de las humanidades en sus distintas áreas del conocimiento a través de diferentes corrientes y escuelas de pensamiento que se han venido a lo largo de su tradición histórica; cuando proponemos tener una comprensión e interpretación de estos asuntos desde la filosofía, no es para mostrar quien sabe más o quien sabe menos, por el contrario, leer estos asuntos en diálogo con la filosofía como ya hemos dicho en este texto, permite tener apertura, abrirse a nuevas ideas, ver como estos referentes crean nuevos sentidos de la existencia humana, pero en especial nuevas formas de aprender en nuestra finitud.

Es a partir de elementos como lo anteriormente enunciados en el texto, y en especial en lo expuesto por la autora que puede enriquecerse nuestra existencia formándonos en nuevas preguntas, las cuales damos una respuesta conjunta a través de la escucha y el diálogo con los otros, sea en la conversación viva o a través de la lectura, para la cual tenemos el legado escrito y siempre renovado de pensamientos y conceptos que mantienen el vínculo con la tradición y nos confrontan creativamente con nuestro presente.

La escritura filosófica en las humanidades²

La escritura sobre asuntos de las humanidades a la luz de una mirada filosófica, no solamente ayuda a una mayor apertura de referentes teóricos a la hora de escribir o presentarle al otro nuestros puntos de vista para una deliberación conjunta, sino también es la oportunidad de desarrollar en nosotros un estilo propio que no es solamente académico, crítico o reflexivo, sino que es fruto de una escritura que nace de nuestros intereses, que busca dar respuesta a algunos asuntos de nuestro tiempo, correspondiendo a la mirada que desde nuestra experiencia de mundo tenemos frente a determinado asunto; la escritura filosófica, no se queda en la profundidad de lo que somos, sentimos y pensamos frente al mundo, en ella, tenemos la disciplina del uso de los conceptos y la fuerza de los argumentos ofreciendo quizás, una nueva manera de leer los acontecimientos que allí suceden.

Según López Agudelo (2015), el sentido formativo de la escritura filosófica consiste en:

La escritura filosófica no es solo el ejercicio de escribir posturas académicas, allí nos encontramos con las emociones, pensamientos y sentimientos que esa pregunta y el concepto generaron desde el inicio de su elaboración en sus diversas fases de construcción, hasta el momento de su presentación teórica por parte del sujeto que los escribe; de igual forma, es en el ejercicio de la lectura donde nos encontraremos con sus fortalezas, debilidades o flaquezas en la profundidad de su escritura y también donde tendremos la oportunidad de identificar la voz del sujeto que escribe. Lo mismo que los distintos referentes teóricos que aborda a lo largo del texto, para colocarlos a dialogar con las inquietudes de su cultura en la actualidad; que es en sí la esencia de la escritura en la formación filosófica. (P.20)

2. Autores que escriben sobre las humanidades en clave filosófica: Miguel Ángel Ruiz García y Lucila García Vélez, los cuales se encuentran enunciados en este texto y que a lo largo de su proceso formativo y profesional se dedican a promover el diálogo y la escucha en sus clases desde esta perspectiva de pensamiento; el Dr. Gonzalo Soto Posada, que desglosa en su texto de *filosofía y cultura* de la editorial Universidad Pontificia Bolivariana una perspectiva del concepto de las humanidades en relación con lo filosófico desde la cultura, la docente Claudia Villa Uribe de la Universidad Autónoma de Occidente investiga sobre la relación que tiene la cultura con la tecnología e igualmente con las humanidades.

Con esto queremos decir que en la escritura aparte de fijar un pensamiento, en el cual se encuentran todos los referentes conceptuales que utilizamos para apoyar nuestra propia propuesta de sentido, busca enseñarnos desde sus distintos estilos, la confrontación de nuestras propias limitaciones humanas, ya sea en la construcción de los argumentos, las motivaciones humanas que nos llevaron a pensar sobre determinado concepto o pregunta; puesto que quien escribe en la filosofía y en las humanidades no lo hace por cumplir una tarea o exponer un conjunto de discursos en su escritura, sino que expone sus diversas formas de leer e interpretar el mundo, los avances de su proceso formativo, pero en especial, los aprendizajes obtenidos en su quehacer o en la cotidianidad.

Quizá por esto, leer y escribir sobre nuestro tiempo en clave filosófica o humanista, es formarnos en una educación abierta al diálogo, a la reflexión de los fenómenos sociales y culturales, pero en especial desarrollar en nosotros una mayor capacidad de discernimiento, razonamiento y sensibilidad frente al mundo que habitamos actualmente.

Bibliografía

- García Vélez, L. (2015). *Lugares y desafíos de la filosofía en nuestra cultura*. Medellín: UPB.
- García Vélez, L.M. (2010). La experiencia del diálogo en el Laques de Platón: Sócrates o el arte de desconcertar. En L.F. Fernández Ochoa, *Debates Filosóficos* (págs. 121-141). Medellín: UPB.
- Pérez-Estévez, A. (2002). Diálogo como lectura en Gadamer. *Diálogo filosófico*, 117-137.
- Ruiz García, M.Á. (2002). Las humanidades como experiencia de comprensión en la formación universitaria. *Educación y pedagogía*, 69-83.



AS POSSIBILIDADES DE CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO «OFICINAS DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL»

PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES E TRANSFORMAÇÕES EM SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Liliane **BARREIRA SANCHEZ**

[lilianesanchez@gmail.com]

Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (bacharelado e licenciatura), Mestra em Educação pela Universidade Federal Fluminense e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta IV da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com Dedicção Exclusiva, docente-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Vice-coordenadora do Laboratório de Práxis Filosófica, Coordenadora da disciplina Fundamentos da Educação I no Consórcio CEDERJ/UFRRJ, Coordenadora do projeto de extensão de Oficinas de Filosofia na Educação Básica.



Claudia Valeria **OTRANTO ALVES**

[claudia.otranto@yahoo.com.br]

Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Augusto Motta e mestrado em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente é Pedagoga da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, atuando no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Paulo Dacorso Filho.

O contexto da redemocratização política brasileira, a partir de meados da década de 1980, possibilitou a organização da sociedade civil em defesa de uma escola pública de qualidade para todos. Surgiram reivindicações pelo acesso e a permanência de todos na escola e pela valorização dos professores. Porém, apesar das reivindicações e movimentações a favor da educação, no cenário atual, a carreira docente apresenta um caráter ambíguo: por um lado, a profissão de professor ainda representa no imaginário social um ofício nobre e virtuoso, de dedicação ao bem-estar da sociedade, através da formação das futuras gerações. Por outro lado, a realidade da sala de aula e a baixa remuneração da categoria docente apontam em outra direção: a

desvalorização da profissão, considerada como uma das mais difíceis e estressantes na análise de especialistas (LIPP, 1996 e 2002).

Durante muito tempo a imagem do professor se constituiu como a de alguém que detinha o saber e o conhecimento e, por isso, merecia o respeito e a consideração da comunidade a qual servia, que lhe devia as possibilidades de ascensão, atendendo aos princípios da cultura iluminista (Valle, 1997). No entanto, atualmente, são muitos os fatores que concorrem para essa descaracterização: o desinteresse dos alunos pelos conteúdos ministrados, o clima de indisciplina e violência em sala de aula, a ausência de infraestrutura no ambiente escolar, turmas lotadas, excesso de carga horária de trabalho,

despreparo e falta de capacitação para lidar com situações complexas do convívio professor-aluno e aluno-aluno, dentre outras.

Grande parte dessas dificuldades relatadas ocorre como consequência de uma crise de valores na macroestrutura política e social, bem como pela questão econômica, o que configura uma sensação de total impotência por parte do professor na tentativa de buscar as soluções. No entanto, os problemas permanecem e as expectativas da sociedade para suas soluções recaem exatamente sobre a figura daquele que, sozinho, pouco pode fazer – o professor. Sendo assim, sobrecarregado pela dura realidade que enfrenta e pela carga simbólica que a função docente representa, ao professor resta o cansaço, o desânimo e a frustração consigo mesmo e com o processo educativo. Em muitos casos, chega-se mesmo à desistência e ao abandono da profissão docente (Gatti, 2009).

Diante desse cenário, torna-se relevante pesquisar o processo de formação docente. Quais os sentidos instituídos e quais os desafios detectados por aqueles que escolhem se dedicar a uma carreira frequentemente relacionada ao sacrifício, ao sofrimento e à desvalorização? E em especial, como o trabalho de reflexão filosófica pode auxiliar na formação continuada dos docentes e na solução de problemas encontrados na realidade do ambiente escolar? Para tanto, consideraremos as contribuições possíveis de experiências vivenciadas em oficinas filosóficas na educação básica numa escola da rede pública de ensino no município de Seropédica, no estado do Rio de Janeiro.

Trata-se de um projeto de extensão universitária que teve início em maio de 2015, contando com uma equipe composta por uma professora idealizadora e coordenadora do projeto, docente adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), uma coordenadora pedagógica lotada na referida escola e dois bolsistas estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e Filosofia da referida Universidade. O projeto intitulado Oficinas de Filosofia na Educação Básica tem como principal objetivo desenvolver o raciocínio crítico e criativo das crianças, através da formação de «comunidades de diálogo e investigação filosófica», nas quais são questionados e discutidos diversos temas pertinentes à realidade e ao interesse das próprias crianças, estimu-

lando o desenvolvimento de suas «habilidades cognitivas» e o exercício da participação cidadã.

Esta proposta se fundamenta numa adaptação do Programa de Filosofia para Crianças (FPC), elaborado por Matthew Lipman (1990 e 2001) nos Estados Unidos da América na década de 1960, que criou materiais e métodos específicos para trabalhar temáticas filosóficas com crianças nas escolas e se espalhou por diversos países, tendo chegado ao Brasil na década de 1980. Com o passar do tempo, o programa de Lipman foi estudado e analisado por diversos pesquisadores, recebendo críticas e adaptações.

Nossa proposta de oficinas filosóficas na educação básica é uma dessas adaptações, que vem sendo realizada com alunos do 3º. e 4º. anos do ensino fundamental, como atividade integradora, que contribui para «dar voz e vez» às crianças, à criatividade infantil, estimulando reflexões, questionamentos e a busca de soluções para situações e problemas do dia-a-dia relacionados ao convívio e ao cotidiano escolar, partindo de temáticas caras à filosofia, adequadas a estas faixas etárias.

A escola em foco se chama Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Paulo Dacorso Filho¹ e as turmas escolhidas para o desenvolvimento deste projeto contam com 25 alunos aproximadamente em cada uma. Se essa experiência que ainda está em andamento for considerada bem-sucedida² após dois anos de sua realização, poderá se estudar a possibilidade de ampliação da oferta para os alunos dos 2º. e 5º. anos do ensino fundamental da mesma escola, que também contam com duas turmas de 25 alunos aproximadamente cada uma e, posteriormente, também para as outras turmas.

Os alunos escolhidos para essa experiência-piloto possuem idades que variam dos 9 aos 11 anos. Estudam na referida escola em período integral, cursando disciplinas da grade curricular no período da manhã e à tarde realizam atividades físicas, artísticas e culturais. As oficinas filo-

1. Trata-se de uma unidade escolar conveniada à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com gestão partilhada também pela Prefeitura Municipal de Seropédica e Secretaria Estadual de Educação.

2. Entende-se com isso o cumprimento dos objetivos do projeto, que são: desenvolvimento de habilidades cognitivas e do raciocínio crítico e criativo desses alunos, contribuindo para melhorias em seus desempenhos escolares e em suas formações para a cidadania, considerando as necessidades e a realidade desse público-alvo.

sóficas são oferecidas no período da tarde, uma vez por semana em cada turma, com duração de uma hora e meia cada oficina.

Tratam-se de estudantes que, em geral, são oriundos de famílias de baixa-renda, das quais 72% recebem apenas até 2 salários mínimos mensais. A maioria reside no município de Seropédica, cuja oferta de serviços e atividades culturais é muito baixa. 10% do alunado necessitam de atendimentos especializados e individualizados, referentes às questões de saúde física e psicológica e/ou desenvolvimento cognitivo. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³ da escola é 5,6, representando um diferencial positivo frente aos índices do município,⁴ apesar das dificuldades mencionadas.

A escola possui um total de 546 alunos, que, em geral, vivenciam suas escolaridades neste mesmo ambiente desde a educação infantil até o nono ano do ensino fundamental, configurando um público constante, que pode ser acompanhado mais facilmente em seu processo de formação. Outro dado interessante é que muitos alunos possuem familiares que estudam na mesma escola (irmãos, primos), o que também contribui para uma maior aproximação da escola com as famílias.

Por se tratar de um projeto que aborda questões relacionadas às realidades dos alunos, bem como relacionadas às temáticas da atualidade, as oficinas filosóficas pretendem auxiliar a escola a lidar com a complexidade das relações interpessoais que se desenvolvem no ambiente escolar, em geral, bastante influenciadas por problemáticas de bullying, violência, preconceitos raciais e outras formas de discriminação de alteridades. As oficinas pretendem também auxiliar nas abordagens dos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas, contribuindo para a consolidação da interdisciplinaridade na escola e o aprimoramento das relações de ensino-aprendizagem. Outro elemento que consideramos importante destacar deste trabalho é o investimento no diálogo, possibilitando o desenvolvimento do hábito da escuta atenta, tanto por

parte dos alunos que dele participam, como dos professores das turmas. Interagir, escutar os outros, observar, desenvolver a atenção e dialogar sobre diversos temas, respeitando a pluralidade de abordagens e refletindo sobre elas são elementos fundamentais para transformar o pensamento e a atitude dos sujeitos e do coletivo.

Nesse sentido, apostamos nessa experiência das oficinas filosóficas como um elemento que também contribuirá para a formação continuada dos docentes, tanto daqueles que participam diretamente delas por serem regentes das turmas e acompanharem as atividades desenvolvidas pelos oficineiros, em uma proposta de parceria, como também do coletivo de docentes da referida escola, aos quais pretendemos sensibilizar através de atividades expositivas do projeto e de oficinas voltadas diretamente para eles, tratando de temáticas educativas a partir de contribuições da filosofia, dentro da mesma metodologia dialógica das comunidades de investigação propostas por Lipman.

Se analisarmos o histórico de políticas e investimentos econômicos referentes à formação docente no Brasil, veremos um quadro de descaço e precarização da profissão, tanto no que diz respeito à carência de projetos e estratégias de formação inicial, como de formação continuada (Azevedo, 1996). No entanto, assistimos na última década algumas mudanças significativas nesse cenário, com a implantação de programas específicos e políticas públicas, buscando sanar tais problemas. Dentre eles, podemos mencionar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência⁵ (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica⁶ (PARFOR).

Tais programas e políticas vem ao encontro das necessidades emergenciais verificadas no contexto educacional brasileiro, que se refletem em índices de avaliação de resultados, que muitas vezes se revelam questionáveis em diversos

3. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e representa a iniciativa de reunir em um só indicador dois conceitos para a mensuração do padrão de qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações das disciplinas português e matemática.

4. O IDEB das escolas de Seropédica em 2013 foi de 4,7 pontos.

5. O programa criado em 2007, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de licenciaturas de cursos presenciais para atuarem nas escolas públicas, antecipando o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública e promovendo uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais.

6. Criado em 2009, oferece educação superior gratuita para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

aspectos, mas, que vem sendo utilizados para mensurar a qualidade e efetividade das ações pedagógicas em salas de aula. Mas, vem também, sobretudo, ao encontro de ideais educacionais transformadores, que no decorrer de nossa história, conseguiram se infiltrar em algumas brechas do sistema instituído, arejando essas mesmas práticas.

Como exemplo de um desses ideais, mencionamos o grande educador brasileiro, Paulo Freire, que instituiu um novo paradigma educacional, concebendo a alfabetização e a educação de adultos como propostas de reflexão crítica da realidade existencial dos educandos, de identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los, para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos. Este autor –ícone da educação popular– fez ainda mais: em suas propostas educativas, reviu o lugar do professor, desconstruindo o processo de hierarquização do saber, pautado numa autoridade «erudita» do docente, bem como aproximou os sujeitos –alunos e professores– como agentes corresponsáveis no processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1996). Dessa maneira, contribuiu para ampliar e renovar o debate sobre a formação docente e a prática pedagógica, ainda nas décadas de 1950 e 1960.

Como consequência da influência desse e de outros importantes autores do campo da educação, nos dias atuais já é consenso que o processo educativo deve ser constantemente repensado, visando uma prática pedagógica significativa para o discente, «coerente com sua realidade» e, acima de tudo, libertadora. Para tanto, a questão da formação docente, tanto no estágio «inicial» como no «continuado», ganha destaque como fator de suma importância no tocante ao desenvolvimento e a caracterização dessa prática (Schön, 1992).

Ou seja, esses três elementos –formação inicial, continuada e prática docente– estão atrelados uns aos outros e também às experiências vividas pelo atores/sujeitos do processo educativo. Como afirma Zeichner: «Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar» (1993, p. 55).

Analisando o problema da formação e da prática docente, Francisco Imbernón (2010) ressalta a importância dos docentes se assumirem como protagonistas do processo educativo, criticando a ausência de vínculos entre a teoria e a prática:

Muitos países literalmente jogam os escassos recursos dedicados à capacitação dos professores no grande lixo da inutilidade. De forma paradoxal, há muita formação e pouca mudança. (...) atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas, também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distantes dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe (p. 39-40).

Imbernón (2010) fala ainda da necessidade de ouvir os professores, pois eles são os protagonistas do cenário educacional, que conhecem e enfrentam de perto os problemas do sistema escolar, ao invés de buscar soluções em especialistas que muitas vezes se encontram distantes da realidade e dos problemas práticos que surgem na escola. A ausência dessa escuta e de uma abordagem mais atenta aos diversos problemas que perpassam o cotidiano escolar, despertam nos professores um sentimento que Antonio Nóvoa (1991) chamou de «mal-estar docente»:

As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos, etc.), recurso sistemático a discursos-alibi de desculpabilização e ausência de uma reflexão crítica sobre a acção profissional, etc. (p. 22).

Sabemos que o professor é um agente que desempenha um importante, influente e decisivo papel no processo de ensino-aprendizagem. Antes de mais nada, então, esse professor pre-

cisa ter consciência da importância desse papel e do seu lugar nesse processo. Precisa se entender como sujeito, também portador de cultura, que perpassa sua subjetividade e influencia o seu ofício, bem como entender seu papel como docente e produzir sentidos próprios para a sua prática pedagógica. Mas, não podemos exigir isso desses profissionais se não oferecermos a formação adequada que possibilite essa tomada de consciência, seja no que chamamos de «formação inicial» ou de «formação continuada».

É inegável que existe uma urgente necessidade de promover novas reflexões sobre o processo educativo, que, dentre muitos aspectos, também propicie aos educadores a possibilidade de entendimento da multiplicidade de realidades sociais dos educandos, visando beneficiar suas ações e estimular a busca de novas formas didáticas e metodológicas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Para que a sala de aula deixe de ser um espaço enfadonho e se converta num ambiente de relevância para a consolidação do conhecimento, enfatizamos a importância de se considerar a vivência-experiência social de cada aluno, valorizando-o como sujeito-ator de seu próprio processo educativo, requisito primordial dessa e de futuras transformações.

Nesse sentido, conhecer os alunos, suas histórias de vida, os contextos de suas origens e pertencimentos se revela crucial para a construção das relações pedagógicas e também de estratégias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino. Da mesma maneira, sabemos que a identidade da profissão docente constrói-se e consolida-se de maneira diferenciada, sempre em conformidade com os diferentes contextos sócio-político-econômicos e culturais de pertencimento. Sendo assim, inspirados no ideal de uma pedagogia transformadora, apostamos no potencial da reflexão filosófica como elemento empoderador e moderador dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tanto discentes, como docentes.

Nosso desafio frente aos docentes é, antes de tudo, levá-los a refletir sobre o processo educativo, numa visão mais ampla e filosófica. Quem exerce o ofício de professor sabe que, para além das dificuldades concretas que se enfrenta em sala de aula atualmente, o grande desafio da educação é o próprio processo educativo. Im-

manuel Kant (1999, p. 20) já a definia como «a mais difícil das artes», por ter como finalidade a construção da autonomia humana, que deve ser tomada como ponto de partida, como possibilidade, para depois vir a ser ponto de chegada. Ou seja, parte-se de algo que ainda não existe, senão como possibilidade. Parte-se da heteronomia, visando a autonomia, o que pode a princípio parecer contraditório e impossível.

Ainda dentro da perspectiva kantiana sobre educação, entendemos que o ponto central do processo educativo é a autoconstrução individual e própria de cada ser humano. Mas, ainda que também pareça contraditório, esse processo de autocriação exige a socialização do indivíduo, depende das relações e das trocas que ele estabelece com o mundo a sua volta. Sendo assim, então, a melhor definição do fazer educativo possa ser a de um projeto, uma possibilidade, sobre o qual não se pode ter garantias absolutas ou certezas universais, sobre o qual não se pode estabelecer, de uma vez por todas, regras únicas e eternas ao seu respeito.

Cornelius Castoriadis (1987, p. 58) afirmava que o homem é «feito que ultrapassa suas causas e causas que seus efeitos não esgotam». Partindo dessa ampla definição sobre o humano, entendemos sua complexidade, oriunda de seu processo constante de autocriação. Isso não significa que sobre o humano nada possamos falar, ou que ele seja o «incognoscível absoluto». É evidente que se podem explicar muitas coisas a respeito dos fenômenos físicos e biológicos que lhe dizem respeito, bem como muitas teorias dão conta de vários aspectos da condição e da existência humana, em várias áreas do conhecimento. Mas elas estão longe de esgotar as questões de antropologia filosófica ou da psicanálise que nos revelam o quão abrangente, complexo e enigmático pode ser o «fenômeno humano». O fenômeno pelo qual o homem se torna o que é, diferente a cada vez dos outros homens, que são também seus semelhantes. O fenômeno pelo qual o homem se autocria de forma absolutamente única e, ao mesmo tempo, como membro de uma determinada espécie que compartilha características comuns (Valle, 2002).

Sendo assim, entendemos que o fazer educativo pode ser considerado tanto como uma atividade prática, com objetivos e finalidades a serem alcançados que dizem respeito à formação e à autonomia humana, à socialização dos indiví-

duos e à transmissão de conteúdos específicos, como também como uma atividade *poiética*, que se cria e se recria a cada vez, diferentemente, em sua própria dinâmica, em seu próprio movimento, em sua própria atividade, pelos agentes nela envolvidos, inclusive pelo próprio educando. Ou seja, a educação é tanto «meio» para se atingir a autonomia como é também «fim em si mesma», se entendemos essa autonomia como processo contínuo de criação e autocriação do humano. Nesse sentido, a educação é sempre um projeto: projeto de formação do humano (Valle, 2002) e, portanto, deve estar em permanente ressignificação.

Sem pretender esgotar as inúmeras definições e possibilidades do processo educativo, pretendemos que o projeto de oficinas filosóficas na educação básica possa auxiliar os docentes a pensarem e ressignificarem suas práticas pedagógicas, auxiliando seus processos formativos, tanto quanto os de seus alunos. Sendo assim, pretendemos, através do estímulo à reflexão filosófica:

- Contribuir para a formação profissional dos licenciandos envolvidos no projeto;
- Contribuir para a formação continuada dos professores da escola-parceira do projeto;
- Contribuir para a renovação e dinamização do cotidiano escolar;
- Contribuir para estimular projetos de educação para a autonomia;
- Contribuir para a desconstrução de concepções hegemônicas já cristalizadas nas práticas pedagógicas.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada deve conter aspectos que priorizem uma participação ativa dos professores com maior autonomia e diversidade didática, rompendo com a lógica de cursos de formação unicamente transmissores e uniformes, que muitas vezes se apoiam em teorias distantes e descontextualizadas dos problemas práticos. Esses cursos muitas vezes são ministrados sem levar em conta as diversas identidades docentes e situam os professores na relação pedagógica como objetos e não como sujeitos produtores de suas próprias práticas. Apostamos no potencial da filosofia para reverter essa relação, através do estímulo à reflexão crítica sobre temáticas educativas e sobre o cotidiano escolar.

Os professores devem assumir a condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (o eu pessoal e coletivo que nos permite ser, agir e analisar o que fazemos, sem ser um mero instrumento nas mãos dos outros) (Imbernón, 2010, p. 78).

Nesse mesmo sentido, Maurice Tardif (2008) denuncia a suposta hierarquia dos conhecimentos, que concorre para a desvalorização dos saberes e das práticas docentes. Segundo o autor, os conhecimentos teóricos produzidos por pesquisadores no ambiente acadêmico são mais valorizados do que os conhecimentos produzidos através da prática pedagógica em sala de aula, da atuação do professor no ambiente escolar. As universidades e os formadores universitários assumem a tarefa de produção e legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apenas à apropriação desses saberes.

Sendo assim, ele defende que os processos de formação e os processos de base não sejam separados, por serem complementares, uma vez que o processo de produção de novos conhecimentos é baseado em conhecimentos atuais (o que conseqüentemente requer que se entenda o novo a partir do antigo, por meio de um trabalho de ressignificação). Seria, então, condição necessária o entendimento de questões, elucidações e problemáticas trazidas pelo corpo docente, que dizem respeito a sua prática e à realidade atual que eles enfrentam no ensino. Dessa maneira, o corpo docente passa a ter uma função social estrategicamente tão importante quanto a da comunidade científica para o entendimento e a transformação dos processos educativos. E a metodologia do diálogo e da reflexão desenvolvida nas comunidades de investigação das oficinas filosóficas podem contribuir sensivelmente para isso.

Ao estimular a reflexão crítica sobre temáticas pertinentes ao processo de formação humana, de maneira ampla e abrangente, bem como sobre questões do cotidiano escolar; ao estimular debates, diálogos e trocas de ideias e conhecimentos, as oficinas filosóficas se inserem como um elemento importante e inovador



na formação continuada dos docentes. Pois, em conformidade com o que Nóvoa afirma:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas (1992, p. 28).

È exatamente esse processo de investigação permanente que desejamos instituir nos trabalhos com os docentes da escola-parceira onde desenvolvemos nosso projeto de oficinas de filosofia na educação básica. Consideramos que essa tarefa com os professores é uma continuidade essencial do nosso projeto, que não pode ficar limitado apenas ao alcance do alunado, sob pena, inclusive, de prejudicar o próprio trabalho filosófico com eles desenvolvido. Para que o trabalho com os discentes assuma, de fato, uma proporção maior e transformadora, faz-se necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Referencias Bibliográficas:

- Azevedo, Fernando de (1996). *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Editora UNB.
- Castoriadis, Cornelius (1987). «Epilegômenos a uma teoria da alma que se pôde apresentar como ciência» in: *Encruzilhadas do Labirinto I*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1996). *A Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. et al. (2009). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Imbernon, Francisco (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Kant, Immanuel (1999). *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep.
- Lipman, Matthew (1990). *A filosofia vai a escola*. São Paulo: Summus.
- Lipman, Matthew; Sharp, Ann Margaret e Oscanyan, Frederick S. (2001). *Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria.

- Lipp, M. (Org.) (1996). *Pesquisas sobre Stress no Brasil: saúde, ocupações e grupos de risco*. Campinas, SP: Papyrus.
- (2002). *O stress do professor*. Campinas, SP: Papyrus.
- Nóvoa, A. (1991). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. Portugal; Porto Editora.
- (Org.) (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (1992). «Formar professores como profissionais reflexivos». In: Nóvoa, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- VALLE, Lílian do (1997). *A Escola Imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A.
- (2002). *Os enigmas da educação: a paidéia democrática entre Platão e Castoriadis*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores-ideias e práticas*. Lisboa: Educa.



CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDADES A PARTIR DE LA RELACIÓN FILOSOFÍA E INFANCIA

Lola María **MORALES MORA**

[lm_morales@hotmail.com]



Intercesora del grado Baobab (transición) en la Fundación Pedagógica Rayuela de Tunja, Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Grado de Honor «Miguel Jiménez López». Investigadora del Grupo Filosofía, Sociedad y Educación UPTC, participación en el Proyecto Filosofía e infancia: investigación y posibilidades de innovación en la Escuela Rural (2014-2015), Participación como Ponente en: VIII Encuentro Filosofía e Infancia Nobsa 2015, I Congreso Latinoamericano de Filosofía e Infancias Buenos Aires 2015, I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Democracias, Derechos Humanos y Ciudadanías Manizales 2014, Congreso de Investigación y Pedagogía III Nacional y II Internacional UPTC 2013.

Resumen: Esta ponencia es resultado del proyecto de investigación “Configuración de subjetividades a través de las relaciones histórico-sociales” que actualmente se realiza en la Fundación Pedagógica Rayuela con niños de 4 y 5 años del grado baobab (transición), y se presentará en tres momentos, el primero la introducción en la que se contextualiza el ambiente educativo en el que tiene lugar la experiencia, el segundo una descripción de los momentos en los que se piensan y plantean las interacciones en el aula (experiencia, indagación, creación, confrontación, y encuentro), y el tercero la presencia de ejercicios de narración y auto-narración a partir de los cuales se ha fortalecido la configuración de subjetividades en los niños a partir de la relación con el contexto y sus historias de vida conectándose con la infancia y la filosofía como formas de vida.

Palabras Clave: Subjetividad, Infancia, Experiencia, Filosofía, Narración.

Introducción

La Fundación Pedagógica Rayuela es una Institución Educativa de carácter privado ubicada en el municipio de Tunja-Boyacá, su misión se encuentra enmarcada en «desarrollar el mundo de la diferencia donde el estudiante se constituye a sí mismo (mismidad) para pensar en los otros (otredad) y en el agenciamiento del tejido social», de esta manera institucionalmente Rayuela busca propiciar «ambientes que permitan el apren-

dizaje desde la discusión, la investigación y el reconocimiento del otro, y vivenciar la reflexión como camino a la construcción de personas responsables con el entorno y con la comunidad de la que forman parte» (Rayuela, 2016).

A sí mismo la Fundación Pedagogía Rayuela es pensada y orientada como un centro de investigación pedagógica permanente, por lo que cada intercesor propone, organiza y desarrolla un proyecto a partir del cual desarrolla sus clases articulándolas no solo a un saber disciplinar

específico sino al contrario relacionándolas a las realidades actuales del contexto dándoles un abordaje holístico, esto sustentado bajo la teoría de Max Neef quien afirma que con el pasar del tiempo los hombres hemos dejado de percibir totalidades para percibir solamente fragmentos, nos hemos convertido en

Un ser humano que se fragmenta para conocer mejor el mundo, que fragmenta la realidad en pedazos y la vuelve a armar con el objeto de conocerla, que no sólo se fragmenta intelectualmente sino que de hecho fragmenta su vida, termina organizándose en forma fragmentaria. La evolución se plantea entonces en términos de un ser que en la edad media integraba todo (trabajo, diversión, enseñanza, salud alrededor de un núcleo familiar ampliado), a un ser quien se fragmenta al tener un lugar donde trabaja, otro lugar donde duerme, otro donde se divierte, otro donde se educa, otro donde va a sanarse cuando se enferma. (Neef, 1991, p. 1)

Por esta razón los proyectos pedagógicos que se desarrollan en Rayuela están encaminados a que los niños descubran y comprendan el mundo de manera global, los cuales se organizan en cuatro líneas de pensamiento (Estético, Lógico, Histórico-social y Biológico-ambiental), así surge el proyecto «Configuración de subjetividades a través de las relaciones histórico sociales» que retoma como punto de partida la exploración del pensamiento histórico-social, el cual es planteado como un movimiento rizomático que permite al rayuelo viajar, apropiarse y transformar la historia y su realidad, potenciando el desarrollo de un pensamiento crítico en los niños y en sus intereses a partir de planteamientos filosóficos en torno a su realidad como seres éticos y sociales.

El proyecto aborda la constitución subjetiva de los niños partiendo de la necesidad de que ellos se reconozcan a sí mismos como seres sociales que están en constante interacción con el contexto que los rodea, por lo que es importante promover prácticas recíprocas del cuidado de sí, del otro y de lo otro, por tal razón se propuso partir de la exploración de las historias de vida de los niños para luego adentrarse a la indagación de la historia de Tunja desde una óptica que abarque el pasado, el presente y se proyecte al futuro, teniendo en cuenta que los aprendizajes y la construcción de saberes por parte de los

niños estén íntimamente conectado a sus realidades e influencias sociales y culturales, como también a la pertinencia de que ellos reconozcan cómo se movilizan las dinámicas de la ciudad, se ubiquen espacialmente en ella e identifiquen las funciones que cumple cada espacio e institución dentro de su organización.

El proyecto como una experiencia subjetiva busca promover en los niños las habilidades relacionadas con la razonabilidad, el pensamiento crítico y creativo, la formulación de hipótesis y la construcción de preguntas, las cuales posibilitan que los niños logren asumir una postura individual y colectiva frente a las situaciones sociales y culturales que se presentan en sus contextos para participar, aportar y tomar decisiones, unido a acciones que transformen sus realidades a partir de la elaboración y construcción de argumentos y conceptos que sustenten sus formas de pensar, actuar y relacionarse en un mundo cambiante.

En rayuela los procesos de indagación tienen un espacio privilegiado, ya que se considera que es a través del extrañamiento y de la formulación de preguntas que los niños logran estructurar y configurar saberes, en este sentido la importancia y el papel que cumple la pregunta en la configuración de sujetos críticos, y la trascendencia de potenciar la formulación de las mismas de forma espontánea es exaltada por Santiago (2011) y Galvis (2011), quienes sustentan que es primordial que los niños desde sus primeros años tengan un acercamiento con la filosofía como una forma de vida que impulsa el deseo por conocer, explorar e indagar el mundo que los rodea, se hace tan importante que la pregunta tenga un lugar en la cotidianidad de los niños partiendo de la idea de que ellos tienen una capacidad que podría denominarse innata por cuestionar el porqué de las cosas que los rodean, pero se ha evidenciado que esa capacidad se ve frenada e incluso anulada por los sistemas educativos y por las dinámicas socioculturales que buscan controlar y modelar las formas de ser y de estar de los niños bajo normas éticas y morales ya establecidas, los niños llegan a adaptarse tanto a las rutinas que se olvidan de ese deseo por descubrir y por expresar sus intereses.

En este sentido, la pregunta se convierte en un puente de comunicación e interacción con el mundo (Santiago, 2011), pero a medida que van

pasando los años la capacidad de asombro se va dejando a un lado, con el tiempo y la adaptación a las rutinas cotidianas el deseo por descubrir y comprender el mundo se ve mitigado por el imaginario de concebir la ignorancia como un defecto y no como una posibilidad de exploración y acercamiento a lo desconocido, por lo que es necesario que el intercesor reactive y fortalezca esa capacidad de extrañarse por las cosas que acontecen dejando de lado cualquier tipo de prevención, procurando conservar que los niños expresen naturalmente su interés por conocer y comprender el mundo desde una óptica global donde se interrelacionan las diferentes disciplinas y saberes.

La inquietud de abordar la constitución de subjetividades en los niños surge principalmente a partir de Foucault (1984) quien hace referencia al estudio de la constitución del sujeto como la

formación de procedimientos por los que el sujeto es inducido a observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse, reconocerse como un dominio de saber posible. Se trata, en suma, de la historia de la «subjetividad», si entendemos esta palabra como el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo.

Lo que supone una exploración y un encuentro con la memoria posibilitando volver sobre las experiencias vividas conectándolas con el presente en relación al medio que los rodea, y comprender cómo las relaciones que se construyen con el entorno influyen en la configuración de una ciudadanía ética y responsable.

Momentos, ambientes y prácticas

Para el desarrollo del proyecto se apropian elementos esenciales de la filosofía con niños para vivenciarlos en el aula como la comunidad de indagación, entendida en este escenario educativo como un encuentro que genera experiencias de diálogo, reflexión y cuestionamiento posibilitando que el niño se reconozca a sí mismo y a los otros como seres sociales que hacen parte de las dinámicas y las relaciones que se tejen en el contexto en el que se encuentran inmersos. En este sentido se ha planteado la vivencia de los

siguientes momentos, los cuales se traducen en diferentes espacios en los que son pensadas las clases pretendiendo potenciar los aprendizajes de los niños, su construcción de saberes y conceptos lo que les permiten comprender el mundo que habitan desde un pensamiento divergente y flexible.

Experiencia: Es el momento inicial, busca ser el detonante para que a través de la activación de los sentidos los niños se encuentren en un estado de asombro que los motive y les proporcione el deseo por explorar y descubrir nuevas cosas cada día, en este sentido, la experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros (Larrosa, 2003, p. 5) si bien la experiencia posee su carácter subjetivo constantemente se encuentra en relación con los otros y con lo otro y se configura a partir de las conexiones que se tejen entre los acontecimientos y los sentidos que atraviesan el pensar y el sentir de las personas.

Indagación: son espacios de diálogo, participación e interacción donde los saberes son cuestionados, problematizados y puestos en un contexto real, es el momento de la curiosidad y de la construcción de preguntas que posibiliten la movilización del pensamiento y la conexión rizomática de las diferentes disciplinas del conocimiento, es un encuentro de voces donde los conceptos son desestructurados y reconfigurados por los niños a partir de ejercicios de comparación, análisis y argumentación.

Creación: Es el acto en el que los niños plasmas, recrean y/o representan la apropiación y el significado que le han otorgado a los saberes discutidos y abordados en los momentos anteriores, es un espacio libre en el que los niños ponen en juego su creatividad, imaginación y capacidad de relacionar conceptos, es el momento para que los niños sistematicen sus ideas de forma ordenada y coherente, implica el uso de diferentes materiales dependiendo de los intereses particulares de los niños.

Confrontación: en este momento el niño es cuestionado desde su acto creativo por sus compañeros e intercesor, es un espacio para sustentar sus ideas y argumentar sus formas de pensar, busca ser un ejercicio crítico que posibilita que los niños valoren su propio trabajo y el de los demás a partir de criterios claros que les per-

mitan emitir juicios de acuerdo o desacuerdo y brindar sugerencias

Encuentro: es el momento de la reflexión, donde los niños y su intercesor vuelven sobre la experiencia para valorarla y enriquecerla a partir del encuentro con el otro y el respeto por la diferencia.

El proyecto al estar inscrito en la línea de pensamiento Histórico-Social reconoce la necesidad de conectar esencialmente las realidades, problemáticas y escenarios propios de la ciudad (Tunja), para adentrarse en un pensamiento crítico frente a su contexto histórico-social, donde la construcción de preguntas y la problematización constante se convierten en un eje dinamizador que moviliza el desarrollo de habilidades de pensamiento a partir de las cuales los niños se relacionan con el espacio, las personas, y todo aquello que los rodea, en este sentido se han realizado visitas pedagógicas a diferentes lugares de la ciudad donde se relacionan la Biblioteca Alfonso Patiño Roselli, El pozo de Donato, El Refugio para pensar las infancias y el Museo de Historia natural de la UPTC, propiciando no solo nuevos ambientes de aprendizaje donde los niños conectan sus experiencias cotidianas con la configuración de nuevos saberes, sino también la interacción con otras personas y pensarse como sujeto frente a otros escenarios.

Narración, infancia y filosofía

Cuando habla o escribe de una forma espontánea, cuando pinta, cuando canta, cuando hace teatro, cuando se disfraza, cuando se mueve, el niño estaría mostrándose a sí mismo, estaría llevando a lenguaje, a signo, aunque de una forma indirecta, alusiva y no referencial, lo que él mismo es.

JORGE LARROSA

El proyecto «Configuración de subjetividades a través de las relaciones histórico sociales» desarrollado en la Fundación Pedagógica Rayuela aborda la subjetividad como una experiencia de auto-conocimiento y auto-reconocimiento no solamente centrado en su carácter individual sino también en el sentido social de sus relaciones con familiares, compañeros, y el contexto en general, al respecto Jorge Larrosa (1991) afirma que

El sujeto se constituye para sí mismo en su propio transcurrir temporal. Pero el tiempo de la vida, el tiempo que articula la subjetividad, no es sólo un tiempo lineal y abstracto, una sucesión en la que las cosas suceden unas detrás de otras. El tiempo de la conciencia de sí es la articulación en una dimensión temporal de lo que el individuo es para sí mismo. Y esa articulación temporal es de naturaleza esencialmente narrativa. [...] Es contando historias, nuestras propias historias, lo que nos pasa y el sentido que le damos a los que nos pasa, que nos damos a nosotros mismos una identidad en el tiempo.

El ejercicio de auto-narración se concibe como una experiencia que posibilita que los niños al contar sus propias historias y anécdotas encuentren espacios de indagación y exploración donde a través del diálogo, la lectura y la escritura, se relacionan con diferentes expresiones propias del lenguaje, se expresan y se configuran como sujetos sociales a partir de las relaciones y el reconocimiento de los otros y de lo otro como parte esencial del mundo y de las influencias culturales que afianzan sus propios imaginarios.

Pensar las relaciones pedagógicas que se configuran en el ámbito educativo como un elemento que incide en las formas particulares de ser y de habitar la escuela de cada uno de sus actores, implica a su vez que el intercesor realice un ejercicio constante de reflexión y valoración frente a los discursos y prácticas que movilizan su quehacer pedagógico, requiere de propiciar espacios de indagación y problematización donde las situaciones características del entorno son analizadas y comprendidas desde diferentes ópticas, posibilitando que el aula de clase se convierta en un centro investigativo que potencia la creación de estrategias y la apropiación de actitudes que pueden transformar la realidad a partir de acciones concretas ligadas directamente a la configuración de ciudadanos comprometidos con la sociedad a través de un sentir ético, en este sentido es evidente que el tipo de relación que los niños construyan con las personas y el entorno que los rodea influye directamente en el diseño de sus propios imaginarios sociales, es así que a través de la vivencia y puesta en escena de elementos propios de la filosofía con niños como el dialogo y la comunidad de indagación se logran promover practicas reciprocas de respeto, tolerancia y cuidado.

El maestro o en este caso el intercesor requiere de un ejercicio de autoconocimiento que le permita reconocerse a sí mismo como un sujeto en constante configuración, cambio y movimiento, estar en un permanente estado de ir y venir sobre el acto educativo impulsa la desestructuración y la deconstrucción de conceptos, teorías y paradigmas movilizando en el intercesor un pensamiento creativo y cuidadoso que le permite reestructurar sus discursos y prácticas pedagógicas frente a los retos sociales, culturales y educativos actuales.

La constitución de subjetividades se da en la relación filosofía e infancia, donde es clave comprender que la filosofía está íntimamente ligada a un deseo inagotable por el saber, concibiendo la necesidad de partir por el descubrimiento y la exploración del ser como sujeto, para luego retomar otros campos de saber, en este sentido la infancia como disposición posibilita que los niños reconozcan de que forma las relaciones que se establecen con el territorio condicionan sus formas de ser y de estar en el mundo.

La tarea de educar a los niños consiste en hacer durar la infancia todo el tiempo posible. Detenerse con ellos en un cuerpo que no sabe de divisiones ni de regiones de privilegio; detenerse con ellos en una atención que es plural, sensible; detenerse con ellos en una ficción de tradiciones, travesías y experiencias; detenerse con ellos en un lenguaje que quiere jugar al lenguaje. (Skliar, 2012, p. 80)

Si se relaciona la infancia con el tiempo que traspasa las barreras de lo cronológico y lo medible es precisamente para pensar en la educación como un acto de creación que se da con y a través de la relación con el otro, ese otro igual pero diferente que vitaliza la configuración de cualquier saber posible, es pensar en una educación que necesita de sujetos que desarrollen su pensamiento y problematicen su realidad no para adaptarse a ella sino para

transformarla, una educación que no requiere de objetos de estudio preestablecidos sino de espacios de indagación donde a partir de la capacidad de asombro y de extrañamiento donde emergen los cuestionamientos que son abordados a partir del acto investigativo.

Referencias:

- «Foucault, M.» en *Dictionnaire des Philosophes*. París. Puf 1984, pp. 297-298.
- Fundación Pedagógica Rayuela (2016). Manual de Convivencia.
- Galvis, S. (2011). «La construcción del pensamiento crítico en el ámbito escolar». *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía* (48), 66-69.
- Larrosa, J. (s.f) Tecnologías del yo y educación (Segunda parte) Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí.
- Larrosa, J. (1991). Una elaboración de la construcción y la reconstrucción de la identidad personal como un juego entre historias puede verse en, «Axiología narrativa y educación». Actas del II Congreso Internacional de Filosofía de la Educación. Madrid. UNED (en prensa).
- Larrosa, J. (2003). Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. Conferencia. Dpto. de Teoría e Historia de la Educación Universidad de Barcelona.
- Max, Neef (1991). El acto creativo. Conferencia transcrita por la Especialización para la Educación Ambiental, Universidad Santo Tomás. Bogotá.
- Santiago, D. (2011). «El papel de la pregunta en la Formación de personas críticas». *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía* (48), 28-31.
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & philosophy*, Río de Janeiro, v. 8, n. 15, pp. 67-81



Fuck! Barcelona, 2012.

LITERATURA E CINEMA: A SETIMA ARTE COMO PROMOTORA DE LEITORES

Maciel **RODRIGUES DA SILVA**
[braciel@hotmail.com]



É presbítero e assessor da comissão bíblico-catequético da diocese de Mossoró, RN; Professor do curso de Extensão em Psicopedagogia Catequética da Faculdade diocesana de Mossoró (FDM); Especialista em Pedagogia Catequética pela Pontifícia Universidade Católica-PUC/GOIÁS; Especialista em Literatura e Ensino pelo IFRN; é licenciando em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Letras de Cajazeiras-FAFIC; bacharel em Teologia pela Faculdade Católica de Fortaleza/Pontifícia Universidad Javeriana de Bogotá (2008). Tem experiência na área de Educação, pastoral escolar e Ensino Religioso.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar o cinema e a literatura em compreensão ampla e, a partir da mesma, estabelecer pontos em comuns para criar uma ponte didática possível para a promoção de leitores dentro e fora da sala de aula. Por outro lado, a fim de que esta relação não se torne excessivamente sintética, correndo o risco de ser genérica ou muito obscura aos olhos do leitor, pretendemos tecer algumas considerações básicas acerca dos termos Cinema e Literatura, auxiliados pela compreensão do termo Educação. E, para tanto, nos ateremos a um caminho dos possíveis para desenvolver a questão. Isso quer dizer que não serão explicitadas todas as possíveis ligações, uma vez que nos ateremos ao estudo da relação, partindo do pressuposto de que o filme pode ser usado como estímulo à aprendizagem e, por conseguinte, promotor de obras literárias. Assim, num primeiro momento, buscaremos focar o cinema como campo da arte em que as obras são produzidas, ainda que com fins estéticos, mas carregadas de efeito cognitivo, constituindo-se como expressão do espírito humano e manifestação do fenômeno da comunicação. Num segundo momento buscaremos definir a educação desde o possível trinômio conceituativo Conduzir-Alimentar-Criar especificando os mesmos para se chegar às principais características da Educação. E num terceiro ponto tentaremos conceituar a literatura para estabelecer os pontos de convergência com o cinema.

Palavras-chave: Cinema. Literatura. Formação de leitores.

1. Introdução

É comum ouvirmos frase do tipo «minha vida daria um filme». Também é comum termos sempre na mente um filme que nos faz recordar momentos especiais de nossa história; na mesma perspectiva, certas produções cinematográficas tornaram-se ícones de tempos e décadas que ajudam a «definir» um período histórico da sociedade. Vale recordar, como exemplo, as pro-

duções de Charlie Chaplin, da euforia do cinema nacional, além dos contos clássicos infantis tão bem produzidos por *Walt Disney*. O Cinema faz parte da vida humana. Está incrustado em sua maneira de ver, viver, sentir e recriar o mundo que o cerca. O cinema diverte e entretém. Nada mais humano; nada mais divino também, uma vez que o cinema, ao expressar o desejo interno de recriar o criado, exprime a capacidade de transcender sobre suas limitações a ponto de

atingir a esfera do sentido que pode dar a tudo que existe.

O Cinema também educa, oferece parâmetros de significância como horizonte a ser aprendido, discutido, compreendido e assumido, introduzindo o indivíduo ao universo literário. Tudo o que foi dito também pode ser referido à literatura. Isso significa que cinema e literatura possuem elementos comuns a ponto de certas experiências servirem de encontro entre as duas. O nosso propósito é apresentar as condições para que esse encontro aconteça em benefício da promoção de leitores dentro e fora da sala de aula. A ordem é abrir bem os olhos para depois abrir os livros.

2. O cinema é arte

A origem do cinema, necessariamente, passa pela origem da arte e da técnica. Num ensaio interessante sobre o cinema, Enrique Pulecio Mariño concebe o princípio do cinema em duas «origens»: um primeiro, que é remoto e outro, que é próximo. O primeiro diz respeito à origem da arte nos indícios históricos e arqueológicos que sustentam a preocupação do homem em registrar movimentos. O segundo, considerado como próximo, está relacionado aos avanços técnicos e científicos nos finais do século XIX, como resultado da intervenção do domínio da técnica. Embora prevaleça a segunda sobre a primeira, é importante considerá-la na compreensão do cinema como arte (Mariño, 1999, p. 11-12).

2.1 A intervenção da arte sobre a realidade

O que primeiro deve-se considerar é que o cinema é uma arte. Para isso sugere-se o mito da Caverna de Platão,¹ como ilustração deste postulado.

Na sua grande obra *A República*, Platão (1956, p. 287-291) descreveu um grupo de homens que

vivem dentro de uma caverna profunda. As suas paredes projetam as sombras de quem se move ao redor do fogo aceso. Em cima, uma pequena fresta deixa passar uma intensa luz do dia, de modo que lhe é dado conhecer as sombras projetadas pelos seres, sua ilustração. Do outro lado, bem distante, em um lugar remoto, estão as essências que são as ideias e parecem grandes blocos de cimento imóveis no rio turbulento. A ideia da mesa é inacessível e seu arquétipo se encontra muito além de nós, fora da caverna, e cujo resplendor conhecemos tão somente pela fresta de luz do sol. A essência das coisas não é acessível a nós, mas ela nos vem através das ideias que podemos ter delas. O Cinema então seria a metáfora desse *devir*. Ele nos daria uma aproximação da caverna, da condição do homem, uma vez que só projeta as imagens que se encontram fora. Ao falar-nos da maneira de ver a realidade, expõe a limitação humana do conhecimento essencial da realidade. A capacidade de representar a realidade mediante a arte aponta-nos a condição fundamental do cinema.

Desde as primeiras manifestações artísticas da humanidade estiveram imbuídas as profundas crenças religiosas. Com o objetivo de preservar intactos os corpos de seus mortos, a arte egípcia, por exemplo, deu origem à pintura e à escultura no uso do embalsamento. Esta não era tão somente uma luta contra o tempo ou da caducidade do homem, o embalsamento para os antigos egípcios satisfazia a necessidade de escapar da corrosão do tempo, de levá-lo à eternidade. A primeira criação artística para os egípcios seria a múmia, estátua que representava o elemento central do rito funerário convertido em arte porque simula a alma do defunto. Essa ideia também pode ser reforçada com a consideração da arte rupestre como a origem mais remota da manifestação artística: o animal que é caçado pelo homem primitivo é previamente pintado sobre a parede da caverna como ato propiciatório para a execução exitosa da caçada. Isso é chamado o ato do pensamento mágico do homem primitivo: a representação sobre uma superfície sucederá inevitavelmente a realidade.

Assim, a questão da imitação do mundo exterior estará relacionada com a intervenção da perspectiva que aquele mesmo objeto exterior lhe convida a imitá-lo. Dessa maneira, compreende-se a ruptura no modo como a arte da pintura sofre do impressionismo sobre o naturalismo.

1. Grande filósofo grego, viveu entre os anos 427 a 347 a.C., Produziu uma quantidade considerável de diálogos filosóficos e fundou a Academia (Primeira Instituição de Ensino Superior do Ocidente) em Atenas. Seus saberes contribuíram para alicerçar a filosofia natural, a ciência e a filosofia ocidental. Destacam-se dentre seus temas a ética, a política, a metafísica e a teoria do conhecimento. Platão fora discípulo de Sócrates desde os vinte anos, por isso transforma-o na personagem central dos seus diálogos, em particular n'A República, na Apologia de Sócrates, no Fédon e no Cípton. Nestas obras e ressaltada, sobretudo a sua dimensão moral.

O grande trabalho de representar o mundo exterior sofre a intervenção do artista quando sua perspectiva é sensível aos detalhes que o exterior lhe impressiona. O Cinema terá esse feito.

2.2 A técnica como meio de intervenção sobre a realidade

O segundo princípio do cinema está relacionado com os contextos histórico, artístico, político, social e econômico da cultura do dia 27 de dezembro de 1895, dia considerado como data que marca seu nascimento. Os irmãos Lumière ofereceram, desde o salão indiano, a projeção do considerado espetáculo de luzes e movimento.² Desde esse espetáculo, o mundo jamais foi o mesmo, o homem entrava numa era em que a «visão», «o ver» entrava em voga, as imagens que antes eram paradas, agora estavam ali sendo projetadas numa tela, ou às vezes apenas em um pano branco, e ali estavam às imagens em movimento, ali estavam pessoas de verdade saindo de uma espécie de caixa mágica. Surgia então o cinema, que em pouco tempo se tornaria uma parte essencial do mundo moderno, que por sua tela perpassariam notícias do mundo e também onde se contariam histórias que antes estavam apenas nos livros, histórias de fantasias, comédias e também algumas que parecem encaixar-se perfeitamente no nosso cotidiano, que poderiam acontecer ou estar acontecendo com qualquer um. Estava aí, o grande potencial de invenção dos irmãos Lumière, que além de uma experiência estética, foi e é usado também como experiência cognitiva. Com aproximadamente um século de existência, o cinema perpassou e integrou boa parte da história da humanidade contemporânea, fomentou um mundo sedento por imagens em que cada

2. Apesar do consenso em relação ao princípio do cinema pelos irmãos Lumière, alguns teóricos sustentam que a proeza foi resultado de uma série de descobertas ao longo da história: O jogo de sombras cuja projeção sobre as paredes ou telas de linhos na China Antiga; a Câmara Escura e a Lanterna Mágica, que comungam o mesmo princípio projetados respectivamente pelo físico italiano Giambattista Della Porta no século XVI e pelo alemão Athanasius Kirchner no século XVII; Fenacístoscópio é datado em 1832. É um equipamento formado por um disco que possui várias figuras com posições diferentes. Ao girá-lo, as figuras fundam-se entre si dando a ideia do movimento contínuo; Com a ideia semelhante ao fenacístoscópio, surge um outro aparelho chamado de Praxinoscópio aparelho que projeta na tela imagens desenhadas sobre fitas transparentes inventada pelo francês Émile Reynaud em 1877; depois veio o Fuzil fotográfico e o Cronofotografia de Étienne-Jules Marey; e o Cinetoscópio do Norte Americano Tomas Alba Edison que permite o filme perfurado em 1890.

quadro, cada ângulo da câmera é assistido por milhares e milhares de olhos pela tela de televisão, *internet* ou no próprio cinema. Vivemos num mundo da euforia dos *reality shows* como *Big Brother*, *Ídolos*, *The voice* e outros que vêm preencher uma espécie de lacuna, um desejo fetichista no qual o objeto supre este vazio, são as imagens que, no caso da televisão, são usufruídas como mercadoria, segundo Kehl³ (2004, p. 38). A mídia, como seu significado já diz, é um meio, e cabe a nós direcioná-la e tentar dar-lhe um sentido, ir além do desejo, o olhar por olhar, e problematizá-la. Neste contexto poderíamos ousar falar que as obras cinematográficas são algumas exceções neste meio no qual somos bombardeados por imagens, no dia-a-dia, onde quer que estejamos. Na sétima arte, além da experiência estética, existe um fruir em direção ao sujeito, um dizer algo, no caso certas cenas seriam um produtor de significante em que o espectador é afetado onde, neste espaço fora da temporalidade da câmera, nós vivenciamos as aventuras e agruras da personagem, identificamos um fato local que nos soa familiar, ou que até poderia ter acontecido ou acontecer conosco, pois o filme une literatura, a arte de contar histórias com imagens em movimento, e é este jogo de imagens em movimento, sons e cores que gera em nós uma afeição que nos leva a chorar ou a sorrir. No espaço fílmico, aonde se desenvolve e acontece à trama, também é onde o espectador encontra seu espaço cognitivo como um agente resignificador de conceitos.

A era «audiovisual» é instalada e o cinema fica sujeito também à análise conceitual e acadêmica, por ser um fenômeno multidimensional, por ter uma função criadora de imagens, de exercer um novo tipo de linguagem e ser algo inteiramente novo e ainda surpreendente. Com o decorrer dos anos o cinema foi inserido nos costumes da sociedade preenchendo a vida do homem moderno com velocidade, tensão e emoção, de tal maneira de fazer cinema, que responde nos filmes aos anseios dos indivíduos submersos em uma coletividade extremamente ansiosa, impulsionou o enraizamento do cinema na sociedade urbana. Desde sua primeira apresentação em 1895, o

3. Psicanalista, ensaísta, crítica literária, poetisa e cronista brasileira. Em 2010, foi vencedora do Prêmio Jabuti de Literatura na categoria «Educação, Psicologia e Psicanálise» com o livro *O Tempo e o Cão* e recebeu o Prêmio Direitos Humanos do Governo Federal na categoria «Mídia e Direitos Humanos».

cinema evoluiu do cinema mudo, que trabalhava apenas com uma combinação de imagens fotográficas móveis, para o cinema hoje conhecido com uma linguagem que se estabelece, além da combinação de imagens em movimento, combina ruídos, de falas e de músicas, levando ao espectador um sentido de uma linguagem nova, na qual, nesses quatro elementos já citados, ele se vê submerso e chamado a experimentar uma realidade até então desconhecida, mas em que se reconhece.

3. O cinema educa

O uso de mídias cinematográficas em sala de aula pode servir de suporte ao professor para trabalhar vários conceitos, temas e significados utilizados na vida diária dos seus alunos. O cinema pode servir como ferramenta pedagógica para ajudar no ensino-aprendizagem. Sendo assim, percebemos que o uso deste meio de comunicação pode ajudar a ampliar e avançar na formação cultural do professor e do aluno. A arte cinematográfica contribui para disseminar a arte e a cultura e pode exercer influência positiva nos estudantes e professores, quando bem utilizadas. Para isso é preciso ter uma consciência do que é educar para ver a eficiência do cinema como arte.

3.1 O que é educação

A educação está relacionada com os processos de ensinar e aprender. Num sentido amplo, a educação significa os hábitos, costumes e valores de uma comunidade que são transferidos de uma geração para outra seguinte. Para esclarecer, convém nos depararmos com a etimologia apresentada por Oliveira⁴:

a palavra educação tem sua origem nos verbos latinos *educāre* (alimentar, criar), significando «*algo que se da a alguém*», com o sentido de «*algo externo que se acrescenta ao indivíduo, procurando dar-lhe condições para o seu desenvolvimento*», e *educere*, com a ideia de «*conduzir para fora, fazer sair, tirar de*», que «*sugere a libertação de forças que estão latentes e que*

dependem de estimulação para virem à tona» (Oliveira, 2006, p. 26).

Com essa base etimológica, podemos estabelecer a educação como um processo composto por três momentos: 'Alimentar, Conduzir e Criar'. Alimentar, porque é um processo de suprir as novas gerações com conhecimentos e valores socioculturais, fornecendo-lhes os elementos necessários ao bom desenvolvimento físico, intelectual e moral. 'Conduzir', porque é um processo de acompanhamento contínuo dos avanços e retrocessos do desenvolvimento do educando, no qual os mais experientes, por já terem trilhado o caminho do saber e tendo-o por referência, guiando o educando no processo. 'Criar', porque é um processo de fornecer aos educandos algumas possibilidades que os levem, através das próprias reflexões, a criar seus processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas. Por isso, ser professor é algo que está além da simples definição encontrada em dicionários, como: «Aquele que ensina uma ciência, arte, técnica» (Ferreira, 1988, p. 385), pois o ato de educar é consequência do acúmulo e transformação de vivências e saberes, construídos na experiência cotidiana da trajetória pessoal de vida social, cultural e profissional que, por sua vez, proporcionam maiores condições de leitura do mundo.

Notemos que todas essas conclusões brotaram de nossa atitude crítica de questionar o óbvio, de intervir no que é posto, de ser sujeito diante do que vem. Contemplar a realidade, imitar a realidade e intervir na realidade dentro do processo humano e, necessariamente, dentro do processo educativo. Paulo Freire, renomado educador, afirma: "Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo" (Freire, 2002, p. 38-40).

4. Cinema e educação: um encontro possível

Tanto o cinema, como expressão da cultura, como a educação, qualificadas pela capacidade de ler a realidade e intervir no mundo partilham, de certa maneira, de uma mesma matriz onto-

4. É doutora em Educação pela PUC de São Paulo, escritora na área de Filosofia da Educação e Práticas educativas.

lógica, a ponto de afirmar na conciliação entre essas duas realidades. Com base nisso, e percebendo a estreiteza entre esses dois fenômenos, diversos educadores, de forma uníssona, defendem o uso do cinema nas salas de aula e nas formas elementares para educar. Napolitano,⁵ em suas diversas produções sobre a educação, aposta na transformação da experiência sociocultural do cinema em uma experiência aliada ao conhecimento. Especificamente, considera que o cinema é um campo rico que possibilita a escola «a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte» (Napolitano, 2005, p. 11).

Ora, ninguém se esquiva da educação, afirma Brandão. Ele nos diz que educação é todo conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, seja ela qual for. Sendo assim, o ato educacional ocorre no ônibus, em casa, na igreja, na família e todos nós fazemos parte deste processo:

ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 1986, p. 7).

Nessa compreensão, todos nós aprendemos de uma maneira ou de outra, em qualquer lugar e em qualquer momento, já que interagimos a vida com a educação, uma vez que os processos sociais da aprendizagem antecedem ao processo formal de ensino. A criança não chega à escola como uma tábua rasa. Se a educação faz parte da vida, o cinema também! Ele então, por essa

estreiteza, é, potencialmente, o espaço de ensino aprendizagem que produz conhecimento e pode, pela pedagogia que veicula, ser um aparato sociocultural complementar para transformar a sociedade. Ele é também concebido como um recurso especial no processo de ensino aprendizagem por agregar de modo significativo imagem, movimento e linguagem. Especial, porque torna possível 'realidades' irreais, traz presente o ausente, possibilita duvidar, tematizar o tempo, a verdade, a realidade, a dor, a angústia, o tédio, a violência, a morte, o amor, a felicidade, a justiça, enfim, abarca todas as dimensões da existência humana. A atividade filosófica, por sua vez, faz dessas várias dimensões objeto de compreensão crítico argumentativa, daí a proximidade também do cinema com a filosofia.

5. Cinema e literatura: um encontro mais que possível - O que é literatura?

Qual a melhor maneira de definir literatura? A resposta nunca será exata até porque sua compreensão abrange sentidos diferentes. Muitos autores se debruçaram para encontrar uma resposta satisfatória, mas a conclusão que se chega é que as perguntas são permanentes e as respostas transitórias. Talvez por conceber, segundo Marisa Lajolo, que, no fundo da questão, «não exista uma resposta correta por que cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição para literatura». (Lajolo, 1991, p. 25) Isso abre espaço para a literatura significar qualquer coisa escrita em verso ou em prosa. Pode significar obras que se revestem de um certo mérito acadêmico, obras de entretenimento ou até mesmo a de cruzar o limiar da simples afirmação de que literatura continuará a ser o que é para cada um. (Lajolo, 1991, p. 25). É verdade que já houve várias tentativas de se chegar a uma ideia fechada de literatura pela via da determinação de critérios para se chegar à esfera do *status* literário: o tipo de linguagem empregada, as intenções do autor, os temas e assuntos tratados, a natureza do projeto do autor. No entanto, todas elas acabaram em afirmações parciais em si mesmas.

A etimologia, por outro lado, nos remete a um certo «*campus*» literário ou lugar comum que trafega normalmente a literatura. A forma latina *litteratura* nasce de outra, também latina, *litte-*

5. Doutor (1999) e mestre (1994) em História Social pela Universidade de São Paulo, onde também graduou-se em História (1985). Foi professor no Departamento de História da Universidade Federal do Paraná (Curitiba), entre 1994 e 2004 e, desde então, é professor de História do Brasil Independente na USP. Atualmente é docente-orientador no Programa de História Social da USP e professor visitante do Instituto de Altos Estudos da América Latina (IHEAL) da Universidade de Paris III e do Programa de História da UFPR. É assessor ad-hoc da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e do CNPq. Especialista no período do Brasil Republicano, com ênfase no regime militar e na área de história da cultura, com ênfase nas relações entre música popular e política. Também possui experiência na área de história e cinema e no uso do audiovisual no ensino.

ra que significa letra, assim uma relação direta com a palavra escrita que traz a noção de pergaminho, papel impresso. Para nosso objetivo, é preferível defini-la o quanto mais ampla e neutra nesta «casa» semântica: literatura é uma arte verbal, isto é, ela pertence, tradicionalmente, ao domínio das artes em contraste com as ciências exatas de caráter prático. Seu meio de expressão é a palavra, embora trafegue também pelos sinais visuais da pintura e da escultura ou com os sons musicais.

5.1 Pontos em comum para um objeto comum - A literatura é arte

Sobre a definição de arte, chegamos também a uma zona complexa de sentido que resta somente afirmar que «arte são certas manifestações da atividade humana das quais nosso sentimento é admirativo.» (Coli, 1995, p. 8). A literatura neste aspecto torna-se a arte da palavra, materializada pela expressão do pensamento do artista seguindo as vivências relativas a cada época e a cada momento. É importante frisar que muitas civilizações desde a grega antiga à escandinava, francesa e inglesa, produziram importantes tradições orais, inclusive extensos poemas narrativos como *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero, foram presumivelmente cantados ou entoados por bardos profissionais, séculos antes de terem sido escritos. Para abranger essas e outras obras verbais, a literatura se apresenta na arte da palavra, sendo ela escrita ou não... É a arte feito verbo.

5.2 A literatura é uma forma de intervir no mundo

Como arte verbal, a literatura é considerada como imitação. Sim, isso define a literatura em relação à vida, encarando-a como um meio de reproduzir em palavras as experiências da vida, tal como a pintura reproduz ou recria certas figuras e cenas da vida em contorno e cores. Para ilustrar o dito, recorremos a tragédia *Édipo*, de Sófocles, «imita» ou recria as lutas íntimas de um homem que, lentamente, foi forçado a reconhecer e render-se à terrível verdade de que era voluntariamente culpado de parricídio e de incestuoso casamento com a própria mãe.

Numa tentativa de avaliar essa interpretação de literatura teremos de reconhecer que ela toca pelo menos em dois pontos importantes. Consi-

derada em seu valor aparente, sugere que a literatura imita e reflete a vida, ou seja, a temática da literatura consiste nas múltiplas experiências dos seres humanos em suas vivências. Ninguém negaria que isso é verdade. Mas a dificuldade está que, ao defini-la dessa maneira, não dizemos grande coisa acerca da literatura, dado que não levamos em conta o que acontece à sua temática que poderíamos chamar de sua matéria prima quando ela faz parte de um poema, peça teatral ou romance.

O segundo ponto remete a compreensão que a vida está sendo imitada no sentido de ser re-interpretada e recriada. Nesse ponto, a ênfase recai sobre o modo como a vida é imitada, que tipo de simulação ou de figuração será escolhido ou que espécie de espelho será usado para refletir as experiências humanas. Essa maneira de entender a literatura coloca-nos diante de um dos aspectos essenciais da literatura: que sua matéria prima é remodelada e até transformada na literatura, assim como fez tão bem Alex Nascimento, grande escritor potiguar, no livro **Estação Final** que se utiliza do humor ácido para refletir a condição humana.

Assim como o cinema, a literatura encontra na perspectiva dessa imitação, a identidade de arte do real da própria visão do homem. Ou seja, imitando o real, se reproduz o real impondo-lhe sua visão do mesmo. Essa é sua maneira de intervir na realidade. Ao imitar, recria, pela palavra, sua visão de mundo e dessa maneira torna humano o que ver, sente e entende.

5.3 A passagem da palavra - Dos livros para a tela...

É fato; desde a origem do cinema, as obras literárias têm fornecido uma enorme quantidade de material para a elaboração de filmes através da necessária adaptação que, segundo Robert Stam, compreende transformações temporais e sobreposições espaciais até as fusões e deslocamentos metonímicos e metafóricos (Stam, 2008, p. 19). Embora cinema e literatura possam pertencer a universos midiáticos diferentes, através da adaptação, eles se adéquam para um meio estético para contar uma trama ou estória. É evidente que, nas adaptações literárias para o cinema devem conter mudanças em relação às obras originais, tornando assim impossível a fidelidade literal. (Duccin, 2010, p. 252). A relação entre literatura e cinema, apesar de suas dife-

renças, é estreita pela ideia inicial da literatura alimentar a produção cinematográfica.

5.4 Da tela para os livros...

Tudo que vai tende a voltar. Essa frase se aplica ao nosso propósito. Se é verdade que o cinema faz parte do nosso cotidiano, constatamos uma verdade evidente. Que a sétima arte nos apresenta aquela que a gerou: os livros e seus respectivos autores. Para muitos a literatura foi «vista» na adaptação «Os miseráveis» e Victor Hugo enfim conhecido. Esse é um dado. Aquilo que não se leu na escola, pôde ser visto na tela de projeção. O nosso propósito é considerar essa passagem e oferecer uma proposta metodológica para que a tela seja um convite à leitura dos textos adaptados.

5.5 Passos para a passagem do cinema para à leitura

Aprender a ver e interpretar a sucessão contínua de imagens passou a ser mais uma das atribuições do homem moderno. Seja fixa ou animada, a projeção de imagens amplia a visão humana e, de certa forma, supera a visão individual, por possibilitar uma visão coletiva e de massas. O homem, que outrora se acostumara a uma forma de leitura gerada pelos livros, acaba por desenvolver técnicas para a realização de uma nova leitura: a leitura fílmica. E é nesse sentido que o cinema pode ser visto como um estimulador das interpretações visuais ao conduzir as pessoas a uma leitura rápida e repleta de quadros que se alteram, sucessivamente, dando a impressão de movimento. Se para educar, faz-se necessário elementos que criterizam o uso pedagógico da sétima arte, também são necessários os momentos que acompanham o processo educativo na perspectiva da linguagem cinematográfica numa espécie de itinerário pedagógico. Assim, apresentamos um possível itinerário para uma boa utilização deste recurso.

Considerações finais

Cinema e Literatura possuem pontos convergentes, pois elas possuem uma matriz gerativa que é a arte. Esse princípio comum abre espaço para que possam, na interação entre si, contribuir para a promoção de leitores. É fato que o cinema se viu alimentado das grandes obras literárias enquanto que a sétima arte promoveu sempre as grandes obras e seus respectivos autores. Nada mais justo que reconhecer seu potencial didático da formação e promoção de leitores.

Referências

- Bernardet, J. C. (1980). *O que é cinema*. São Paulo. Ed. Brasiliense.
- Brandão, C. R. (1986). *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Coli, J. (1995). *O que é arte*. 15ª Edição. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Ducinni, M. *Uma apologia da infidelidade: iluminação recíproca entre literatura e cinema*. Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/viewFile/129/210/>> Acesso em: 20/10/2014.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*; 25ª Edição, São Paulo, Paz e Terra.
- Kehl, M. R. (2004). *Videologias*. São Paulo: Ed. Boitempo.
- Mariño, E. P. (1995). *El cine: análisis y estética*, Ministério de Cultura de Colômbia.
- Napolitano, M. (2005). *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Oliveira, I. A. (2006). *Filosofia da educação: reflexões e debates*. Petrópolis: Vozes.
- Platão (1956). *A República*. 6º ed. Ed. Atena.
- Stam, R. (2001). *A literatura através do cinema – realismo, magia e arte de adaptação*. Belo Horizonte. Ed. UFMG.

[<http://www.marceloaurelio.com/>]



Estafados por la banca. Barcelona, 2013.

¿ES EL MUNDO MODERNO EL QUE ENMUDECE A NUESTROS JÓVENES EN LAS COMUNIDADES DE INDAGACIÓN DEJANDO DE LADO EL DIÁLOGO VIVO?

Mtra. Yolanda **GARCÍA PAVÓN**
[lasmeninas1@hotmail.com]

Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Candidato a Doctor en Pedagogía por la UNAM. Docente investigador en el ISCEEM, Coordinadora Nacional del Proyecto Noria, Formadora de docentes en FpN y Noria.



Mtra. Laura Álvarez **MANILLA DE LA PEÑA**
[lafca@prodigy.net.mx]

Maestra en Gestión Educativa por la Universidad de los Angeles/UAP, Candidato a Dr. En Docencia por la UAP, Docente Investigador en ISCEEM, Formadora en y FpN. Habilidades del pensamiento Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Resumen. El debate sobre la modernidad busca redefinir la cultura de nuestra época, enfocando el mundo de las ideas que la construyeron y fundamentaron, debate que toma conciencia de su inconsistencia en cuanto a nociones como cambio social y progreso humano.

La experiencia humana privilegia la modernidad, las innovaciones, la singularidad; las acciones quedan deformadas y empobrecidas dada la ruptura de las funciones instrumentales y racionales de la conciencia. La realidad ha venido deshumanizando nuestra cotidianeidad, desvirtuando la comunicación y las diversas formas de interacción.

Recuperar el diálogo vivo y la construcción de la ciudadanía creativas como una posibilidad de cambio desde una perspectiva humanista, nos lleva a valorar el diálogo vivo como un acto de pensarse en comunidad, y no sólo desde la individualidad.

Palabras clave: Modernidad, diálogo vivo, ausencia, comunidad de indagación.

Introducción

El debate sobre la modernidad analiza el estado del pensamiento al terminar el siglo XX, lo que implica abrir la polémica de su impacto en un mundo optimista, ilusionado por el progreso, la ausencia de conflictos y la posibilidad de que el

avance de la ciencia, la tecnología y el uso de la razón, nos permitieran transformar la realidad. Sin embargo, la confrontación con esta misma realidad ha evidenciado cierto desencanto e incertidumbre que nos llevan a reinterpretar los anhelos, reconstruir nuestra identidad y fijarnos nuevos propósitos.

La crítica a la modernidad no se reduce a un estado emocional, a las dudas y escepticismo, a las incertidumbres, implica una construcción conceptual compleja que toca todos los campos del pensamiento, cuyos referentes identificados como verdades sistemáticas y legitimadas se erosionan, perdiendo gradualmente su prestigio; una muestra de ello es el uso de la tecnología, que en aras del mayor desarrollo y de la productividad, nos lleva a la obsesión por el cambio, por lo más actual y a un vértigo sin rumbo de las relaciones y de la comunicación humana.

El mundo moderno y su imposición del progreso, es una forma de integrarse a la sociedad, de reconocer la ausencia del diálogo, en donde los individuos generan nuevas formas de organizar su convivencia, producción social del orden que se encuentra sometida a discusión.

1. La huella inmanente del mundo moderno

Bastante se ha hablado y discutido sobre la modernidad, sin embargo podríamos iniciar diciendo que es un eje rector sobre la forma de concebir a un hombre diferente. Esta diferencia nos ha ido atrapando en formas de pensar que muchas veces, aunque sean actuales, no nos llevan a ser mejores, sino que nos hace creer que de acuerdo a lo popular, a lo aceptado, a lo socialmente impuesto, a lo “moderno”, podemos insertarnos en un mundo que nos hace pensarnos en el lugar y situación apropiada, o nula, cuando no corresponde a los tiempos que se viven.

«Los investigadores expertos discuten si la modernidad es libertaria o constituye un proyecto de dominación a través de medios cada vez más sofisticados y de asombrosa efectividad; se trata de un conjunto de paradigmas que abarcan la comprensión, el comportamiento y la experiencia estética, que ahora se muestran exhaustos o, por el contrario, que continúan actuando de formas renovadas; si se puede hablar incluso de una cultura global moderna o si ésta tan sólo existió en algunos pocos lugares del globo y durante períodos más bien breves, o si cabe la posibilidad de que su formación histórica haya sido tan variada que se debería hablar de modernidades y no solamente del modernidad» (Molano, 2011, p. 167).

Si la modernidad tiene sus propios sentidos y significados diferenciados, entonces podemos hablar de modernidades, pues en cada lugar la modernidad se establece según su historia, su cultura y sus tradiciones, por lo que cada realidad contiene en sí misma conceptos como cambio, innovación y transformación, para cumplir con el orden lógicamente establecido, con lo que espera la civilización para alcanzar el progreso deseado, tanto en el arte, en la técnica y en la ciencia, como en la vida cotidiana.

«Modernidad significa muchas cosas, y su advenimiento y su avance pueden evaluarse empleándose diferentes parámetros. Sin embargo, un rasgo de la vida moderna y de sus puestas en escena sobresale particularmente, como diferencia que hace toda la diferencia. Como atributo crucial del que se derivan todas las demás características. Ese atributo es el cambio de la relación entre espacio y tiempo (que) se separan de la práctica vital y entre sí, y pueden ser teorizados como categorías de estrategia y acción mutuamente independientes, cuando dejan de ser como solía hacerlo en los siglos premodernos, aspectos entrelazados y apenas discernibles de la experiencia viva, unidos por la relación de correspondencia estable y aparentemente invulnerable» (Bauman, 2004, p. 14).

De ello se puede dar cuenta con referencia a la cultura, por ejemplo en el campo de la literatura o en el de las artes visuales, los intereses van cambiando de manera sustantiva, la modernidad va dejando su propia huella, se van reflejando transformaciones en las variadas formas de pensar y de actuar de la sociedad en su comprensión del mundo. Huella que marca, y que aparentemente se oculta, pero que se vive, se siente y se padece.

La huella que nos deja marcados por la temporalidad, por las costumbres y formas de pensar se hace presente en cada actitud que vamos asumiendo, y desde luego, en lo que rodea y determina la formación del hombre.

La modernidad se ha ido introyectando en la vida cotidiana, tanto de las instituciones como de las personas, sin duda alguna ha ido dejando una gran huella –sin retorno– en la sociedad, pues pareciera que nos estamos acoplando a formas de vida que incluso nos van aniquilando en lo humano.

«El experimento global de la modernidad influye y es influido por la penetración de las instituciones modernas en el tejido de la vida cotidiana. No sólo la comunidad local sino, también rasgos íntimos de la vida personal y del yo, sino los que entretienen con relaciones de extensión de espacio temporal indefinida. Todos estamos atrapados en experimentos cotidianos, cuyos resultados, en un sentido genérico, están abiertos como los que afectan a la humanidad en su conjunto» (Guiddens, 2001, p. 79).

El mundo actual se transforma a una velocidad inigualable, pero aunque todo cambio parece bueno, la ausencia de transformaciones nos hace sentir que somos obsoletos, caemos en un desprecio de lo viejo, porque pareciera que una nueva idea puede perfeccionar la anterior. El progreso tecnológico es tan rápido que las «nuevas ideas» son velozmente sobrepasadas, lo que produce la impresión de una realidad confusa, contradictoria y difícil de entender.

La modernidad ha determinado un modo de ser, de pensar y de actuar en relación con los otros, con la sociedad, con el que está a mi lado y hasta conmigo mismo, de tal modo que no nos percatamos de las formas de vida que vamos ejerciendo y que va consumiendo formas de relación, costumbres y tradiciones culturales que se configuran en el arte de vivir de acuerdo a la posición de la modernidad.

La huella que va dejando el mundo moderno en la vida de las personas, ha perpetrado en lo más íntimo de tal modo que las circunstancias que se viven día a día, da cuenta de ello, o como dice Guiddens:

«La modernidad se ha hecho experimental. Todos nosotros lo queramos o no, estamos atrapados en un grandioso experimento que es obra nuestra en tanto que agentes humanos y al mismo tiempo en un grado imponderable, escapa a nuestro control. No es el experimento en el sentido de laboratorio porque no gobernamos el resultado dentro de parámetros fijos; es más bien como una aventura peligrosa en la que todos nosotros tenemos que participar, lo queramos o no» (Guiddens, 2001, p. 79).

De algún modo se mantiene en una constante peligrosa que nos pierde y que pareciera no tener salida, entonces nos cuestionamos sobre

¿el cómo escapar al experimento social y dejar que la huella no te marque?, pregunta que sin duda no tiene una respuesta contundente, cerrada y única, pues ello nos llevaría, por un lado a intentar comprenderla, entenderla en su máxima plenitud, reflexión que nos posibilite fijar la mirada en nuestros propios actos, tomar conciencia y seguir preguntando, lo que nos lleva al menos a saber en qué lugar nos encontramos.

Ahora bien, según Bauman, una tarea como ésta sólo podía llevarse a cabo de forma eficaz por medio de una reconfiguración de la cultura; de aquí que la modernización sea «en primer lugar y ante todo, una ofensiva por redefinir todos los valores y estilos culturales con excepción de los que la elite modernizante marcó como inferiores [...]: los signos o estigmas de atraso, retardo, incapacidad mental, o en casos extremos, locura» (Vargas, 2006, p. 157). Las formas de reconfiguración cultural no escapan a la propia modernidad a menos que estemos aislados del mundo y de sus formas de vida moderna. La pregunta sigue viva y constante como una daga que hiere incluso el modo de pensar, que es lo único que nos posibilita tomar distancia y seguir pensándonos al margen de lo impuesto, lo que sin duda alguna complica la propia forma de estar en el mundo, pero es lo que nos tendrá que mantener en un sentido de vida, intentando ser diferentes.

Aunque el mismo Bauman nos regresa a pensar en una sociedad situada cuando menciona que «no hay un “afuera del mundo”, ni una vía de escape, ni un sitio para refugiarse, ni espacio para aislarse con un mínimo de certeza de que está en su casa, de que es libre de ir a donde quiere vivir a su manera y perseguir sus propias metas, y de no prestar atención al resto de las cosas» (Bauman, 2008, p. 22). Sin embargo la posibilidad de la reconfiguración cultural, es un punto de tensiones que nos lleva a intentar tomar distancia, aunque esa posibilidad se va desvaneciendo ante la imposición de la vida que nos otorga la modernidad. Para el caso podemos observar nuestras acciones y formas de socializar en donde van prevaleciendo ciertas actitudes que caracterizan nuestra vida.

Esta reflexión nos hace preguntarnos ¿cuál puede ser la salida?, ¿cómo lograr superar este atasco?, ¿acaso estamos en un mundo forjado con sólidas rejas de las cuáles no nos damos cuenta? Nuestras formas de vida están señadas bajo la ruta de la modernidad, han cambiado, en-

tre otras cosas, las maneras de comunicarnos, la tecnología ha hecho sus estragos; la computadora, la tableta, los celulares, el ipod, el ifon, etc., alteran nuestra forma de comunicación. Las redes sociales, el WhatsApp, el internet, el facebook, el twitter, nos mantienen atados a este mundo de la modernidad, en donde nuestros espacios de libertad están enmarcados por el uso de instrumentos que si bien nos permiten tener mayor contacto con regiones y personas distantes, también condicionan nuestro tiempo, y en ocasiones limitan nuestra forma de pensar, automatizándonos. El uso de los recursos electrónicos nos acercan al mundo moderno en su variadas facetas, límites y extensiones, pero su uso indiscriminado afecta nuestra humanidad cuando alteran las formas de relación con el otro y sustituyen el pensar, el sentir y actuar.

Esta situación nos ha llevado a que el diálogo «cara a cara», se vea mediatizado por el uso de aparatos que se antepone a la mirada, a la escucha y al sentido armonioso de compartirse de manera directa y viva. La huella que va dejando la modernidad en las formas de vida de la sociedad va abriendo una brecha más profunda, marcando el devenir de la sociedad y de cada uno de los individuos que en ella existen.

La complejidad de la vida individual y colectiva hace más difícil la caracterización del mundo en que vivimos, dificultad que se acrecienta por la rapidez de los cambios técnicos y científicos a los que acabamos de aludir. La técnica responde a la idea de progreso, acertado por los cambios industriales, electrónicos, en las telecomunicaciones, en la telemática, cambios que trascienden el mundo del trabajo y llegan a todas las capas de la sociedad.

Analizar las rupturas por las que ha atravesado el hombre a lo largo de su historia nos lleva a reconocer una dialéctica subyacente en que se apoya su relación con la realidad y que se puede sintetizar entre las continuas tensiones entre: el

«cierre y la apertura, entre la conformidad con lo dado y necesidad de reconocer la realidad; entre el predominio de una modalidad particular de racionalidad y pluralidad de racionalidades; entre conocimiento codificado y la transformación del conocimiento en conciencia y voluntad histórica; entre ocultamiento del movimiento de la realidad y procesos constituyentes» (Zemelman, 1998, p. 9).

Esta dialéctica nos coloca en un movimiento constante hacia lo desconocido e indeterminado, que se expresa en un desafío insoslayable, el reconocimiento de nuestro papel como sujeto histórico, como ser pensante en tanto apertura de sí mismo. El papel protagónico del hombre coexiste con sus inercias, temores, limitaciones y confusiones, lo que hace necesario recuperar la construcción de la **ciudadanías creativas** como una posibilidad de cambio y recuperación de lo humano, que a través del diálogo vivo, del acto de saberse parte de la realidad, nos lleva a pensarse en comunidad, y no sólo desde la individualidad.

2. La ausencia del diálogo vivo en las comunidades de indagación como una manifestación de la vida moderna

Hacia donde queremos llegar con nuestra reflexión sobre que ¿pasa con los jóvenes que enmudecen ante el diálogo?, pregunta que nos parece interesante dada la realidad que estamos viviendo, y que desde luego no es nueva pero si persistente, pudiéramos decir que es un síntoma de la vida moderna a la cual nos sumamos en ese arte de vivir en sentido de una modernidad impuesta, que acomoda las formas de vida y las acciones a un hito de vida que le es propia, sin olvidar que esto nos involucra a todos. Por ahora los jóvenes son nuestro foco de atención en el sentido de distinguir sus acciones y actitudes ante lo que viven y que tiene relación con la ausencia del diálogo vivo. y su proyección en las comunidades de indagación.

Los jóvenes se están aislando de las conversaciones y de la relación con los otros (diálogo vivo), aseveración que nos ha ido interpelando en el sentido de que tal parece que el sentido dialógico está siendo reemplazado por ciertas acciones y actitudes en los procesos de interacción y comunicación. Gadamer vislumbraba el hecho de que cada persona podría portar un televisor para sí mismo, de manera individual, o portar su propia música a través de un transmisor, teniendo como consecuencia el aislamiento; él señala que «hay circunstancias sociales objetivas que pueden atrofiar el lenguaje, ese lenguaje que es *hablar-a-alguien* y *contestar-a-alguien* y que llamamos conversación» (Gadamer, 1994, p. 210). A través de la reflexión se puede entender que sí

bien las formas de vida de los jóvenes nos remiten a un uso indiscriminado de la tecnología, algunos de los aparatos (ipod, celular, tableta...) que concentran su atención, los pueden llevar al aislamiento, aunque tengan a otra persona cerca que les acompaña, aniquilando el diálogo y la comunicación en general.

Las formas de interacción a través de los aparatos mencionados, aunque para los jóvenes parecen más divertidos que el diálogo «cara a cara», reducen nuestro vocabulario, la capacidad de hablar y de pensar, los valores como la empatía, el respeto a la diversidad, el diálogo incluyente, y la consideración hacia el otro, oportunidad que nos ofrece la escucha.¹

Ello nos lleva a la reflexión que Gadamer hacía en torno a la modernidad, al señalar que callaba la boca a los jóvenes, debido a que éstos se dedican más a mirar, escuchar y escribir en y con sus diversos aparatos, anulando con ello el diálogo vivo, la conversación y desde luego los horizontes y la propia alteridad, ya que al no poner la atención a la palabra del otro, simplemente la ignora, limitando lo que perciben sus ojos y oídos; el instrumento electrónico lo llena de información que no necesariamente alimenta su razonamiento o el desarrollo de valores profundamente humanos, llevándolo al aislamiento y a la inherente conformación de prejuicios.

Agnes Heller, al estudiar la construcción del prejuicio señala que: «puede ser individual o social. (...) La mayoría de nuestros prejuicios tienen un carácter mediato o inmediatamente social. Esto es, solemos asimilarlos simplemente de nuestro ambiente, o bien los aplicamos espontáneamente a casos concretos a través de mediaciones. (...) El desprecio del otro, la antipatía al diferente son tan antiguos como la humanidad misma» (Heller, 1977, p. 85).

El diálogo vivo, «está en la génesis de la estructura filosófica que catapulta a esta hermenéutica hacia la ética y a la política, lo que en un principio hace el papel de principio de equidad para equiparar al diálogo oral con el escrito, se convierte después en condición de alteridad para todo diálogo. Aunque se privilegia la oralidad» (Aguilar, 2005 p. 55).

1. «No es fácil captar lo que la gente nos dice, si no hemos desarrollado la habilidad para saber escuchar» (Lipman, 1992, p. 188), lo que implica que el saber escuchar te hace poner atención a quien te habla y lo que te dice sin perder pista ni atención, saber escuchar al otro, como una manifestación de cuidado por el otro.

Concentrase en el celular o en el ipod, escribiendo al tiempo que se ignora al otro que está a su lado, evita la pregunta, la interpretación y el diálogo vivo, procesos interactivos que promueven diferentes formas de pensar y de actuar, diferentes formas de acercarse a la realidad para transformarla.

«Al interpretar se recupera el presente vivo del diálogo cuya realización originaria es siempre preguntar y responder. El diálogo vivo² es así, el modelo hermenéutico de interpretación porque ésta busca reproducir la dinámica de pregunta y respuesta propia de los diálogos» (Aguilar, 2005, p. 55), pero si no hay quien escuche, la propia pregunta se aniquila al ser ignorada, cancelando la posibilidad de diálogo. La presencia virtual del otro, le da un sentido instantáneo a la relación, interacción que generalmente se concreta a recibir una información pero no a cuestionarla o a hacer preguntas; sin embargo la figura y movimiento del otro, tiene la suficiente fuerza para aniquilar el lenguaje, reducir la comunicación y acoplarse a la inmediatez. Hacemos al otro invisible preguntas que no son escuchadas y mucho menos interpretadas, que le dan un nuevo sentido a la interpretación misma, ya que ésta nos posibilita entendernos siempre y cuando exista el deseo, la disposición de ser escuchado por el otro, para que exista la posibilidad del acuerdo, teniendo como fin el entendimiento.

Las experiencias, como las que se enfocan al aprendizaje, no son ricas y significativas *per se*, por el sólo hecho de vivirlas, el sujeto necesita encontrarle un sentido a lo que hace o aprende, y los significados nacen de las relaciones que se establecen entre las partes y el todo, entre los fines y los medios (Lipman, 1992:57), es necesario darle una significación intrínseca. Desde esta perspectiva la pregunta es un recurso que promueve la significación intrínseca ya que: plantea un problema que tenemos posibilidades de resolver, nos abre el camino hacia la aventura intelectual, genera la necesidad de conocer, recupera la emoción por las estrategias desarrolladas, nos induce a la reflexión y racionalidad.

2. Gadamer se refiere a este olvido platónico de la relevancia y de la dialogicidad de la escritura y de momento se identifica con la argumentación platónica, tomando partido por el diálogo oral al que se llamará también diálogo vivo [...] Así pues el «diálogo vivo contiene en sí mismo elementos que favorecen la comprensión debido a la inmediatez de la conversación, por lo cual la escritura requiere una enmienda la del diálogo vivo, y favorece así la comprensión» (Aguilar, 2005, pp. 59-60).

En este sentido «la interpretación delimita su objetivo que es el de llegar a un acuerdo en el que participan interlocutores que desean sinceramente entenderse, puesto que siempre que se busca un entendimiento, hay buena voluntad. Esto tiene lugar en el marco del diálogo vivo, socrático, platónico que busca el acuerdo mediante la afirmación y la réplica tomando en cuenta al otro» (Aguilar, 2005, p. 57).

El grave problema es que no existe una posibilidad de saberse tomado en cuenta, o bien como dice Aguilar, no hay voluntad, y si ésta no existe, lo que queda es el vacío, el silencio o simplemente el intercambio de gestos y miradas como un sentido de espera tu turno, que quizá no llegue en el momento adecuado, o requerido y que le sigue un no preguntar, sólo callar.³ (...) «la incapacidad unida a la falta de deseo, de comprometerse a una conversación sería es una característica de las sociedades de todo el mundo (aunque más de algunas que de otras) y sería demasiado dramático sugerir que la mayor parte de los conflictos en que se halla envuelto el mundo podrían haberse evitado, sin duda casi resuelto, si los principales contendientes hubieran estado simplemente capacitados e inclinados a comprometerse en un diálogo con la otra parte» (Splitter, 1996, p. 57).

Los actuales procesos de comunicación ya no propician el diálogo vivo, ante esto, el callar es ignorar o simplemente silenciar al otro; el diálogo se asume como un obstáculo cuando «Uno dice contigo no se puede hablar y el otro tiene entonces la sensación o la experiencia de no ser comprendido. Esto le hace enmudecer o apretar los labios con amargura. En este sentido la incapacidad para el diálogo es siempre y en última instancia, el diagnóstico que hace que alguien que no se preste al diálogo o no logra entrar al diálogo con el otro» (Gadamer, 1994, p. 209). Las resistencias que se manifiestan en el no deseo de entrar al diálogo, callando al otro y silenciándose a sí mismo⁴, cierra la posibilidad de conocer el horizonte del otro, limitando nuestra apertura a

3. «Llenar de contenido el horizonte de interpretación es lo que hace posible que entre el diálogo con el texto y el diálogo en conversación no haya diferencia; funciona pues como principio de equidad entre ambos tipos de diálogo. Si hemos de hacer caso a la crítica de Platón a la escritura, hay que compensar la diferencia de lo escrito respecto del diálogo vivo, llenando de contenido los horizontes de interpretación» (Aguilar, 2005, p. 60).

4. «La incapacidad del otro es a la vez la incapacidad de uno mismo... la incapacidad de escuchar... implica el no

un mundo distinto; el considerar el horizonte del otro nos abre a la diversidad, a nuevas formas de entender la realidad, al desarrollo de nuevos procedimientos heurísticos, a la búsqueda de diferentes sentidos por aquello que se comparte o se distingue en el acto de encontrar caminos que lleven a nuevos caminos de comprensión.⁵

«El hecho de que pueda alcanzar entonces la comprensión y hasta el acuerdo en el trato práctico o en el diálogo personal o teórico puede ser un símbolo de cómo, cuando parece faltar el lenguaje, puede haber entendimiento mediante la paciencia, el tacto, la simpatía y tolerancia mediante la confianza, incondicional en la razón que todos compartimos. Vemos constantemente que el diálogo es posible entre personas de diverso temperamento y diversas opiniones políticas» (Gadamer, 1994, p. 210).

El diálogo vivo es posible, siempre y cuando los interlocutores estén verdaderamente interesados en dialogar⁶ acerca de algo en común o de algo en contraste, intercambio que les permita establecer el conocimiento y búsqueda para lograr el encuentro, que pone en práctica la paciencia pero sobre todo que brinda la posibilidad de encuentro. Sin embargo tal parece que existe una «incapacidad para el diálogo que no se reconoce a sí misma. Suele ofrecer por el contrario la peculiaridad de alguien que no ve esta incapacidad en sí mismo sino en el otro» (Gadamer, 1994, p. 209). Habría que preguntarnos si realmente reconocemos que esta incapacidad es un problema común, se puede ver que en el otro está la incapacidad, pero es necesario reconocer la propia ante alguna situación. En «nuestro tiempo, en el que la comprensión para la esencia del verdadero diálogo se ha hecho cosa rara, son tan fundamentalmente ignorados

tener el oído bastante fino para oír su silencio y su endurecimiento» (Gadamer, 1994, p. 209).

5. «Como el diálogo vivo, persigue el acuerdo mediante la afirmación y la réplica, lo cual implica buscar las palabras justas y acompañarlas del énfasis y el gesto adecuados para hacerlas asequibles al interlocutor, del mismo la escritura, que no permite comunicar al lector la búsqueda y el hallazgo de las palabras, debe abrir en el texto mismo, de algún modo, un horizonte de interpretación y comprensión que el lector ha de llenar de contenido» (Aguilar, 2005, p. 60).

6. «El hacerse capaz de entrar en diálogo a pesar de todo es, a mi juicio, la humanidad del que se constituye a través de la autenticidad, ser por lo que la irrupción del parecer puede dañarlo» (Buber, 1997, p. 98).

sus presupuestos»⁷ (Buber, 1997, p. 90), que ya no se escuchan ni tiene un lugar el interés por el otro, de tal manera que se va perdiendo el sentido dialógico.

Esto mismo sucede en las comunidades de indagación, a los jóvenes les cuesta trabajo abrirse al diálogo vivo, de tal modo que se acoplan más al silencio, refugiándose o encerrándose en su ipod, celulares o tabletas, que abrirse al diálogo vivo; han perdido el interés por compartir sus propias ideas, preguntas e interpretaciones con los integrantes de la comunidad.⁸ Lipman dice que «cuando interiorizamos el diálogo, no sólo reproducimos los pensamientos que acabamos de escuchar a los otros participantes en el diálogo, sino que también respondemos a nuestro interior, a esas opiniones» (Lipman, 1992, p. 78). Compartir eso que se piensa es compartir lo que se es, lo que se sabe o se ignora, si el silencio reina, la ausencia de sí mismo se va liquidando; en la «autopista de la información, nada de lo que ocurre en alguna parte puede, al menos potencialmente, permanecer en un afuera» (Bauman, 2008, p. 13), y el no dialogar es una forma de estar afuera, de cerrarse a la posibilidad de compartirse, de conocerse a sí mismo y al otro, y de proyectar lo que pensamos. El «pensar comienza cuando de lo que se trata es de poner en cuestionamiento los sentidos, usualmente otorgados a la pregunta ¿para que pensar juntos?» (Kohan, 2015, p. 69). La comunidad de indagación como espacio de compartirse unos con otros en el arte del pensar, abre horizontes de comprensión, conocimiento y posibilidad de búsqueda y de encuentro. Pensar juntos es buscar construir, mirar, escuchar, devolver preguntas a lo preguntado, saber juntos, pues sólo así se comparte, se da la oportunidad de saberse. Si

7. «También es evidente, sin embargo, que todos los participantes sin excepción tienen que estar dispuestos de modo que sean capaces y estén preparados para satisfacer los presupuestos del verdadero diálogo. La autenticidad está ya en cuestión cuando una pequeña parte de los presentes se sienten a sí mismos y son experimentados por otros como aquellos de los que no hay que pensar una participación activa. Tal situación se puede elevar a una difícil problemática» (Buber, 1997, p. 89).

8. «El concepto de comunidad depende de la interpretación que cada miembro individual da a lo suyo, a su pasado y a su futuro propio. La comunidad mantiene un proceso lógico o intelectual que surge cuando los miembros individuales se interpretan a sí mismos y se constituyen como comunidad, debemos señalar que para Royce hay un tipo de comprensión que es esencial para la comunidad y que posee una estructura lógica propia que no puede ser reducida a ningún otro proceso intelectual. Royce le llama comunidad de interpretación» (De la Garza, 1995, pp. 44-45).

el silencio acalla las voces, el pensamiento también se acalla, sin dar la oportunidad de saberse escuchado, debatido y reconstruido con los otros pensamientos que van susurrando nuevas maneras de pensarse y de pensar el mundo desde un proceso que les hace mirar la diversidad de horizontes, creatividad que nos permite seguirse preguntando y pensando.

Pensar no sólo forma parte de una particularidad de las personas, porque no se piensa para mover una mano, pero si se piensa para abrir creativamente distintas perspectivas que invitan a los integrantes de la comunidad a seguir la ruta de la pregunta. En una comunidad de indagación, los estudiantes se comprometen de formas recíprocas con la comunicación de sus ideas y pensamientos, con la necesidad de compartir y de darse a entender y entender a los otros.⁹

El arte del diálogo se va perdiendo cuando los jóvenes no colaboran para pensar juntos y descubrir y/o compartir dudas, certezas, búsquedas o distintas formas de pensar sobre algo en particular que se convierte en comunitario, pues sólo aquello que les es importante es lo que hace posible que el diálogo vivo, esté en el arte de pensar sobre lo pensado. El silencio de la juventud en las comunidades de indagación martiriza al que desea dialogar, padeciendo el silencio, la indiferencia y desde luego la discriminación del no querer saber, del no querer compartirse, ni mucho menos darse en sus formas de pensar y tener quizá la respuesta pertinente a lo preguntado. Un ejemplo es el diálogo que se genera en filosofía para niños, un diálogo genuino, «que permite la autocorrección, en donde se expresan incluso vacilaciones, giros erróneos, permite falsos comienzos, abriéndose a un diálogo por parte del otro, pues incluyen al otro como forma de dialogar en eso que cada uno es» (Splitter, 1996, p. 57).

El diálogo vivo es inherente a la comunidad de indagación, implica ir de lo simple a lo complejo, seguir en la búsqueda del preguntar, de mover pensamientos¹⁰ en direcciones diversas, de entender y construir sentidos y significados.

9. «Ellos comprenden que así con sus propias ideas son importantes (aunque no necesariamente verdaderas), también lo son las ideas y pensamientos de los otros» (Splitter, 1996, p. 56), lo que manifiesta que sólo el arte de pensar juntos nos hace más creativos más humanos e interesados por los otros.

10. «El lenguaje les hace posible comprometerse con la reflexión y la comunicación: mediante entre las personas y el mundo. En síntesis, podemos decir que el lenguaje es

El diálogo aporta vitalidad a la comunidad, una vitalidad que perdería su forma y dirección al bloquearse la comunicación.

De ahí que la importancia de la comunidad de indagación en donde se requiere de la participación de los jóvenes, proceso dialógico que les permite seguir pensando sobre lo que piensan, lo que se contrapone a la modernidad que nos impone formas de vida de las cuáles pareciera imposible escapar, pues lo único que estará libre de cualquier circunstancia que nos haga esclavos de las circunstancias, es el pensamiento, pues sólo él nos abre posibilidades de seguir dudando, pensando, cuestionando y transformándonos en sujetos activos y creativos, con posibilidades de transformar su realidad.

3. A manera de conclusiones

La velocidad absorbente de la modernidad contrasta con la lentitud con que las teorías críticas que se incorporan a la educación; la modernidad consume y expande las concepciones instrumentalistas que a través de los discursos destacan el progreso, el rendimiento, la eficiencia, la calidad y la excelencia. La desmitificación de elementos clave como: ciencia, técnica, desarrollo, progreso, es incómoda y afecta el porvenir idílico porque destaca el desencanto y la incertidumbre de ser incapaz de posibilitar el «mundo feliz» que todos ambicionamos.

Las teorías educativas, al ocuparse de la formación desde la modernidad, no aceptan fácilmente las críticas que caracteriza a los tiempos actuales, se cierran a la posibilidad de cuestionarse a sí mismas, los que nos lleva a abrir el debate en torno a la relación del hombre con su realidad, proceso dialéctico que permite articular la memoria histórica, la conciencia del presente y la capacidad de potenciar el futuro.

En este sentido es necesario abrirse al análisis de la insertidumbre, a una educación que ha buscado preservar una sociedad informatizada, a los sujetos que como productores y productores de la tecnología, la acoplan a las necesidades, deseos, aspiraciones, acciones que determina la modernidad que promueve la «abundancia» para un futuro deshumanizado.

central para la idea de ser una persona en el mundo y en armonía con él» (Splitter, 1996, p. 56).

La metamorfosis tecnocultural acelerada, requiere de una arqueología de sí misma y de su propio proceso para entender los futuros que se anuncian. Un horizonte de crítica a la modernidad implica retomar intrincadas constelaciones de ideas, figuras y lenguajes para entender el universo de discursos, subjetividades, representaciones e imaginarios sociales, temas que hasta ayer tenían escasa importancia y que hoy destacan una crisis de valores y una crítica a nuestras certezas.

Todo apunta a la construcción de un devenir emancipador que cuestione las lógicas masivo-consumistas, en donde las lenguas masificadoras, la cibernización, construyen un nuevo escenario de vida, que para los jóvenes se vuelve la única forma de interactuar con la realidad y que plantea la necesidad de una nueva subjetividad histórica, la formación de la ciudadanía creativa.

El uso cotidiano de ciertos aparatos que evidencian un cambio constante derivado del avance de la ciencia y la tecnología, también han influido en el aislamiento del sujeto, en la cancelación de las relaciones interpersonales y de la comunicación con los otros que limitan el diálogo, la comprensión y la construcción de la realidad.

El diálogo vivo promueve: la disponibilidad hacia la razón, una valoración del respeto mutuo y una ausencia de adoctrinamiento, que contribuye a estimular de forma efectiva la reflexión filosófica y de diversa índole (científica, humanista) en los jóvenes estudiantes.

Los alumnos tienen la necesidad de adaptarse dinámicamente a un mundo complejo y en continua transformación, en donde la capacidad de formular preguntas y de saber contestarlas es una parte importante en el desarrollo del pensamiento, al considerar la diversidad. Se trata de una aptitud que podemos fomentar o reprimir.

Sin embargo, debemos reconocer que ante ciertos procesos de comunicación se generan silencios prolongados que nos informan que «algo» está aconteciendo. Surgen interrogantes como: ¿qué estarán pensando o entendiendo? ¿será demasiado difícil? ¿desconfían de sí mismos para dar una respuesta? Sin duda, esto sólo lo podremos identificar y promover a través del diálogo vivo como apoyo a la formación de la ciudadanía creativa que oriente a los estudiantes a desarrollar la capacidad de pensar por sí mismos y de respetar el pensamiento de los otros, tarea inherente a las comunidades de indagación.

4. Referencias Bibliográficas

Aguilar, F. (2005). *Diálogo y alteridad*. México: UNAM.

Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: FCE.

— (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthopos.

— (2008). *Tiempos líquidos vivir en una época de incertidumbre*. México: Ensayo Tusquets.

— (2008). *Sociedad sitiada*. Argentina: FCE.

Buber, M. (1997). *Diálogo y otros escritos*. Barcelona: Riopiedras.

De la Garza, T. (1995). *Educación y democracia*. Madrid: Visor.

Gadamer, H. (1994). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.

Guiddens, B. (2001), *Modernización reflexiva*, Madrid: Alianza.

Guiddens, B. et al. (1998). *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Kohan, W. (2015). *Viajar para vivir: ensayar la vida como escuela de viaje*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Lipman, M. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: La torre.

Lipman, M. et al. (1992). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Splitter, L. y Sharp, A. (1996). *La otra educación*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Vargas, L. (2006). *Revista Astrolabio internacional de filosofía*. Núm. 3ISS-7549. España: Universidad de Barcelona.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthopos.

Revista Electrónica

Molano Vega, M.A. (2014). «Walter Benjamin: alegoría, memoria y modernidad», en *Revista ideas y valores*, vol. 63, n.º 154, abril 2014, ISSN (impreso): 0120-0062, ISSN (en línea): 2011-3668. Bogotá, Colombia, pp. 165-190. En línea: <<http://dx.doi.org/10.15446/ideas-yvalores.v63n154.31199>>.



Walking the Paral·lel. –Autoretrato–. Barcelona, 2014.

PENSAMIENTO CIENTÍFICO, ENCUENTRO CON LA FILOSOFÍA

María Teresa **SUAREZ VACA**

[maria.suarez@uptc.edu.co]

Profesora Investigadora de la Escuela de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Magister en Educación. Grupo Filosofía, Sociedad y Educación, Colciencias.



Nidia Consuelo **DEAQUIZ OYOLA**

[Consuelo.deaquiz@gmail.com]

Licenciada en Educación Preescolar. Joven Investigadora Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Grupo Filosofía, Sociedad y Educación, Colciencias.

Resumen: Esta ponencia presenta los resultados de una experiencia investigativa, basada en el encuentro de la filosofía con la infancia titulado «Experiencias para promover un Pensamiento Científico en los niños y niñas»; una indagación cualitativa, desarrollada en la Fundación Pedagógica Rayuela.* Un proyecto cualitativo que tiene como guía metodológica la investigación acción. La ponencia parte de una reflexión teórica que fundamenta y da sentido al diseño e implementación de la experiencia de aula, donde se reconoce el pensamiento científico como un pensar con más abstracción, que parte de la duda, e invita a indagar, buscar razones, argumentar por qué y cómo suceden las cosas, etc. Su importancia radica en la motivación para provocar encuentros con la ciencia, convocando preguntas e indagando para construir respuestas, lo cual posibilita mirar el mundo de otras maneras; se propone como un encuentro de la filosofía con la ciencia. La segunda parte de la ponencia comparte algunos aspectos destacados de la implementación de la experiencia con los niños y niñas, es decir, otras maneras de encontrarse y comprender el mundo, en medio de la construcción de ambientes inquietantes; no explicativos que invitan a la búsqueda, al descubrimiento, es decir, la preparación de un tiempo y espacio para pensar o filosofar. Finalmente, se presentan algunas reflexiones concluyentes.

Palabras clave: Pensamiento científico, Infancia, Filosofía

INTRODUCCIÓN

El conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, y de los que se deducen principios y leyes generales. En su sentido más amplio se emplea para referirse al conocimiento en cualquier campo, pero que suele aplicarse sobre todo

a la organización del proceso experimental verificable.

MARIO BUNGE

Esta experiencia, parte de una reflexión teórica que fundamenta y da horizonte de sentido a las acciones encaminadas a trabajar sobre el pensamiento científico, pero, para efectos de este

* Centro educativo ubicado en la Carrera 9, N.º 48-25 Barrio J.J. Camacho en el Municipio de Tunja, de carácter privado, mixto, calendario A Jornada Completa, se considera con una pedagogía alternativa. Rayuela es el fruto de un sueño donde los niños y las niñas tiene la oportunidad de convivir en un ambiente de respeto y en el que utilizan

do el juego se pueden proponer y encontrar caminos que les permitan aclarar sus dudas, conocer nuevos saberes y compartirlos, un lugar donde el argumento tiene mucho valor, donde se evita competir, y se invita a dialogar de manera autónoma y reflexiva. <<http://rayuela-tunja.blogspot.com/>>.

proyecto, se concibe como una manera particular de encontrarse con el mundo, y así provocar reflexiones y acercamientos a la filosofía; con base en esto, se elabora una propuesta de actividades y se implementa en los niveles de Transición y primero; de manera simultánea se realiza un seguimiento y análisis de la experiencia, para así evidenciar algunas conclusiones de la propuesta.

El proyecto de investigación se tituló «Experiencias para promover un Pensamiento Científico en los niños y niñas», pensando en un filosofar que transite al lado de la ciencia. La ciencia considerada como ese conjunto de conocimientos que permiten ver con alguna exactitud la realidad de la vida, y que se caracteriza por tener principios y leyes producto de la observación y el razonamiento, se constituye aquí en el pretexto para estimular habilidades de pensamiento, las cuales son fundamentales para un mejor pensar y para vivir de una manera más razonable.

Cuando se realizan experimentos científicos en las instituciones, en algunos casos se desarrollan de manera operativa en el aula, donde los niños y las niñas observan y aplican un hecho para comprobar una realidad, generalmente se detectan causas y efectos, pero, se dejan de lado las preguntas, reflexiones, críticas y la posibilidad de construir nuevos hechos para ver el mundo; pero, al desarrollar estas experiencias en el aula con otras intencionalidades puede determinar en la Infancia la oportunidad de construir su propio pensamiento científico; de pensar la ciencia de otra manera, no como un conocimiento finito, sino como la posibilidad para preguntar, reflexionar, crear, analizar, cuestionar e indagar sobre el mundo. Una de las categorías más importantes del proyecto es «El maestro», pues es clave en este proceso, ya que es quien convierte el aula en un laboratorio transversal para las diferentes áreas de conocimiento; además, es quien posibilita la oportunidad de hacer de esto, «una experiencia de sí» (experiencia, concebida, no como actividad, sino, como un dejarse afectar en el propio ser) tanto para los niños como para sí mismo; es decir, el maestro en medio de las acciones también construye y transforma su pensar, cuestionando también su praxis y pensando la construcción de nuevas estrategias para implementar en pro de la formación de sus educandos.

A partir de estas concepciones, frente a la ciencia y el pensamiento científico, se provoca

un encuentro con el programa de filosofía con niños, en donde por medio de comunidades de indagación se realizan actividades con los rayuelos¹ a partir de experimentos que dieron la posibilidad de reflexionar y hacer construcciones que propenden por una constitución personal.

Dudar, preguntar, indagar: construcción de pensamiento científico

La ciencia concebida como el conjunto de conocimientos construidos por la humanidad, implica una serie de habilidades que ayudan a construir nuevas manera de ver la vida; por lo tanto trabajar el pensamiento científico con la infancia es el medio de posibilitar nuevos conocimientos y llegar a vivir experiencias investigativas; los niños tienen una capacidad de asombro natural que les permite explorar, preguntarse, sentir curiosidad, buscar nuevos significados y formas para verse a sí mismos, a los otros y al mundo que les rodea; la capacidad de preguntar, no implica sólo un «No saber», significa, la potencia para descubrir, e indagar formulando sus propias hipótesis que los ayudará a encontrar caminos para develar eso que les inquieta. Uno de los puntos de partida para hacer filosofía es «la duda» es decir no aceptar las cosas dadas como cierto, pero dudar solamente, no es suficiente, es importante preguntarse sobre las diversas posibilidades y esto finalmente es lo que provoca la realización de búsquedas, para (Meneses 2014):

«El pensamiento científico nos enseña que el primer paso es dudar, cuestionarse; pero sin que lleguemos a un escepticismo radical, por lo que nuestra duda debe plantearse equilibradamente, a partir de un marco conceptual o paradigma. El siguiente paso es obtener una descripción, basada en la búsqueda de información. Posteriormente hay que realizar observación para contrastar si la información recabada o descripción es correcta. Y como todo proceso cíclico, volvemos a cuestionarnos, es decir a dudar» (p. 17).

En este sentido Lipman (1980) también señala que: «Negarle al estudiante el derecho de du-

1. El término «rayuelo o rayuela» en la Fundación Pedagógica corresponde a estudiante, esto sucede para romper con los esquemas tradicionales.

dar sobre el resultado de una investigación científica es impedir la continuación de ese tipo de investigación» (p. 119). Por lo tanto, no se trata de asumir hechos científicos como verdades, la fuerza de estos experimentos está en el proceso que le rodea: la duda, la pregunta, la búsqueda, el encontrar respuestas lógicas o comprobables y lo más importante la reflexión que se produce a lo largo de la vivencia.

El pensamiento científico por lo tanto, proporciona en el aula de clase la posibilidad de innovar nuevas maneras de comprender el mundo, entendiendo esta comprensión desde la pregunta como herramienta para reflexionar, analizar y construir nuevos conceptos e implementación de nuevos métodos para enseñar y pensar la ciencia. Lipman (1980) menciona que:

...la educación científica debe proporcionar al estudiante una orientación preliminar hacia la empresa científica misma, orientación que debería ofrecerle los incentivos que motiven a los niños y jóvenes a implicarse ellos mismos en propósitos científicos, al tiempo que les proporciona un conjunto de hábitos de trabajo en que se deberían combinar sus inclinaciones creativas e imaginativas con sus propios deseos por pensar sobre el mundo de una forma disciplinada y ordenada (p. 120).

Por lo tanto la Ciencia se convierte en un pretexto para experimentar nuevas posibilidades, planteando hipótesis motivadas por diferentes fenómenos, entendiendo la ciencia no como un resultado, sino como un proceso que trae consigo la posibilidad de fortalecer el pensamiento crítico, reflexivo, creativo, lógico, cognitivo y analítico. Estas producciones se caracterizan porque es un trabajo consigo mismo, pero construido en la interacción con el otro, además de ser un ejercicio que permite la relación con otras áreas del conocimiento. Rosales y Quintanilla (2011) manifiestan que:

Comprometernos con la cultura de las ciencias en las primeras edades iniciales es invitar a través de ella a los niños a mirar el mundo con otros ojos, transformando aspectos de su cotidianidad en contenidos para ser enseñados, brindando oportunidades para explorar y pensar el mundo, desde otra perspectiva, con los anteojos de la ciencia (p. 41).

Por ello, es importante repensar la necesidad de promover las competencias del pensamiento científico en las primeras edades, donde el maestro orienta un hecho de la ciencia, para que dé al niño y a la niña la posibilidad de inferir e indagar su propio pensamiento científico, construyéndolo por sí mismo.

El pensamiento científico hace referencia a la capacidad de indagar, buscar razones, preguntarse ¿por qué? o ¿cómo suceden las cosas?, ¿cuáles son las causas o efectos?, etc. Esto significa «construir aprendizajes por sí mismos». Por lo tanto, introducir en los niños y niñas el valor de la experimentación para comprobar la ciencia, por medio de formas cotidianas lleva a la comprensión del mundo de una manera razonable. Lipman (1980) afirma que «el beneficio mayor de la educación científica desde la perspectiva de FpN es el de estimular ese temple de ánimo crítico que los científicos tanto aprecian» (p. 119).

La filosofía entra a hacer parte de la propuesta en el momento que el pensamiento se movilizaba, cuando por medio de diálogos se construyen conocimientos y estos hacen parte de la vida misma, es decir, se logra mantener una actitud permanente de búsqueda y reflexión. Entonces, la filosofía no se concibe como una disciplina distante sino como una forma de vida, en donde el dudar, el preguntar y el indagar son actitudes que les permite construirse a sí mismos para comprender y relacionarse con mundo.

Estas acciones de por sí pueden convertirse en experiencias de comprobación, pero cuando ya se han construido estructuras mentales que ponen en duda y que quieren seguir indagando, la situación es más avanzada, los niños van desarrollando una actitud filosófica, en donde surgen nuevas ideas o experimentos inesperados que pueden producir nuevos conceptos o descubrimientos. Los diálogos exigen cada vez más niveles de abstracción, y generalmente vienen acompañados de preguntas o lenguajes más filosóficos que aunque no son comprobables, ayudan a comprender mejor las experiencias investigativas. Lipman (1980) lo plantea manifestando que:

«Los niños necesitan de la filosofía para clarificar esos conceptos, que no son filosóficos, y que, a la vez, están en el lenguaje de todos los días; también para clarificar la naturaleza de sus investigaciones y para hacer mejores juicios [...]» (p. 18).

La filosofía por lo tanto, está inmersa en la vida cotidiana de los sujetos, está fundamentada como una forma de vida donde cada individuo se constituye así mismo, cuando pregunta, reflexiona, analiza y da juicios de valor ante un tema; por ende, las experiencias científicas se convierten en pretextos para potencializar las facultades de pensamiento. Se habla de potencializar puesto que esto no se da por sí mismo, y es aquí donde el maestro cobra valor, pues es este quien piensa con intencionalidad, propone, dinamiza y acompaña el experimento. De tal manera que la experiencia se convierte en un enseñar y aprender a «pensar», que afecta al ser en todas sus dimensiones. Pulido (2009) afirma:

...repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento, es abrir un espacio para la creatividad, la estética y la ética. Es a partir de la consideración de la enseñanza como posibilitadora del pensar como redefine su dimensión cultural, lingüística, cognoscitiva, artística (p. 34).

Por ende, estas primeras experiencias de pensamiento transforman su relación consigo mismo, con los otros y con el mundo circundante. Pues la afectación puede ser multidimensional, a nivel social y/o cultural.

El maestro es clave en esta relación pedagógica y al igual que los niños y niñas también se transforma, tiene la posibilidad de re-crearse infante manteniendo su capacidad de asombro, comenzando a indagar y a explorar como lo hacen los niños y niñas.

«Igualmente suele considerarse por el enunciado que solo está reservado para los menores, sin embargo, esta propuesta busca vincular la práctica filosófica desde el preescolar hasta la universidad. El concepto niño se identifica entonces por la capacidad de cuestionamiento que caracteriza al infante, actitud fundamental para el filosofar. Esta actitud debe orientarse para que se mantenga en el ser humano, sin importar su edad. Podríamos denominar esta metodología entonces como una estrategia para el mantenimiento y fortalecimiento de la capacidad de indagación del ser humano». Parra Molina (2006, pp. 325, 326).

Los maestros al comprender esta posibilidad fortalecen su pensamiento científico, teniendo

en cuenta las potenciales preguntas, reflexiones, exploraciones, para comprender la infancia desde su lugar de asombro y su relación con el mundo. De otra parte, esta revisión y pensamiento lo motivará a proponer ambientes de aprendizaje novedosos y llamativos, que permitan acompañar desde nuevas perspectivas la construcción de conocimiento. Es decir se constituye en el artífice de nuevas relaciones entre la ciencia, la realidad y la vida.

Rayuelos caminando en las fronteras de la ciencia...

Esta experiencia se desarrolló como parte de una Práctica Pedagógica Investigativa de la Licenciatura de Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en los grados de transición y primero, durante un periodo de seis meses, donde, se trabajaron dos sesiones por semana en cada grado. Con base en los referentes teóricos iniciales, se construyó una propuesta para la realización de experimentos; la cual tuvo como intención principal: potenciar el pensamiento científico, como capacidad especial para hacer filosofía con los niños y niñas.

Este proyecto implicó construir lineamientos que fueron horizonte de trabajo, orientaciones, flexibles y dispuestas a ser modificadas según las circunstancias.

- a. Preparar con anticipación una afirmación o hecho científico, el cual debería ser pensado y practicado con antelación, con el fin de conocer los efectos y de pensar las posibles inquietudes frente al hecho.
- b. Plantearlo ante los rayuelos como una experiencia maravillosa y misteriosa; con el fin de crear inquietudes, motivaciones o un deseo de saber, o de descubrir si la propuesta era comprobable.
- c. Generar dudas frente a lo que se iba a hacer, si era cierto o no; esto mediante diálogos y preguntas que descentraran sus certezas.
- d. Trabajo grupal o individual según el caso, es decir hacer el experimento y vivenciarlo. Este momento se propone como algo experimental e incierto, siempre generando preguntas para reflexionar sobre cada detalle o vivencia.

- e. Estado de sorpresa y asombro por los hallazgos finales. El maestro siempre fue el primer sorprendido.
- f. Formulación de preguntas o inquietudes a partir de la experiencia; esto constituyó la base para luego hacer la comunidad de indagación filosófica.
- g. Círculo de la palabra con base en las inquietudes generadas; aquí se trabajó bajo los lineamientos de la comunidad de indagación en donde se parte de una pregunta seleccionada de común acuerdo, y en seguida se dialoga y se construyen o reconstruyen conceptos. En este momento surgen reflexiones filosóficas importantes que no sólo tiene que ver con la comprobación científica, sino con otros movimientos del pensamiento.
- h. Transformar la experiencia original, invitando a modificar creativamente los experimentos; es decir, se da autonomía para re-inventar otras formas de hacer ciencia; aquí el maestro guarda distancia, permitiendo que ellos sean artífices de sus propias creaciones.
- i. Construcción de conceptos propios a partir de los nuevos experimentos propuestos por los niños y niñas.
- j. Escritura por parte de los niños en un diario de campo científico, en donde ellos mismos registraban preguntas y datos relevantes de los experimentos; los niños más pequeños elaboraron un friso de experimentos, donde su registro fue gráfico, pues aún no estaban alfabetizados.
- k. Auto regulación de la experiencia, por parte del maestro con el fin de reflexionar su práctica y a su vez registrar los principales acontecimientos de la jornada, esto con la intención de hacer un seguimiento al proyecto. El instrumento de manejo de información fueron diarios de campo y registros fotográficos.

La propuesta incluyó experimentos científicos relacionados con: capilaridad, densidad, fuerza, volumen, cambios de la materia etc. En algunos casos se dio inicio, con una afirmación o hecho científico, presentando el concepto sin variación, lo cual invitaba a su comprobación; en otros casos se plantearon situaciones problemas que provocaban misterio y deseos de descubrimiento, pues eran inciertos los resultados.

Una de las experiencias que se pueden resaltar y que demuestra, las múltiples posibilida-

des de experimentación, es la relacionada con la capilaridad que define como «Propiedad en virtud de la cual la superficie libre de un líquido puesto en contacto con un sólido sube o baja en las proximidades de este, según que el líquido lo moje o no; sus efectos son especialmente aparentes en el interior de los tubos capilares o entre dos láminas muy próximas»; El procedimiento generó mucha expectativa y se hizo con vasos plásticos, papel, vinilos y agua; se generó la duda sobre si esto era posible o no? También se invitó a hacer hipótesis sobre lo que podía suceder; cuando se realizó el experimento los niños y niñas comprobaron que el vinilo (pintura) subía por el papel y se filtraba en este, hasta este momento se comprobó el concepto científico. Ellos construyeron sus propias reflexiones; pero, surgieron muchas otras inquietudes para seguir experimentando así: ¿qué pasa si mezclamos crema dental? ¿Será que va a cambiar o sigue igual? ¿Y si se mezcla con sal que pasará?, ¿y si lo dejamos hasta mañana? Por lo tanto se convirtió en un experimento sin final; pero la actividad concluyó con el registro de la experiencia en sus diarios.

Este ejemplo evidencia como se potencia el pensamiento científico, en donde la duda, la pregunta y la indagación se producen en medio de vivencias personales. Por lo tanto la Ciencia se convierte en un pretexto para experimentar nuevas posibilidades, planteando hipótesis motivadas por diferentes fenómenos, entendiendo la experiencia no como un resultado, sino como un proceso que trae consigo la posibilidad de pensar crítica y creativamente, pero que a su vez fortalece habilidades, perceptuales, conceptuales, investigativas, de razonamiento y de traducción. Esto es un ejercicio filosófico que se produce cuando la experiencia concluye y se dialoga frente a las inquietudes generadas y que no exigen por lo pronto más experimentación.

Reflexiones Concluyentes

El pensamiento científico proporciona en el aula de clase la posibilidad de innovar nuevas maneras de comprender el mundo, entendiendo esta comprensión desde la pregunta como herramienta para reflexionar, analizar y construir nuevos conceptos e implementación de nuevos métodos para enseñar y pensar la ciencia.

La implementación de esta investigación dejó como resultado un interés en el cuestionamiento, preguntas e inquietudes de los rayuelos y maestros, para seguir trazando la línea que cada uno desde su mismidad y diferencia, construirá a partir de las reflexiones que lleven al cuidado de sí.

Las vivencias de los niños y niñas Seguirán construyéndose con la posibilidad de cambiar, siendo una práctica permanente de toda la vida, es aprender que desde lo ético podemos llegar a esa práctica de la libertad reflexiva que nos conducirá a ser eso que somos, luchando con el que ya se es.

El pensamiento científico posibilita y fortalece los procesos cognitivos y de pensamiento de los niños y niñas, para preguntarse y cuestionarse de cómo percibe el mundo, indagando no solo en un hecho, sino teniendo la capacidad de realizarlo en otras áreas del conocimiento y en la vida cotidiana, respetando la diferencia del otro y del mundo que lo rodea.

La experiencia en la práctica del maestro abre la brecha para que se transforme así mismo y construya su propio pensamiento científico y oriente en los niños y niñas la capacidad de que ellos mismos puedan ser autónomos en eso que los inquietan y desean descubrir.

El pensamiento científico fortalece en los niños y niñas la posibilidad de ver el mundo de otras maneras, de dudar, de preguntar, de expresar sus ideas y experimentar otras formas de hacer la ciencia, no solo en el aula de clase, sino en otros espacios de la vida cotidiana.

Por otra parte, la búsqueda de razones y la indagación por eso que los niños crean, imaginan y construyen, no se convierte en una verdad o concepto absoluto, es aquí donde esto se vuelve un devenir entre el conocimiento y el sujeto, para dar la posibilidad de construir nuevas formas de ver el mundo que les rodea.

Por último la formación del pensamiento científico en los educandos permite potencializar en ellos habilidades y competencias que faciliten un aprendizaje significativo; es decir, fortalece en ellos las diferentes habilidades de pensamiento, con el propósito de experimentar varias situaciones que los lleven a establecer comunidades de indagación.

Bibliografía

- Daza Rosales, Silvio y Quintanilla Gatica, Mario. (2011). *La Enseñanza De Las Ciencias Naturales En Las Primeras Edades. Su Contribución A La Promoción De Competencias De Pensamiento Científico. Volumen 5. 1.ª edición.* Impreso en Barrancabermeja.
- Lipman, Matthew; Margaret Sharp Ann y Oscanayan Frederic (1980). *La filosofía en el salón de clases. Segunda Edición.* Traducción del original inglés: Diego Antonio Pineda Rivera.
- Meneses Santibón Plinio, E. (2014). *Ciencia y Educación. No basta contemplarlas, sino usarlas para transformar. Revista de Investigación de la Universidad Tamaulipeca. Volumen 1, número 1, pág. 17.*
- Muñoz, E. y Giraldo, P. (2015). *Juegos filosóficos, una apuesta hacia la educación del siglo XXI. En Análisis (Vol. 47, N.º 86, pp. 119-139).* Bogotá.
- Parra, H. (2006). *Filosofía para niños: Metodología para una efectiva normalización. En Cuadernos de Filosofía Latinoamericana (Vol. 27, N.º 95, pp. 323-332).*
- Pulido, C. (2009). *Aprender y Enseñar filosofía en el mundo contemporáneo: de la mercantilización del pensamiento al despliegue de su ejercicio. En Cuestiones de filosofía (N.º 11, pp. 87-103).* Tunja.



Es bueno andar con la sonrisa entera. Terrassa, 2014.

CUERPOS DES-ENCARNADOS...

UNA EXPERIENCIA ESTÉTICO-TEATRAL EN LA ESCUELA PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA INTIMIDAD Y LA DIGNIDAD EN LOS JÓVENES

Javier Mauricio **MORALES GÓMEZ**

[Jaurricio76@gmail.com]

Docente-Investigador Programa de Formación Complementaria Escuela Normal Superior del Quindío (Colombia, Armenia-Quindío). Profesional en Filosofía Universidad del Quindío. Licenciado en Artes Escénica Universidad de Antioquia. Proponente a Magister en Estética y Creación Universidad Tecnológica de Pereira.



Juan Camilo **VELANDIA OROZCO**

[juankamilo_009@hotmail.com]

Maestro en Formación Programa Complementario Escuela Normal Superior del Quindío. Auxiliar Semillero de Investigación Cuerpos Pedagógicos E.N.S.Q.

Resumen: En el encuentro poco peculiar de un sistema educativo ortodoxo como son las Escuelas Normales (formadoras de maestros), con las dinámicas de aprendizaje corporal propias de las artes (ofrecidas en este caso por una fundación de carácter artístico-cultural) en la ciudad de Armenia. Se puede entonces volver la mirada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en donde se delata un sistema de pensamiento educativo que se aleja del cuerpo y de sus posibilidades de interacción social y se enfatiza en los procesos intelectuales o de abstracción. Esta investigación ha buscado identificar algunas experiencias teatrales, que han emergido de este peculiar encuentro entre el Teatro y la Pedagogía, que permiten transgredir el aula para re-significar la corporalidad en los procesos de interacción social generando una conciencia corporal que repercute en el reconocimiento de su intimidad, su libertad y su dignidad. Al abordar el concepto de dignidad humana tendremos que preguntarnos por la clase de seres humanos que las ideologías sociales están propiciando al interior de los espacios educativos en donde los «sujetos se autoconstruyen». En concreto, es delatar a partir de las experiencias estético-teatrales la corporeidad del estudiante en torno a la clase de dignidad humana que se está inscribiendo en su piel, en sus gestos naturalizados por la vigilancia, el control y la persecución ideológica propia de la escuela.

Palabras clave: Cuerpos dóciles/Experiencia Estético-Teatral/Corporeidad/Intimidad, Libertad y Dignidad/Sistema Educativo

Introducción

CUERPOS DES-ENCARNADOS se propone investigar algunos discursos estético/corporales que engendran un campo de encuentro, entre el quehacer teatral con los procesos de culturización y los procesos de aprendizaje de los jóvenes estudiantes; procesos que poco a poco van encarnándose en el cuerpo del Ser estudiante y lo

transforman en un Ser socialmente competente (ciudadano) y corporalmente distante, es decir un Ser contextualizado, especificado y mediado por el sistema educativo. Gracias a su intencionalidad, este proyecto de investigación podría develar algunos *mecanismos* educativos, que permiten idealizar ciudadanos y por ende crear cuerpos ajenos, corporalidades desnaturalizadas, despobladas de sus pulsiones, necesidades y

apetitos. Es por eso que se piensa en las experiencias estético-teatrales en la escuela para el reconocimiento de la intimidad, la libertad y la dignidad en los niños y jóvenes estudiantes. Como un observatorio de cuerpos biológicamente caóticos y socialmente comprimidos en un hábitat en común.

Partiendo de mi experiencia como actor podría afirmar que el cuerpo aparece como una capacidad, como un gestor que además de significar, vive en carne propia sus construcciones conceptuales. *La vida hecha cuerpo no se habita sino que se construye a cada momento.* La realidad *sin cuerpo*, no es una situación fortuita, sino, el resultado de siglos de negación y menos precio a nuestra corporeidad, el joven estudiante se encuentra diluido en un sistema educativo que le exige un sin número de codificaciones y reducciones de movimiento que empiezan de una u otra forma a invisibilizar el cuerpo y por ende a anular sus experiencias corporales y de construcción de conocimiento. Se plantea entonces una propuesta de investigación teatral que indague sobre los presupuestos corporales de los jóvenes estudiantes de la Escuela Normal del Quindío, que a su vez reciben formación artística en la fundación cultural FUNDANZA, para transversalizar sus experiencias con algunas técnicas de expresión corporal que les permitan conjugar sus conocimientos escolares aprendidos y por aprender, re-interpretando su realidad a partir de su propio cuerpo, que impacte su piel y de-construyan lo que hasta el momento el sistema educativo ha estado formando en su interior. Este doble movimiento de construcción y de-construcción permitirá generar una experiencia vital de socialización y de adquisición de conocimiento. Para ello se brindaron espacios alternativos de interacción, tanto en su entorno educativo inmediato con sus compañeros en el aula, como en otros espacios urbanos fuera de ella.

El cuerpo: una técnica cotidiana, confirmada en la escuela...

La modernidad ha fijado coordenadas para concebir lo posible y lo relevante, ha priorizado lo cuantitativo construyendo instrumentos de medida, ha establecido procedimientos estandarizados en la ciencia, en la industria y hasta en algunas disciplinas artísticas. Una vez fijado el

sistema de interacción con el mundo, una vez el cuerpo es aislado y confinado a condiciones específicas y coordinadas estables, se cree en ese mundo artificial, se cree en la *naturalidad* del cuerpo «sometido», de un cuerpo que al trasegar en el tiempo responde a los estímulos habituales de su entorno, convirtiéndose así, en un cuerpo cotidiano (entiendo por cuerpo cotidiano ese cuerpo de la modernidad, silencioso, precavido, temeroso de expresar; que ha recibido duros castigos y prefiere, en muchas ocasiones, dejarse leer, dejarse ver –antes que exteriorizar–, mostrando un caparazón de propiedades mensurables y estereotipadas, mostrando su herencia curtida de poderío).¹

«Pero los problemas más profundos surgen cuando nos confundimos a nosotros mismos y a nuestras relaciones fundamentales en el mundo: con ficciones (o figuras de pensamiento) que aceptamos sin examen previo» (Watts, 1972, pág. 92) –dice Alan Watts–, es decir, hoy en día la humanidad, el hombre, acepta sin previo examen esta realidad creada, como *natural*, sin importar los efectos que tarde o temprano se evidencian en su cuerpo, en su vida misma. Esto puede verse desde una perspectiva epistemológica, que de acuerdo con la realidad sentada, establece una forma particular de conocerla, ratificando su existencia y convirtiéndola poco a poco en el único universo posible. Es importante aclarar que tales concepciones no surgen de golpe de un día para otro, sino por el contrario, son el fruto de un largo proceso de domesticación –del cuerpo–, de una civilización en donde la ciencia, la filosofía y el arte fueron concebidos como sistemas de representación de la naturaleza según una peculiar óptica, es decir, que desde esta perspectiva el conocimiento es una imagen virtual del objeto que esta fuera del sujeto y es independiente de él. De esta manera el cuerpo hace una doble participación: como instrumento que permite al sujeto, (al menos inicialmente) adquirir una infor-

1. Al respecto menciona José Jara estudiando a Nietzsche: «Las palabras de esa cultura greco-judeo-cristiana, han terminado configurando también los diversos aspectos de la vida cotidiana de los hombres... ella se ha convertido también en algo natural, en la medida que se ha incorporado, se ha hecho cuerpo en los hombres, afianzándose en sus reacciones más espontáneas a través de la incuestionabilidad con que ha sido transmitida desde las enseñanzas recibidas junto al seno materno, hasta alcanzar la deseada y pretendida –edad de la razón–. Todo lo cual ha sucedido a la vez en un proceso que se ha reiterado a lo largo de generaciones.» (Jara, 1998, pág. 148).

mación primaria sobre el objeto; quedando reducido sólo a una primera etapa: la percepción. Y como objeto de estudio, una «cosa» que se analiza, pero para ser analizada se le requiere manipulable.

Esto nos lleva a la noción de *cuerpos dóciles* en palabras de Foucault, que une al cuerpo analizable (objeto de estudio) con el cuerpo manipulable (cuerpo sometido), es decir, la epistemología ha creado unas técnicas para formar un cuerpo que responde a los intereses históricos del momento:

Formase entonces una política de las coerciones que constituyen un trabajo sobre el cuerpo, una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos. El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone... la disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpo dóciles (Foucault, 1981, pág. 141).

Por el momento comenzaré por plantear cómo se construye el cuerpo por medio de técnicas que responden a una «representación ideológica de una cultura», las cuales son integradas –son cotidianizadas– a las acciones habituales; sometiendo el cuerpo, gracias a la reiteración de la técnica, a un estado particular que le impide de una u otra forma concebir otras dimensiones de existencia. El desentrañar tales supuestos culturales me permite extraer los conceptos y significados del cuerpo cotidianizado que se encuentran dentro de su contexto y que son los que repercuten al interior del teatro, pues no hay que olvidar que precisamente son estos cuerpos cotidianos, con estos supuestos culturales los que el teatro re-crea, contraponiendo –igualmente– otros supuestos que desconfiguran lo que el actor trae consigo mismo. Parte del teatro permite no sólo ir en contravía de esa cotidianidad; de esa *naturalidad* construida, sino que además permite pensar en nuevas dimensiones escénicas.

En mi existencia (resultado de una serie de acontecimientos histórico-biológicos que se encuentran en un tiempo y un espacio en común) destaco la del hombre-actor y la del hombre-estudiante de filosofía y del hombre-docente, que se han encontrado en un tiempo y un escenario en común: el Teatro, el Aula de clases, en don-

de el estudio antropológico del cuerpo ha sido importante, pues es a través de la antropología que pude descubrir un término que en los últimos doce años ha acompañado mis prácticas pedagógico-actorales: La Técnica, y que me ha permitido experimentar una serie de estados no cotidianos, en un espacio no convencional como lo es el escenario teatral.

El antropólogo francés Marcel Mauss fue quien habló por primera vez de las *técnicas del cuerpo* en una conferencia en la sociedad de psicología de París el 17 de mayo de 1934. en su conferencia refería ciertas «naciones de técnicas del cuerpo» y agregaba:

He dicho las técnicas del cuerpo, porque se puede construir la teoría de las técnicas del cuerpo partiendo de un estudio de una exposición, de una descripción de las técnicas del cuerpo. Aludo con esta expresión a las formas en que los hombres, en las distintas sociedades, utilizan, de acuerdo con la tradición, su propio cuerpo (Barba y Incola, 1980, pág. 253).

Por ejemplo las «*Técnicas del nacimiento y de la obstetricia (...). El pequeño buda nació mientras su madre, Maya, permanecía de pie, agarrada a la rama de un árbol. Parió en posición vertical.*» (Barba y Incola, 1980, pág. 300), de hecho muchas mujeres indígenas siguen esta práctica. Esto no quiere decir que sea una práctica anormal para nosotros los occidentales, que conocemos en este aspecto el parto en posición horizontal. En este aparte, Mauss comenta: «*existen técnicas del cuerpo, de la forma de coger el niño, tanto por parte de la madre como de quien le ayuda; vendaje y corta del cordón; cuidados de la madre, cuidados del niño.*» (Barba y Incola, 1980, pág. 310). De igual manera, refiere en su trabajo «*técnica de la infancia, crianza y nutrición del niño*» aquí se evalúan las relaciones entre madre e hijo, que difiere de una cultura a otra, abriendo o cerrando, de acuerdo al caso, relaciones psico-afectivas entre ambos; pero también las distintas formas de llevar al bebé genera comportamientos corporales específicos.

Este nivel antropológico sólo me permite desenvolverme en el campo descriptivo de los acontecimientos sin acceder realmente a sus fundamentos. Razón por la cual acudo al hombre-estudiante de filosofía, acudo al nivel crítico de la perspectiva filosófica para pensar los ele-

mentos teóricos que estructuran una realidad y establecen la forma de conocerla. Aquí el término *Técnica* toma un sentido más complejo, por lo que se ubica en un fino papel de instrumentalización progresiva de los comportamientos individuales, tal como lo menciona Michel Foucault en *Los Medios del Buen Encauzamiento*, donde nos habla de las Técnicas de Poder como el uso de procedimientos para producir un cuerpo determinado: «*La disciplina fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su propio ejercicio*» (Foucault, 1981, pág. 221), es decir, las instituciones disciplinaarias como las escuelas, el campamento militar, los asilos y hospitales son «observatorios» con un modelo experimental que al funcionar se despliegan en la vida en general, en *el urbanismo, en las construcciones de centrales obreras*. En otras palabras el cuerpo es el reflejo de la cultura.

El uso de técnicas para construir el cuerpo evidencian claramente su domesticación, es decir, al ser ejercidas repetidamente dentro de un contexto da inicio a un proceso de integración entre la estructura biológica y la realidad creada, que finalmente termina olvidando su carácter de construcción y creyendo que el cuerpo construido es el cuerpo natural, convirtiéndose en una forma única de existir. Las acciones, los movimientos propios de estos cuerpos cotidianos se encuentran determinados por principios que responden a los intereses y necesidades en cada cultura:

Estas técnicas cotidianas no son concientes; nos movemos, nos sentamos, si llevamos un peso, besamos, afirmamos y negamos con gestos que creemos «naturales» y que por el contrario, están determinadas culturalmente... las técnicas cotidianas del cuerpo se caracterizan por lo general por el principio del menor esfuerzo: conseguir un rendimiento máximo con un gasto mínimo de energía. (Barba y Incola, 1980, pág. 18.

Pero olvidar que el cuerpo es producto de unas técnicas de poder, que responden a inte-

reses sociales, significa a su vez, creer que el sometimiento –del cual ha sido presa– es un estado *natural*, que la canalización de sus capacidades físicas, de sus capacidades cognitivas, de expresión, de interacción es la única existencia posible; pero ¿por qué, a pesar de todos los esfuerzos de las técnicas de poder, de todas sus construcciones y sus transformaciones para someter de una forma u otra el cuerpo, estos cuerpos se siguen sustrayendo?, ¿Qué los hace escapar de esa «perfecta» construcción? ¿Es acaso el Teatro un espacio donde éstos cuerpos pueden dejar de creer en lo construido y re-construir otra cosa, otro cuerpo, sabiendo de antemano que su ejercicio de creación es efímero y muy seguramente va hacer re-interpretado (o no) por otro cuerpo llamado en este caso espectador? Según Jaime Toro para Nietzsche, el arte sí es un real espacio de liberación: «*El lugar de la cultura, del espíritu, no es otro que el individuo, la conciencia individual, solitaria en cierto modo, que se sustrae, por medio del arte, al debilitamiento propiciado por la ciencia y la filosofía cómplices incondicionales del estado moderno*» (Toro, 2000, pág. 62). Aunque Toro va más allá de mi interés, al denunciar la complicidad de la ciencia y la filosofía, su reflexión acerca del Arte como medio de escape del *individuo*, me ayuda a pensar que un medio –al menos el Pedagógico-Teatral– se puede convertir, además, en un espacio donde el cuerpo del estudiante se re-construya, sin perder de vista que todo aprendido es creado y por tanto susceptible de transformaciones.

Referencias

- Barba, E. y Incola, S. (1980). *El Arte secreto del actor*. México: Escenología.
- Foucault, M. (1981). *Vigilar y Castigar nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Jara, J. (1998). *Nietzsche, un pensador postumo*. Barcelona: Anthropos.
- Toro, J. (2000). *Nietzsche el estado y la guerra*. Bogotá: Carpe Diem.
- Watts, A. (1972). *El libro del Tabú: El mundo es tu cuerpo*. Barcelona: Kairós.

III

MUNDOS COMPARTIDOS

LA INTERDISCIPLINARIEDAD COMO AGENTE DE CAMBIO

Juan Felipe **DÍAZ MURCIA**

[jdiazmu2@uniminuto.edu.co]



Tengo 23 años, soy estudiante de noveno semestre de Psicología y curso mi Práctica profesional II en el proyecto de facultad MARFIL, en el área de investigación, apoyando la sistematización de experiencias.

Durante mi carrera asistí a distintos congresos y seminarios de temas como familia, género, creatividad, estereotipos y representaciones sociales, ciudadanía..., que apoyaron y fortalecieron mis conocimientos en el área educativa y comunitaria.

Dentro de la cátedra académica planteada en el pensum estudiantil de la Universidad Minuto de Dios, realicé mi práctica en responsabilidad con adultos mayores, alfabetizándolos en el idioma de inglés durante seis meses. También en este momento diseño y realizo comunidades de diálogo en la fundación Eudes, con niños en condición de VIH.

Resumen: Este artículo basa su información en la experiencia de un estudiante de Psicología de la Universidad Minuto de Dios, que desempeña su práctica profesional en el proyecto MARFIL.

Dentro del siguiente texto se encontrará una recopilación de sucesos y de actividades relacionadas con las temáticas teóricas y académicas que he podido observar y relatar en el proyecto MARFIL, también dialogaré sobre el aprendizaje personal y conjunto que he podido encontrar en el trabajo con el otro desde la interdisciplinariedad y con la postura conceptual que tiene mi sitio de práctica.





Presentación

El proyecto MARFIL se ubica en la facultad de Ciencias Humanas y sociales. Dentro de mis funciones específicas en MARFIL está la recolección de información en temas centrales como la educación filosófica, educación y comunicación y creatividad social. Soy psicólogo en formación, me encanta mi profesión y me inclino por una postura sistémica en educación social. Así, trato de involucrar mis gustos personales con las tareas prácticas y necesidades del proyecto MARFIL.

Investigación, una forma interdisciplinar de trabajo

Una de las funciones primordiales que tengo con mi sitio de práctica es el trabajo en investigación. En un principio recolectaba información sobre artículos publicados en revistas y ponencias en Colombia y el extranjero, con el fin de apoyar el proceso de sistematización. Algunos de los temas a investigar y recolectar son: infancias contemporáneas, primera infancia, infancia, adolescencia, derechos y deberes de los jóvenes,

apoyo social a menores infractores, patrones y pautas de crianza, y familia. En si esta fue la tarea que requirió más tiempo en la primera parte de mi práctica.

En la actualidad desenvuelvo la misma tarea pero en tres temas claves de investigación:

La Educación Filosófica, con autores como Mathew Lipman, y su libro *Filosofía en el aula* Diego Pineda con *Filosofía para Niños el ABC*, John Dewey y su obra *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* y Laura Duschatzky con su artículo *Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*.

Educación y comunicación es la segunda categoría que se ha trabajado, con autores como Guillermo Hoyos Vázquez, licenciado en Filosofía y director del Instituto de Bioética de la Universidad Pontificia Javeriana, con el texto *Comunicación, educación y ciudadanía*. Otros autores a trabajar fue Matilde carrasco y José Luis Moreno, los cuales nos hablan en un artículo publicado en el portal web *Gazeta de la Antropología* de la importancia de los medios de comunicación social, democracia y enseñanza de la filosofía. Para terminar el trabajo en investigación se inda-

gará sobre Creatividad social, con autores como Angélica Sátiro y la importancia de un sujeto socialmente creativo.

Es bueno aclarar en este punto la importancia que le da MARFIL al trabajo que se realiza conjunto con el otro. Por ejemplo, en el área de investigación, trabajamos dos estudiantes en prácticas de carreras distintas, pero con objetivos y fines en común; la reflexión y apoyo es fundamental para el desarrollo de cada una de las tareas, ya que se puede trabajar junto con el otro en la construcción teórica, a partir de lo que la otra persona ha investigado y entendido.



La radio como eje central de diálogo y encuentro

El espacio radial fue algo nuevo e innovador que llegó a mi vida gracias a mi vínculo con el proyecto MARFIL, el cual nos permite por medio de un programa llamado El puente, dialogar y encontrarnos con las diferentes temáticas que se desarrollan en Filosofía para niños. El programa busca resaltar los momentos que conforman las comunidades de diálogo, las cuales en la actualidad se desarrollan bajo un tema e idea orientadora semanal. Por dar un ejemplo de una idea orientadora plasmada o trabajada en los diferentes programas se presenta el *pensamiento multidimensional*, el cual nos abre a dialogar sobre el

pensamiento crítico, reflexivo, creativo y cuidadoso en los diferentes aspectos de la realidad y el contexto; también la formación del ciudadano y el cuidado del otro.

El programa de radio El puente se ha convertido, en mi opinión y sentir, en el momento más amplio y recreativo para poder exponer mi conocimiento a los demás, ya que permite que te hagas escuchar y da credibilidad a lo que dices y afirmas, y da al receptor la posibilidad de opinar sobre tus comentarios. Y, lo más importante, genera la voluntad de repensarse a sí mismos y cuestionarse sobre las situaciones que pasan a nuestro alrededor. Además, que se relacionen aún más con el tema de filosofía para niños es maravilloso.

Es importante resaltar que, en este espacio de diálogo, las formas de entender el mundo son diferentes para cada individuo, y es lo que hace gratificante el trabajo, ya que la participación del otro desde su formación profesional o académica, donde su esencia es totalmente diferente a la mía o la tuya, es lo que genera un diálogo filosófico sobre las temáticas que se estén tratando, pero sobre todo el aprender a escuchar y escucharnos frente a la posición del otro es lo que genera una formación más personal y profesional.

Semillero, parte inicial para la práctica de la comunidad de diálogo

MARFIL, dentro de sus espacios académicos de formación, busca que sus practicantes se afiancen un poco más con las comunidades de diálogo (Herramienta educativa de filosofía para niños planteada por el filósofo Mathew Lipman). Con esto se busca que los practicantes aprendan un poco más de esta herramienta metodológica y que en sus diferentes labores con las comunidades marginales que trabaja MARFIL se elabore un trabajo profesional que genere aprendizaje para los participantes y el facilitador, que en este caso serían los practicantes.





La organización del semillero se plantea el hecho de que sean los propios profesores o miembros de MARFIL quienes se preocupen en algunos momentos de enseñar la metodología de la realización de las comunidades de diálogo, con el fin de observar en los estudiantes después de algún tiempo la práctica de esta misma. Claro está que se parte de la primicia de que puede haber equivocaciones y desviaciones del tema, y el papel del docente en este momento será de guía para corregir y ayudar al practicante.

Las comunidades de diálogo en MARFIL cuentan con la participación de todos los practicantes y un facilitador, que será algún docente o un practicante. Se maneja el don de la palabra como elemento o símbolo de respeto por la palabra y empoderamiento de la misma, se trabaja resaltando los momentos de la comunidad, como el diálogo con el texto, con el otro y consigo mismo, como también una actividad reflexiva acerca del tema o de lo que les pareció más importante y relevante para ellos.

Las temáticas son subjetivas, pero algunas de las que se han trabajado este semestre son pensamiento cuidadoso, estereotipos sociales, el miedo y género. Con esto se resalta el trabajo interdisciplinar que se hace en MARFIL, ya que desde el comienzo se cultiva ese respeto y tolerancia por la opinión del otro; rescatar lo que nuestro compañero dice e indagar sobre lo que

nos llama la atención de lo que dice el otro es uno de los procesos que más se evidencia en la práctica social y relacional de los practicantes del grupo MARFIL.

El conocimiento se construye en comunidad

Como construcción diaria que tengo como persona puedo comentar un gran aporte que tiene el proyecto MARFIL con la búsqueda del aprendizaje de las temáticas a trabajar en filosofía para niños y la enseñanza de sus practicantes. Con esto quiero decir que no solo se trabaja en el espacio de radio y semillero, sino que se fortalece aún más en una reunión general de investigación, donde se reúnen las tres áreas de trabajo del proyecto: proyección social, docencia e investigación, todo esto con el fin de estructurar y plantear los temas que abarca FpN.

A nivel personal me parece que este espacio es muy gratificante, ya que se presenta un texto que lleva una forma académica y clara de entender FpN, y creo que en especial este momento es el más académico que podemos tener, ya que se dialoga, se cuestiona, se participa y se reflexiona un aprendizaje educativo que en un futuro nos ayudará a trabajar desde lo profesional con esta herramienta. Todo en función de si esto en realidad nos mueve, o nos emociona, ya que

el trabajo en comunidad es complicado pero deja muchas experiencias y aprendizajes.

Estos espacio me han ayudado a acercarme a muchos conocimientos desde la parte teórica del aprendizaje de la FpN viendo autores como Walter Kohan, Mathew Lipman, Ann Margaret Sharp que permiten desde diferentes posturas e ideas reunir los conocimientos que ofrece la filosofía para niños. Con esto también se puede



complementar la ayuda disciplinar y opinión que se destapa en cada reunión, ya que en momentos se encuentran en lecturas términos o ideas relacionadas con temáticas de la profesión de cada participante y eso llama la atención del lector y aumenta su participación en la comunidad de indagación o de diálogo.

El aprendizaje no solo se conoce en el aula

Otras actividades que he podido encontrar en el grupo MARFIL que sean de índole académico, pero que no se ven convertidas en el aprendizaje tradicional del aula son los dinamismos que se hallan en las problemáticas del contexto. Por ejemplo hace poco asistimos a una audiencia pública de una problemática que afecta a nuestros compatriotas como lo es el conflicto territorial entre Colombia y Nicaragua, donde viven los rai-zales, una población colombiana lastimada, tras-gredida y olvidada por sus mandatarios.

Estos espacios nos permiten vincular la parte marginal que trabaja MARFIL. Escucharlos y entender sus posturas y necesidades es un ejer-



cicio de trabajo y comprensión, ya que nos ayuda a entender un poco mejor nuestro contexto y sus dificultades. La visita a la Feria del Libro 2016 también ayudo a conocernos como grupo, a salir de la cotidianidad y aprender un poco más del otro, ya que sabemos quién es nuestro compañero o amigo, pero descubrir esas cosas que lo asombran o que nos asombran es una idea orientadora de lo que se puede ser y entenderse como MARFIL.

Un proyecto con fuerza profesional

Este para mi es uno de los espacios más importantes en este texto, ya que es la implementación del aprendizaje obtenido en mis prácticas profesionales con el grupo MARFIL. Desde el programa de Psicología se pretende elaborar un proyecto de práctica por cada estudiante, se procura que cada uno tome una necesidad o un elemento de interés de su práctica y lo relacione con una dificultad del contexto. En mi caso tomé las comunidades de diálogo como aspecto de interés y lo relacioné con las prácticas de educación en la nueva cátedra política de la paz establecida por el gobierno colombiano.

Con esto menciono que el proyecto MARFIL me ha facilitado el trabajo en una fundación de niños, jóvenes, hombres y mujeres, que poseen el virus del VIH. Realizando comunidades de diálogo que tengan como temas específicos los li-

neamientos de la nueva cátedra política de la paz. Pero esto en si no es lo más importante, ya que se pudo crear una propuesta aún más grande, que permitiera integrar a dos compañeras de distintas profesiones que, a partir de su conocimiento, puedan aumentar la transformación y el cambio en el proceso crítico y creativo de los niños. La idea es fortalecer, a partir del trabajo con las nuevas integrantes, con unos temas en común, el pensar por sí mismos de los miembros de la comunidad en la fundación.

Referencias

- Pineda, D., *Filosofía para niños el ABC* (2004).
<<https://es.scribd.com/doc/85862535/FpN-El-ABC-Diego-Pineda>>.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*, Ediciones Morata, SL.
<<http://www.edmorata.es/libros/democracia-y-educacion>>.
- Duschatzky, L. (2008). *Una cita con los maestros: los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*.
<https://books.google.com.co/books/about/Una_cita_con_los_maestros_los_enigmas_de.html?id=Dd6hcQAACAAJ&redir_esc=y>.
- Lipman, M. y Sharp, M. (2002). *Filosofía en el aula* Ediciones de la Torre.
<https://books.google.com.co/books?id=PB5sSh-y880C&redir_esc=y>.

HAY EN LA NUBE...

RECOMPENSAS Y CASTIGOS; 'EL CASTIGO EDUCADOR'

José Francisco NAVARRETE GONZÁLEZ

[umbraltotal@jotmail.com]

Estudios de doctorado en economía en la UNAM, de doctorado en filosofía política en CIDEHM. Psicoterapeuta, miembro de la asociación de Filosofía para Niños, México. Fundador de la escuela de ciencias sociales de la universidad autónoma de Guerrero. Profesor en la universidad de Paraíba, Brasil de la universidad de Autónoma de Nicaragua, de Oregón, USA.



Sin lugar a dudas, fuimos educados con el «Método de recompensas y castigos», es bastante común, además de corriente el que funcionemos buscando recompensas y evitando ser castigados.

Asimismo también concordamos que es mucho mejor el trabajo de quien hace las cosas por agrado; sin buscar necesariamente ser recompensado o temiendo ser castigado. O aún mejor, cuando la recompensa es la satisfacción plena, sin que esto sea necesariamente una actitud ajena al sujeto. La conducta natural de los niños con el comportamiento que Pablo Picasso mencionaba a sus 80 años al poder pintar mejor: «como los niños».

Tema por demás controvertido cuando se está cuestionando el pensamiento dominante o cuando se está afectando la costumbre de temas muy trillados o prácticas muy utilizadas, y «probadas como eficientes, y/o buenas».

Estamos desafiando el pensamiento dominante y la costumbre pavloviana de recompensa a una acción deseada por quien manda, o piensa que «es mejor», por quien educa. Domesticación; disciplina, condicionamiento clásico.

Estamos, si, proponiendo un cambio hacia educar mediante la Comunicación No Violenta (CNV); diseñada por Marshall Rosenberg (Rosenberg, 2006)¹ aplicada a la pedagogía. Rosenberg

establece claramente la diferencia entre las acciones realizadas por convencimiento del sujeto de las realizadas porque: así deben de ser, así tienen que ser, así son buenas, así son mejores. (2006, p. 125). Acciones cargadas de juicios, de prejuicios, de juicios moralizantes y de pensamientos que dejan de lado la importancia de las emociones y de los sentimientos, y de su relación con las necesidades de las personas.

Asimismo estamos incursionando en la aseveración de que el conocimiento **útil** se obtiene por la asociación con los sentimientos y las emociones además del intelecto y/o el pensamiento. Al contrario o en la contradicción de la información que con «sangre entra», que puede quedar en la memoria sin la menor utilidad para la vida y el buen vivir.

Nos preguntamos en un marco filosófico, ¿Qué tan determinante es lograr que el educando haga «lo que tiene que hacer»? ¿Qué de nuestro método educativo posee esa 'clave' que permite en el proceso de enseñanza aprendizaje que deje de ser dominante y subordinada la voluntad del sujeto?, ¿cómo conducir al educando de forma que sea natural o se mantenga la naturalidad de descubrir, de investigar, de fundamentar, de aprender...?

Dado que la CNV reemplaza nuestras antiguas pautas de defensa, de huida y de ataque ante los juicios y las críticas de otras personas, empezamos a percibir a los demás y a nosotros mismos, así como a nuestras intenciones y rela-

1. Marshall Rosenberg (2006). *Comunicación No violenta - Un Lenguaje de Vida*. Gran Aldea Editores. ISBN 9789872183493.

ciones bajo una nueva luz. Las reacciones de resistencia, defensa y violencia se ven reducidas. Asimismo la propuesta pedagógica de Comunidad de Investigación de Ann Sharp y Mathew Lipman de filosofía para niños (3-18) (Lipman, Sharp y Oscanyan, 2010),² nos proporciona una dinámica educativa que sale de la impuesta por el modelo de educación violenta; de castigo recompensa, de autoritarismo del profesor y del sistema educativo. Nuestra intención es fusionar estas dos propuestas que cambian los paradigmas educativos y de comunicación para conseguir una sociedad que deje de reproducir la manera violenta de dominación instaurada hace miles de años por los grupos de poder.

Dice la Biblia de Jerusalén que Israel fue el pueblo que Dios eligió, el pueblo hijo de Dios. Y según el salmo segundo, a ese pueblo elegido le otorgó el dominio del mundo:

Pídemme, y te daré en herencia las naciones y serás dueño de los confines de la tierra.

Pero el pueblo de Israel le daba muchos disgustos, por ingrato y por pecador. Y según las malas lenguas, al cabo de muchas amenazas, maldiciones y castigos, Dios perdió la paciencia.

Desde entonces, otros pueblos se han atribuido el regalo.

En el año 1900, el senador de los Estados Unidos, Albert Beveridge, reveló:

—Dios Todopoderoso nos ha señalado como su pueblo elegido para conducir, desde ahora en adelante, la regeneración del mundo.

Especiosos, EDUARDO GALEANO

Cuando nos centramos en clarificar lo que observamos, sentimos y necesitamos en lugar de dedicarnos a diagnosticar y a juzgar, descubrimos cuán profunda es nuestra compasión. A través de su énfasis en una escucha atenta y profunda, no sólo a los demás, sino también a nosotros mismos, la CNV propicia el respeto y la empatía y engendra un deseo mutuo de dar desde el corazón.

Para Matthew Lipman, el programa que desarrolla se puede identificar como el mejor enfoque hacia la mejora del proceso pensante del niño. He aquí algunas razones que el autor señala y algunas relaciones con la CNV de Rosenberg:

2. Lipman, M.; Sharp, A. y Oscanyan, F. (1992). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ed. de la Torre, pp. 193-228.

1. Interés

Los niños trabajan mejor en aquellos temas que de una manera incisiva más les interesan. Esto es Filosofía para Niños (FPN), primero porque involucra una ficción imaginativa, segundo porque es acerca de niños como ellos mismos, y tercero porque los involucra en discusiones de asuntos controvertidos (por ej. Ética). FPN va más allá del Pensamiento Crítico.³

Por otra parte el interés que los niños desarrollan naturalmente en cuanto a la CNV al tener una forma amable y compasiva de comunicarse logrando con ello el respeto y la empatía, de donde su naturaleza es por si misma participativa y colaborativa y porque los involucra también en discusiones de asuntos controvertidos (por ej. de Dominación). CNV igualmente va más allá del Pensamiento Crítico.

2. Emoción

FPN no se limita a las mejoras del pensamiento crítico. Reconoce que el proceso pensante puede ser altamente excitante y emocional, y provee formas en las cuales los niños pueden discutir y analizar dichas emociones. CNV les brinda la posibilidad de darse cuenta de que el condicionamiento cultural lleva a los niños a centrar la atención en el lugar en donde es improbable que encuentren lo que buscan. «Cuando damos desde el corazón, lo hacemos motivados por una alegría que nos sale desde adentro cada vez que deseamos enriquecer la vida de otra persona. Es algo que beneficia tanto al que da como al que recibe. Este último goza de lo que le ha sido dado sin inquietarse por las consecuencias que acompañan siempre a las cosas que se ofrecen por miedo, culpa, vergüenza o el deseo de obtener algo a cambio. El que da siente crecer su autoestima, una reacción que experimentamos al ver que nuestros esfuerzos contribuyen al bienestar de otra persona.» Muy diferente y ajeno a las producidas por las conductas que esperan recompensa o el temido castigo.

3. Pensamiento Crítico

FPN abarca totalmente al pensamiento crítico, pero lo hace con gran intensidad y profundidad. Pensamiento crítico es generalmente un añadido a una curricula ya existente, pero el FPN re-

3. <<http://cursos.iau.edu/Filosofia%20para%20Ninos/PDF/Tema%201.pdf>>.

conoce la necesidad que tienen los niños para manejar con veracidad lo que ellos encuentran problemático o enigmático.

CNV realiza una forma de pensamiento crítico que es el que hace la diferencia entre el pensamiento crítico del modelo de pensamiento dominante o para dominar (esto habría que desarrollarlo en los diferentes conceptos filosóficos de pensamiento crítico) y el pensamiento crítico que marca claramente la importancia de los sentimientos, las emociones y su relación con las necesidades de quienes se comunican en un marco de compasión y no de competencia y dominación, para ver quién gana o impone algo. Esto queda claramente expuesto por Marshall Rosenberg, cuando en sus talleres marcaba claramente la diferencia de pensamiento entre el chacal y la jirafa; existe un video en tres partes de uno de sus magníficos talleres. Cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=NiJH9_IJFUM>.

Compartiendo una experiencia de talleres sobre CNV con estudiantes de la carrera de sociología de la comunicación de la Universidad Autónoma de Guerrero, México, podemos notar diferentes pautas de conocimientos obtenidos al utilizar la Comunidad de Diálogo de Matew Lipman y Ann Sharp, y las indicaciones de la importancia de cambiar la forma de observar de la CNV, de M. Rosenberg ajena a prejuicios, juicios moralizantes, indicaciones de bueno malo, correcto incorrecto, indicaciones del deber ser, del tiene que ser...

Nos encontramos los siguientes resultados, después de realizar los Talleres cambiando la forma de enseñanza y participaciones de los alumnos y del profesor-conductor de la comunidad de diálogo y preguntándoles para que compartan: ¿Qué se llevan; Que aprendieron y Qué cambiarían?

¿QUÉ ME LLEVO? (Taller vespertino)

- Me llevo una experiencia de haber compartido y escuchado las opiniones de mis compañeros, saber lo que sienten y lo que piensan, me hace pensar más en el trato que nos damos a diario cuando asistimos a la escuela, y por ello ser una mejor persona, no criticarnos, cambiar nuestra forma de comunicarnos a la cual ya estamos acostumbrados.
- Mucha paz y tranquilidad
- Muchas cosas pero entre esas cosas que las cosas no son, muchas veces como nos las imaginamos o creemos.

- Llevo una hermosa tranquilidad y aprendizaje en lo personal y agradecimiento de como estamos compuestos mediante nuestros sentimientos.
- Aprender más sobre lo que es dar algo por gusto, que darlo cuando es una obligación.
- La satisfacción de trabajar en equipo con mis compañeros en el mismo interés que yo, la capacidad de reflexión en temas que aparentemente son cotidianos, pero no siempre comprendes.
- Me llevo primeramente la satisfacción de leer y escuchar temas que nunca me imagine, convivir con algunos de mis compañeros de otro grupo, y escuchar los pensamientos de otras personas.
- En esta vida, la sociedad, el ser humano tiene decisión propia y cada quien piensa diferente, por naturaleza es por como estamos en estos momentos.
- Me llevo una experiencia, un aprendizaje nuevo al comentar y compartir un tema con compañeros que conocía o creía conocer, puntos de vista desde otra perspectiva como también me llevo una gran satisfacción por haber asistido el día de hoy para experimentar y fomentar actividades que me hacen estar bien personalmente, físicamente y mentalmente.
- Una experiencia muy bonita, relajada y me llevó una alegría pues conviví con personas que no conocía.
- Me llevo gusto y placer de haber convivido con los compañeros de primero y una grata dicha de haber escuchado sus opiniones. Armonía es lo que plasman algunos de ellos quizás sea por el ejercicio planteado.
- Me llevo la disposición de ahora hacer las cosas de corazón y que tengo que usar la empatía de lo que tengo que hacer, no ser egoísta, pero también me llevo un buen sabor de boca de saber que aun hay gente buena en el mundo que quiere usar la comunicación no violenta pero no solo por conveniencia, sino más bien por satisfacción propia.
- De este taller me llevo enseñanzas que hagan pensar las cosas primero antes de ver a la persona. Una grata convivencia, ideas y puntos de vista de mis compañeros.
- Me llevo unas cuantas enseñanzas que pondré en práctica, me gustaron y me fueron interesantes todos los temas.

- Una buena experiencia, una grata felicidad de que solo de cerrar los ojos por unos minutos puedes sentirte en otro lugar.
- Una bonita experiencia, que me hizo reflexionar y sentirme feliz por quien soy, a pesar de mis errores.
- Me llevó a conocer cosas que quizá en mi persona no sean buenas, que posiblemente deba cambiar.
- Una experiencia agradable, la relajación es algo que casi nunca hago, y hacerla aquí me provocó una sensación muy buena, creo que la convivencia con compañeros de otro salón también es algo bueno que me llevo, ya que poco a poco nos comenzamos a llevar.
- Me voy con la idea de que no todos sabemos que necesitamos y por lo tanto no podemos expresar con buenas palabras a los demás, que exigir no me da la seguridad.
- A parte de una tranquilidad conmigo misma, y una paz, me llevo unos recordatorios sobre algunos valores que están perdidos y que debo ponerlos más en práctica.
- Una experiencia gratificante, conociendo una parte y compartiendo pensamientos y reflexiones.
- Me llevo un nuevo mensaje para que yo en lo personal lo aplique para mi vida personal, expresando mis sentimientos, identificando mis necesidades y no utilizar la violencia.
- Me llevo mucho de esta experiencia me dio gusto vivirla y pues aprendí de cada uno de mis compañeros, me llevo tranquilidad, paz por la meditación que tuvimos.

¿QUÉ APRENDÍ?

- Aprendí, que la comunicación violenta, genera siempre violencia, a un estímulo siempre habrá una reacción positiva o negativa, ayudar siempre al que necesita apoyo, esa es mi prioridad, siempre que puedo lo hago.
- No juzgar sin antes juzgarme yo.
- Que no hay que juzgar por las apariencias, a ser más sensible.
- Aprendí a conectarme conmigo misma y ver que los demás tienen distintas opiniones o puntos de vista, creo que seríamos un mejor mundo o buen pedazo de sociedad si pensáramos no solo en nosotros.
- En muchas ocasiones, no damos las cosas por un gusto de estar bien contigo mismo, no juzgar sin conocer a la persona, no hacer comentarios negativos.
- Que todos pensamos diferente.
- Aprendí a no juzgar sin conocer a la persona, de hacer críticas constructivas y no destructivas.
- A ser tolerante, aceptar que cada ser tiene un punto de vista diferente, respetar.
- Como ya comenté en la parte de arriba aprendí que no todos tenemos la misma forma de pensar y de actuar, aprendí que como y simples fundamentos nos abren un mundo por completo y más que nada aprendí a compartir y expresar pensamientos tanto buenos como malos.
- Lo que aprendí fue a que no debemos de juzgar a una persona sin antes conocerla, también que si tú haces algo o das a otra persona sentirás una satisfacción enorme.
- Aprendí, grandeza, deseo de ser uno mismo valorarte a ti mismo, es valorar a las demás y creo yo ese es un valioso aprendizaje.
- Aprendí a cómo usar de una buena manera la comunicación no violenta, aprender a no expresarme mal, a que mis palabras no hieran a los demás, a observar antes de juzgar.
- Aprendí muchas cosas, como relajarme en momento donde el estrés me domine, inquietud o el nerviosismo me dominen, también que puede ver las cosas desde un punto de vista diferente.
- Aprendí a observar más mi entorno, a no juzgar a las personas solo por su físico y ser más tranquilo, no practicar la violencia.
- Que con una buena música relajante pueden pasar muchas cosas buenas.
- Aprendí a comunicarme de manera constructiva con los demás, a no sentirme el mejor, sino que me hace sentir mejor.
- Aprendí como todos creo yo, a compartir con los demás en este caso lo que sé y lo que pueda compartir de corazón y sobre todo no juzgar a la gente sin antes conocerla, observar-conozco, luego juzgo pero al juzgar debo de ser cortés y no herir.
- Cosas que ya sabía con relación a los temas que se dialogaron en el tiempo del taller, es decir, recordar los valores, respetar a los demás no sólo andar juzgando por la apariencia sin antes conocer.
- Que no todos estamos de acuerdo en algo, pero tampoco lo tenemos claro.

- Aprendí a diferenciar entre empatía y lástima, a dar desde el corazón es realmente hacerlo desde el corazón, conocerme más a fondo no dejarme llevar por la sociedad.
- Escuchar y callar menos.
- Aprendí que no debo de juzgar a alguien sin antes haberla tratado para tener otro concepto de ella o ellos.
- Aprendí a ser mejor persona, y aprendí mucho de los tres equipos de cada ejemplo que nos expusieron y pues sí, aprendí a darme cuenta que debemos dar algo pero que nos salga del corazón no por lastima.

¿QUÉ CAMBIARÍA?

- Cambiaría mi actitud, ante la vida, para mí, seré más expresiva en mi cariño.
- Mi agresividad al momento de sentirme agredida o incomoda.
- Sensibilizarme un poco más ante ciertas cosas.
- Pues la verdad a todo lo escuchado creo que cambiaría un poco esa forma de ser tan mía, de cómo ver a los demás tratará, decir está persona es así y así y mejor no decir nada, meditar y pensar que quizás te pase eso o se ven así por «X» motivo.
- Ser más generoso, no ser egoísta, solo con mis ideas.
- Mi razonamiento y mi sensibilidad.
- De mi cambiaría mis formas de pensar, no todas, algunas, observar a mi alrededor sin juzgar o criticar.
- Buscar, romper patrones, dogmas, reglas, que se nos han impuesto desde niño y buscar proponer soluciones no problemas.
- Cambiaría mi forma de ser, más que nada el habito que llevo a diario, esa rutina, mi forma de expresión porque a veces es un poco fuerte, afrontarías problemas pero con mucha más delicadeza.
- Lo que cambiaría sería que no voy a juzgar a las personas sin antes conocerlas, porque realmente era algo que hacía y solo por hacer una observación ya no le hablaba y que vi que es esta mal.
- Cambiaría mi forma de ser y mi aprendizaje.
- Cambiaría muchos aspectos de mi vida cotidiana tales como mi comportamiento con los demás, pero sobre todo trabajar mi espiritualidad, tener más paciencia.
- Empezaría primero el cambiarme a mí como persona, mi modo de ser y de tener en cuenta, la situación de las personas.
- Cambiaría la forma de ver a las personas, quiero ser aun más sincero, tratar de no ser violento y dar más consejos constructivos.
- Valorar las cosas como estas y no dejar pasar cada oportunidad que me da la vida.
- Cambiaría mi negatividad sobre mi propia persona, y sobre lo que pienso que podrá suceder de manera negativa.
- Por último, lo que cambiaría en este caso es seguir conociendo a las personas sin antes juzgar, mejor conocer y tratar de ser amable y no mala onda.
- La forma de organización cuando se trabaja en equipo, ya que como no a todos se les da eso, no sé trabajó como debería.
- El exigir algo, el presionar a los demás, el sentirme superior.
- No escuchar lo que la sociedad quiere de mí, más que nada hacer lo que yo realmente quiero para mí, y por hacerlo por mí.
- Lo desesperado que soy.
- Mi manera de juzgar sin conocer a las personas que están en mi entorno.
- Respecto a la exposición «Dar desde el corazón» cambiaría el ser más caritativa con las personas que necesiten algo, para sentirme bien conmigo misma, para tener una mejor autoestima y sobre todo sentir lo que hago, sentir darlo con corazón, sentirme mejor conmigo misma y no juzgar a las personas antes de conocerlas, algo que todos cometemos juzgar sin vernos en un espejo.

Como quedan comprobadas las bondades de ambos métodos; el de FPN y de la CNV en los comentarios de los estudiantes que vivieron una experiencia de aprendizaje donde lograron en una sola sesión manejar adecuadamente diferentes y diversos conceptos que cuestionaron la comunicación violenta, así como el método de premio y castigo; ya que se desarrollaron con toda naturalidad buscando, desde otra óptica, sus sentimientos, emociones y la relación con algunas de sus necesidades sin tener la mira en la búsqueda de premio/recompensa o el temor al castigo o evaluación.

TRABAJO SOCIAL Y RADIO

UN ACERCAMIENTO A LA FUNCIÓN SOCIAL DE UN MEDIO DE COMUNICACIÓN MASIVO

Alisson **TATIANA ORDUZ**

[Alisson.tatiana17@gmail.com]

Soy estudiante de VII semestre de Trabajo Social en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, apasionada por la radio, la locución, el doblaje y la poesía, mi autor más querido es Mario Benedetti, a él debo las palabras más inspiradoras que muchas veces evocan de mi lápiz.

Ingresé a realizar mi práctica en el proyecto Marfil en el segundo semestre académico del año 2015 y hoy en día sigo ahí; llenando mi alma de experiencias enriquecedoras, amando cada día más la filosofía y abriendo mi mente para la creatividad social en todos sus contextos.

¡Soy una Trabajadora Social que sueña y crea en MARFIL!



Estudio de Uniminuto Radio, Junio 2015.

Los programas radiales reflejan el goce que nuestra clase media obtiene con entretenimientos elaborados en torno del romance, el sexo, el crimen y la lucha personal por el status. (Young y otros, 1999: 156).

Resumen

Los medios de comunicación forman parte de la vida diaria de las personas, estos equivalen a fuentes de información, entretenimiento y conocimiento integral de la sociedad. A partir de varias experiencias que he logrado tener de locución e investigación en este campo masivo, daré a conocer las propuestas alrededor de la creatividad como punto de referencia en los espacios de diálogo colectivo, entre actores sociales y trabajo social en el ejercicio radial.

Es por esta razón, que en la práctica radial en el programa El Puente de Uniminuto Radio; el cual es un espacio de diálogo, creatividad y encuentro de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales surge la necesidad de relacionar este medio de comunicación masivo con el trabajo social para recuperar el sentido social de este

medio mediante el acercamiento práctico a una manera diferente de la intervención social, como lo plantea Kaplún (1978).

En el ejercicio de revisión teórica de mi práctica radial he considerado a un autor que expone a la radio como un medio de comunicación que debe proponerse ir más allá de entretener a los oyentes, gestando así espacios de reflexión y aprendizaje colectivo. «El radioyente se ha acostumbrado a oír no para pensar, sino para distraerse... en busca de un placer fácil» esto conlleva al interés propio del saber social con relación a los actores sociales que se mueven alrededor de los contenidos radiales así como del interés propio de los actores sociales en su ejercicio de locución, el cual hoy en día se ha desvinculado con la comunicación y el aporte radial por las diversas voces que proponen un medio de comunicación de «entretenimiento» y «desinformación» Kaplún (1978: 35).



Estudio Uniminuto Radio, 2 de Marzo de 2016.



Programa Prácticas Profesionales,
25 de Noviembre de 2015.



Estudio Uniminuto Radio, 15 de abril de 2016.



Ahora bien, para entrelazar lo conceptual con el campo de práctica en el proyecto MARFIL (Marginalidad y Filosofía para niños) es importante mencionar los acercamientos personales que me han interesado en mi ejercicio profesional como trabajadora social; considero que cada actor social que transita por el espacio radial de El Puente ha tenido un gran aprendizaje frente al interés de la comunidad educativa de Uniminuto, y es de esa manera como las ciencias sociales que se integran en ese diálogo forman parte de una comunicación social que recoge las visiones integrales de una sociedad que considera de poca relevancia la mirada social de la radio.

La radio y lo social

De alguna manera, todo el recorrido en la práctica de radio ha sido un proceso de enriquecimiento y formación personal y académica; Es importante volver a estudiar la radio desde lo social desde acercamientos lingüísticos y análisis formales de cada diálogo que se genere en las emisiones. (Márquez, 1998) frente a lo anterior me refiero en términos de lo «social», es de gran necesidad volver a plantear la radio dentro de un contexto social, es decir, tomar en cuenta en la misma atmósfera de importancia unos individuos que interactúan entre sí. Puedo relacionar de igual manera el concepto clave de este texto, y es el «Discurso» como práctica social institucionalizada y que conlleva a abordar de manera diversa los diálogos que se entrelazan con el tema particular de cada programa radial (roles y situaciones intersubjetivas).

De aquí parte la necesidad de poner en diálogo las conversaciones del programa radial que se analiza, de aquí se parte de una coordinación por parte del locutor, Coordinación: Narrador, oyentes; lo que da cabida a que el auditorio radiofónico, se integre a lo que el coordinador de programa quiere realizar, generando una interacción Radiofónica de esa manera será muy claro el contexto extralingüístico que se quiere lograr al abrir el espacio a los radioescuchas para participar de manera activa en la co-construcción de historias y puntos importantes en el desarrollo de ese espacio radial. Interacción: emisor-receptor (Márquez, 1998).

No se analiza globalmente el discurso de una emisora todos los días ni todos los meses. En general, sólo se lo hace en ocasión de momentos especiales de evaluación o investigación. Sin

embargo, hay aspectos que, parcialmente, pueden integrarse a la misma labor de producción.

Discurso radiofónico

Todo lo que se emite a través de una radio: Producción y recepción

Está integrado por componentes verbales y no verbales y los modos expresivos: Modos en que se organizan y presentan sus diversos componentes de la realización del programa. A partir de estos elementos El Puente se conecta con diversos géneros de radio social;

Informativo, dramático y narrativo: Medios masivos: Musical, entretenimiento, educativo.

Partiendo de la organización de las temáticas propuestas en cada programa, se manifiesta necesario la definición de perspectiva teórica y metodológica de análisis social en locución, es así como el aporte de diversas disciplinas: La lingüística, la semiótica, la sociología, la teoría del discurso, logran gestar un diálogo con el radioescucha eficiente e integral.

MARFIL y la radio

Es pertinente mencionar que en estos dos semestres de mi práctica profesional en el proyecto MARFIL (marginalidad y Filosofía para Niños), el acompañamiento a la producción y locución radial de El Puente y ha ocasionado en mí, un profundo amor integral a este medio de comunicación; he rescatado los aspectos más importantes de mi práctica como Trabajadora Social y he recalado la viabilidad de analizar un poco el formato de intensión que este espacio tiene y de qué manera ha logrado proponer una nueva mirada a las emisoras universitarias de mi ciudad.

MARFIL y El Puente son espacios que sin duda alguna suscitan, los diálogos entre actores sociales y académicos permitiendo de esta manera que el medio de comunicación se convierta en una herramienta de impacto político con cuestiones filosóficas y creativas, con base en sus líneas teóricas bases de la pre-producción del programa: Educación filosófica, educación y comunicación y creatividad social, El Puente logra vincular el encuentro de diversidad de pensamientos para manifestar el objetivo social que la radio debe re-pensarse.



Equipo MARFIL, FilBo 2016.

Bibliografía

- Castellanos, Nelson (2001). La radio colombiana, una historia de amor y de olvido. Signo y Pensamiento, Sin mes, 15-23.
- Gómez Vargas, Héctor (1994). Los usos sociales de la radio. Que no pare la música. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas. 269-296.
- Gómez, H. Transformaciones culturales en México y gestación de públicos locales: propuestas para investigar biografías radiofónicas. *Razón y Palabra*, Núm. 5, Año 1, diciembre-enero 1996-97.

- Kaplún, M. Producción de programas de radio. El guión-La realización. Ediciones CIESPAL-Colección INTIYÁN. Editorial «Quipus» - Quito-Ecuador. Diciembre 1999.
- Lvovich, Lea (2011). El sentido de lo radiofónico. *La Trama de la Comunicación*, 135-152.
- Márquez, T. (1998). Radio, identidad y memoria colectiva: Una aproximación desde el análisis del discurso. *Revista Javeriana*, Vol. 17, Núm. 33. Bogotá, Colombia.
- Velásquez Ossa, César Mauricio y Valderrama Valderrama, Jairo Enrique (2004). Radio y responsabilidad social en Colombia. *Palabra Clave*, diciembre.

POSIBILIDAD DE REFLEXIONAR SOBRE EL SENTIDO Y SIGNIFICACIÓN DE LAS ACCIONES PEDAGÓGICAS

Maria Jimena **FORERO GÓMEZ**
[mona.forero@hotmail.com]

Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Estudiante de último semestre de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Tesista del Proyecto de Investigación «Voces que piden ambientes lúdicos en Santa Sofía». Participante como ponente Internacional en las Cuartas Jornadas de Filosofía con Niñas y Niños, Santiago de Chile.



Resumen: Esta experiencia se inició por la realización de la Práctica Pedagógica Integral, de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el Jardín Infantil de la UPTC ubicado en la ciudad de Tunja, (Boyacá), Colombia.

Inicialmente se realizó un diagnóstico en el que se identificó la necesidad de analizar la relación entre el Plan Lúdico y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución. Debido a que el PEI había sido actualizado, mientras que el Plan Lúdico se encontraba en desactualización.

Un plan lúdico debe ser flexible y que permita transformaciones o movimientos con los requerimientos que se plantean en el PEI. Por tanto, se pretendió articularlo con las exigencias planteadas en el Proyecto Educativo Institucional, que conllevara a la orientación interdisciplinar, y de tal manera promover en los estudiantes el pensamiento, cuestionamiento, investigación, creatividad, exploración, y aprendizaje en pro de su bienestar.

De allí nació una propuesta abierta, en la cual la practicante y docentes pudieran tener la libertad de ajustarlo, teniendo en cuenta la participación del estudiante como constructor de su aprendizaje.

Posteriormente se elaboraron planillas, donde se tenía en cuenta los proyectos pedagógicos que se encontraban en el plan lúdico del Jardín, sin embargo a estos se le hicieron ajustes en cuanto a las generalidades, realizando nuevas actividades, innovando la forma de aplicarlas, en las cuales los niños y las niñas siempre fueron los protagonistas, partiendo desde el cuestionamiento y haciendo énfasis en el modelo pedagógico Filosofía e Infancia. De esta manera dejar que los niños y niñas tengan una relación más abierta, siendo más espontáneos, teniendo la libertad de cuestionarse y de realizar actividades en las cuales puedan tomar la palabra y apropiarse de la reflexión.

Las planillas que se realizaron estuvieron acompañadas de unos diarios de campo, donde se surgieron reflexiones para mejorar las actividades que ya se habían realizado y para aumentar la calidad en cada intervención pedagógica, las cuales dieron paso a un análisis de categorías y articulándolas con los nuevos lineamientos del Ministerio de Educación.

A partir de las tablas de análisis que se encuentran por categorías, se pueden notar los cambios que se le realizaron en el plan lúdico, en el cual se pudo realizar una reflexión crítica, que se que se ejecutó durante la experiencia con los niños y niñas del Jardín, obteniendo una experiencia gratificante, donde surgieron cuestionamientos y razonamientos del cómo lograr que el reajuste del plan lúdico beneficiara

a los estudiantes, a través del desarrollo de actividades que aportaran y favorecieran al desarrollo educativo por medio del arte, el juego, la literatura, la exploración del medio y el seguimiento integral de los niños y las niñas.

Finalmente se concluyó que a partir del reajuste, los niños y niñas se apropiaban de su aprendizaje, logrando ser más analíticos y reflexivos, mostrando gran interés por aprender de lo nuevo y de lo diferente. Se logró una interdisciplinariedad en cada uno de los proyectos articulando áreas del conocimiento por medio de la lúdica el cual se evidenció un desarrollo integral en los estudiantes.

Palabras Claves: Plan lúdico, Filosofía, Infancia, Reflexión.

Introducción

Se presenta como propuesta la reestructuración del Plan Lúdico del Jardín Infantil de la Uptc, en el cual se pretende realizar un cambio significativo en las acciones pedagógicas, en donde se tenga en cuenta las expectativas de movimiento permanente y de transformación, dando la libertad al docente de realizar las actividades, brindándole la oportunidad al infante de ser el protagonista de su aprendizaje, construyendo así una autonomía.

Generando así dicha propuesta, una posibilidad dentro de muchas en el ámbito educativo, de reflexionar y dar una mirada más profunda al sentido y significación de las acciones pedagógicas.

Posibilidad de reflexionar sobre el sentido y significación de las acciones pedagógicas

Este escrito corresponde a una experiencia Pedagógica, producto de la práctica de décimo semestre, de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Uptc, que se desarrolló en el jardín infantil de la Uptc. El jardín está ubicado en el campus de la sede principal de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, su prioridad es la atención integral de niños y niñas de 2 a 5 años, hijos de estudiantes, docentes y empleados de la Universidad, a través del desarrollo cognitivo, socio-afectivo, lúdico, cultural y deportivo, preparándolos para el entorno social y escolar que favorece la construcción del conocimiento. La capacidad del jardín es de 90 cupos distribuidos en tres niveles párvulos, pre-jardín y jardín; denominados pingüinos, ovejitas y leones, respectivamente. Se brinda atención en dos jor-

nadas mañana y tarde. Esta institución educativa reconoce a la escuela como una de las bases importantes para permitir un futuro mejor para la infancia.

Walter Kohan manifiesta que «Sócrates y sus interlocutores perciben que es inevitable ocuparse y preocuparse con la educación de la infancia. Ocuparse de la educación de la infancia es el camino inevitable si queremos una polis más bella, justa y mejor»;¹ por ende la institución insiste la condición del infante como un ser activo, en proceso de construcción, por tanto nomina la educación como el elemento de preparación, reflexión, construcción y transformación para orientar el proceso educativo de los niños y las niñas.

Para llevar a cabo la praxis, se partió de un diagnóstico institucional, donde se detectaron elementos fundamentales para el desarrollo de los niños y niñas del jardín; este cuenta con bases teóricas desde la filosofía, la pedagogía y su relación con la infancia, por tanto se plantean aspectos fundamentales como la construcción personal de la identidad de los estudiantes de manera autónoma y las posibilidades de involucrarse en el contexto en el que viven, ofreciendo responder adecuadamente a los requerimientos de una sociedad transformadora.

La institución tiene espacios lúdicos como la ludoteca «sueños mágicos» distribuida en diferentes secciones: Rincón lingüístico, matemático, deportivo, musical, teatral, de experimentación e ilusiones ópticas; y polideportivo «mundo alegría» estos escenarios brindan atención a la infancia promoviendo desde la lúdica, ambientes y recursos diferentes que aportan favorablemente al desarrollo de actividades.

Dicho diagnóstico institucional se desarrolló por medio de encuestas aplicadas a docentes

1. Kohan, Walter. *Libro II*, pp. 14-15.

y directora del jardín; en las cuales se indagaba sobre la situación académica de los estudiantes, el conocimiento que tenían acerca del modelo pedagógico y su aplicación. Una ficha de observación, para ser aplicada durante la jornada académica y de esta manera ver el desarrollo de las actividades. Por otro lado poder identificar los diferentes espacios y materiales que tenía el jardín y, finalmente se hizo una revisión documental a cerca de los componentes pedagógicos de la institución.

Una vez terminado el diagnóstico, se hizo un análisis el cual determino que el plan lúdico no había sido actualizado desde el año 2002 y por ende no estaba acorde con las exigencias del proyecto institucional, es decir, estaba desactualizado; pues el PEI está renovado desde el año 2012 y exige una reestructuración en algunos planteamientos. Puesto que, es evidente la incoherencia presentada entre los factores nombrados anteriormente. La teoría reflejaba una estructura condensada para hacer un provechoso trabajo filosófico con los estudiantes; mientras que la práctica manifestaba sistemas verticales y una manera de enseñanza tradicional.

Este plan lúdico estaba constituido por dimensiones de desarrollo, según cada nivel; además, estaba estructurado por proyectos y estos se dan a partir de categorías como: título, generalidad de proyecto, ejes temáticos, posibles actividades y recursos inventariados del jardín. Manifestándose como un instructivo, ya que el docente únicamente se limitaba a seguir instrucciones, buscar el material y realizar su actividad académica, sin preguntarse ¿Qué necesitan los estudiantes?

Esta situación conllevaba a que las profesoras como los practicantes tendían hacer siempre lo mismo y su diseño limitaba a plantear o proponer nuevas ideas y actividades. Esto genera estabilidad o unas pocas posibilidades de acción para el desarrollo de actividades en cada proyecto. Dificultando innovaciones y cambios en el momento de llevar a cabo los planes de trabajo, puesto que todos los años este plan lúdico se ha venido implementando de esta manera.

Por ende se dio miras hacia una posibilidad de reflexionar sobre el sentido y la significación de las acciones pedagógicas, reestructurando el plan lúdico, para que estuviera estar acorde con las exigencias del Proyecto Educativo Institucional, dejando a un lado los sistemas tradicionales

y así permitir tanto a docentes, personal interventor y practicantes pedagógicos, realizar el ejercicio práctico sugestivo a cambios y transformaciones del entorno escolar. Teniendo en cuenta que, el Jardín Infantil de la UPTC se reconoce por ser un centro piloto de práctica, contando con practicantes de las diferentes licenciaturas: música, artes plásticas, lenguas extranjeras, educación preescolar, educación básica, educación física, entre otras. De igual manera donde se rijan desde los nuevos lineamientos del Ministerio de Educación, los cuales pretende un mejor desempeño en cada una de las dimensiones, proponiendo nuevas formas de orientar a los estudiantes.

Guillermo Zúñiga propone repensar la pedagogía actual, y descubrir así lo que la lúdica puede aportar y encontrar mejores respuestas de un mundo moderno que exige cambios veloces para estar preparados.

La propuesta del plan de trabajo, se estructuró de la siguiente manera según cada proyecto para cada nivel: título, justificación del proyecto, cuestionamiento general, subpreguntas y finalmente intencionalidades de formación. Dejando a un lado los estándares que cohiben a los docentes de sus propuestas pedagógicas. Se les pide a los docentes que piensen... ¿Y los docentes? Es de total importancia plantear interrogantes según las necesidades e intereses de los educandos. Urge conocer a los alumnos, para poder llevar a cabo actividades de su beneficio.

El título de cada proyecto debía estar acorde con las temáticas a abordar; la justificación es por qué es importante cada proyecto para cada niño, que le aporta, que beneficios desarrolla la investigación; el cuestionamiento general es la guía del proyecto, de allí salen unas subpreguntas que conllevan a la creación de temáticas, de tal manera que los interventores pedagógicos responderán esta pregunta durante el desarrollo del proyecto, las intencionalidades se congregan desde la exploración con el medio, desde la literatura, el arte, el juego, los lenguajes artísticos, la constitución de sí, convivencia, entre otros.

Es un plan que da libertad a las estrategias de intervención pedagógicas, para que el maestro innova, experimente, investigue sin dejar a un lado el horizonte institucional; se constituye en un panorama de sentido para las prácticas pedagógicas, como también brinda la posibilidad de dar paso a nuevos aportes, alternativas y estrategias

pedagógicas para los practicantes o los docentes que ingresen a la institución o los que se encuentran allí, brindando comodidad y libertad para que este cree nuevas alternativas de trabajo que vean necesarios y haga la aplicación de estas actividades según lo requiere la sociedad infantil, dándole paso a nuevos conocimientos, y nuevas herramientas para complementar el aprendizaje en los niños y las niñas en la institución, para un buen desarrollo integral del infante.

**Rastreo de ideas | Reunión docentes
| Construir diálogo | Pensar | ¿Qué
necesitan los estudiantes? | Manejar
interdisciplinariedad | Ser flexibles**

Fundamentando la lúdica (cambio) como eje central del aprendizaje, reflejada en la actitud del docente practicante, en su material, en la atmósfera que constituyen junto con sus estudiantes y finalmente en la secuela de formación de los aspectos psicológicos, pedagógicos y sociales del ser humano. El docente se convierte en niño, asume el papel de orientador e intercesor y el estudiante se manifiesta como un sujeto de opinión. De tal manera que no se operan posturas rígidas, estrictas y monótonas.

Se generó que los niños y niñas construyan su aprendizaje, partiendo de la pregunta permitiendo que el estudiante cuestione sus conocimientos, que vaya más allá de lo que se plantea, incentivar el placer por las acciones pedagógicas, estimulando su quehacer cotidiano, para enfrentar fácilmente la resolución de conflictos.

En las relaciones pedagógicas dadas en los espacios educativos se ve el maestro como orientador, que centra su atención a la niñez, sintiendo a la infancia como principio e infinito, como cambio y transformación, pues es realidad y fantasía, es la lúdica que se construye día a día, el maestro quien es el encargado de generar cambios en su pensamiento, de valorar sus prácticas, de direccionar su quehacer pedagógico con el surgimiento de propuestas a partir de las experiencias del día a día y de las necesidades que aparecen en cada vivir y quienes culturalmente y socialmente ayudan a suplirlas. No es improvisar, pero sí hacerlo acorde al ambiente que rodea al niño(a).

Los niños y las niñas tienen la posibilidad a la pregunta, diálogo y reflexión para la construcción individual y social, interactuando desde sus saberes previos para reconstruir nuevos conoci-

mientos, generando un pensamiento crítico-reflexivo, donde el maestro innove y replantee su praxis a partir de su experiencia.

La práctica pedagógica da posibilidades de reflexión sobre el hacer y ser del maestro en el aula de clase, ofreciendo una visión desconocida de mundos paralelos, para la transformación y perfeccionamiento de las estrategias que se utilizan en la labor docente.

La educación inicial es válida en sí misma por cuanto el trabajo pedagógico que allí se planea parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de las niñas y los niños. Esta no busca como fin último su preparación para la escuela, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo; allí juegan, exploran su medio, se expresan a través del arte y disfrutan de la literatura.²

Esto implica que el aula de clase de la oportunidad de realizar prácticas que permitan un cambio en el plan de estudios. Debe entenderse como una experiencia transformadora, pensada en la formación del maestro no como un entrenamiento, sino como la posibilidad de reflexionar sobre el sentido y significación de su práctica. «Buscar un espacio de reflexión sobre la práctica supone pensar en un docente que no sea un mero “ejecutor” de un programa»;³ alcanzando esa práctica de la libertad reflexiva que conduzca a pensarse a sí mismo, luchando con el que ya se es.

Este plan lúdico fue puesto en evidencia, para analizar sus resultados y de esta manera comprobar su validez. Durante 3 meses, correspondientes a 3 proyectos por nivel. Ejecutando las diferentes estrategias pedagógicas que surgían a partir de los cuestionamientos que planteaban las pesquisas, con el fin de empezar un proceso investigativo entre las docentes practicantes, los estudiantes y los demás agentes que intervinieron en este proceso.

La práctica pedagógica orientó a los niños y niñas en su protagonismo en la construcción de saberes, formándose como seres libres, exploradores, indagadores y felices. Ya que como lo menciona María Montessori, «Algo acertado en la intervención educativa, es la felicidad del niño».

2. Texto tomado del documento Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia.

3. Waksman, Vera (2000). *¿Quién es el maestro de filosofía?* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Finalmente se puede concluir que por medio de las actividades implementadas con el plan lúdico, siendo una posibilidad de reflexión, permitió la construcción de aprendizajes autónomos en los estudiantes. Con la intervención se fundamentó la lúdica como eje central en la reestructuración del plan lúdico del jardín.

El plan lúdico permitió dar paso a nuevas estrategias para el desarrollo de los diferentes proyectos presentando así alternativas de cambio frente al rol docente y la práctica pedagógica. Se evidencian actitudes de liderazgo y participación, indagación demostrando siempre gusto y placer por las actividades realizadas.

Finaliza la ponencia con una frase de Paulo Freire:

«Los seres humanos no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión». MG

Aportes

Guías tomadas como fundamento teórico en la realización del reajuste del plan lúdico:

El juego en la educación inicial

El juego es parte fundamental en la vida del niño, gracias a la involucración del juego en la educación permite un aprendizaje más significativo, de igual manera da paso a vivenciar experiencias, intereses, descubrimientos y a relacionarse con el medio.

Exploración del medio

Establece que los niños y las niñas, puedan interactuar con el medio que los rodea, comprendiendo lo que lo compone y lo que se encuentra en él, en donde se interrelacionan con el entorno del cual hacen parte, propiciando un sentido de pertenencia con los ambientes que los rodean, relacionándose con el tiempo y el espacio, es pertinente que el niño comience a crear una conciencia ambiental descubriendo todo lo que este le ofrece, generando una actitud de asombro de búsqueda y de que los niños y las niñas lleguen por sí solos a estas respuestas generando inferencias.

Arte en la educación inicial

Por naturaleza, el ser humano es creador y para poder comunicar y expresar sus ideas, pensa-

mientos y sentimientos recurre a una diversidad de lenguajes que emplean diferentes símbolos y códigos que representan, organizan y agrupan significados y significantes: lenguajes artísticos, expresión dramática, expresión musical, artes plásticas y visuales. Además de potenciar el desarrollo integral de las niñas y de los niños, los lenguajes de expresión artística contribuyen a promover la apreciación de la vida y del arte, lo cual les permite constituirse no solo como individuos, sino que los conecta con una colectividad, resulta fundamental en la primera infancia, puesto que lleva a establecer numerosas conexiones: con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura.

Literatura

Genera una seguridad emocional en los niños y las niñas, donde el niño sepa quién es y respetando las diferencias que encuentre en los que lo rodean, que el niño pueda disfrutar de las diferentes artes que se presentan, del juego de la lectura en compañía de sus familiares, donde el niño se sienta libre de explorar, desarrollando un lenguaje crítico y artístico en la educación preescolar, estructurando un lenguaje con el cual le es posible interactuar con los demás, participar y opinar acerca de lo que desea construyendo su propia identidad, compartiendo experiencias con los demás durante la primera infancia, con diferentes herramientas pedagógicas, como los cuentos, las rondas y el comunicar anécdotas de su vida cotidiana.

Proyecto noria

El proyecto noria se basa en enseñarles a los niños a través de imágenes que se encuentran en la vida cotidiana del niño, como señales de tránsito, objetos cotidianos, animales y también otras cotidianas de nuestra cultura y de otras culturas pinturas, esculturas, músicas.

Este intenta cuestionar al niño, que él vaya más allá de una simple respuesta, que sepa el ¿Por qué? Y EL ¿para qué? Propiciando tanta la formación de juicios de valor ya que las imágenes ayudan a hacerlos, gracias a su poder simbólico, como la capacidad de realizar pensamientos analógicos (comparaciones). Y a su vez, ayudar a las niñas Y a los niños a aprender a interpretar esos símbolos cotidianos y no tan cotidianos. Se propone es dar una opinión a partir de una imagen. Y eso es enormemente interesante desde

una postura educativa reflexiva ya que utilizar una imagen para dar una opinión.

Propicia la necesidad de explicar nuestra interpretación, puesto que no siempre será evidente la conexión entre una imagen y una opinión, que el niño realice diferentes analogías, siendo vista como representando muchas cosas.

Puede ayudar a determinar qué interpretaciones son más acertadas, ya que es una evaluación reflexiva que “se puede defender mediante razones y argumentos y no sólo con sentimientos, preferencias o “manías”, ya sean personales o colectivas.” debe ser un proceso a llevar a cabo de forma progresiva con los niños y partiendo de su capacidad de interpretar y de separar su gusto de su opinión. Pero este es el camino mismo de la educación reflexiva.

Estas guías implementadas por el Ministerio de Educación Nacional y el Proyecto Nória orientan procesos de aprendizaje con los estudiantes, llevándolos a un trabajo colectivo que aporten en la construcción de nuevos saberes. Giovanni lafrancesco Villegas (2011) menciona que:

«Producir transformaciones en las prácticas pedagógicas no hace referencia al cambio puntual de algunos elementos pedagógicos, didácticos o curriculares, sino al perfeccionamiento de los mismos y, perfeccionar consiste, principalmente, en una ampliación de la concepción real de la pedagogía, de la didáctica y del currículo y de sus organizaciones específicas puestas en evidencia, precisamente, en la práctica.»⁴

4. IAFRANCESCO Villegas Giovanni (2011). Transformaciones de las prácticas pedagógicas. Contextos, diseños metodológicos, paradigmas, modelos, estrategias y políticas. –CORIPET–.

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E FILOSOFIA COM CRIANÇAS

ESCOLA ESTADUAL ENSINO FUNDAMENTAL TRÊS DE OUTUBRO

Letícia **FONSECA LUCONI**

[leticialuconi@gmail.com]

Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2007). Especialista em Filosofia e Ensino de Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Professora da Rede La Salle (2007-2013). Membro coordenador das Olimpíadas de Filosofia com Crianças do Rio Grande do Sul. Professora. Governo do Estado. Escola Estadual Ensino Fundamental Três de Outubro Porto Alegre Brasil.



No ano de 2016 iniciamos o projeto ensino de língua inglesa numa perspectiva filosófica com crianças no centro de línguas no turno integral na Escola Estadual de Ensino Fundamental Três de Outubro em Porto Alegre Rio Grande do Sul, Brasil. A proposta deste trabalho busca viabilizar a prática do ensino de língua inglesa com crianças no ensino fundamental do turno integral na rede pública de ensino. Contudo articulando a filosofia com crianças para movimentar o pensamento na escola. A infância é o ensaio para a vida adulta, ensinar língua estrangeira numa abordagem filosófica interessa-nos, pois segundo e seguindo o pensamento de Kohan (2004) educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artifices das futuras sociedades; assim educar a infância é a melhor maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores (p. 51). Dessa maneira, pensamos existir possibilidade de criação e qualidade na escola. Ensinamos para transformar o que aprendemos. Nessa dinâmica de transformação do conhecimento buscamos qualificar a aprendizagem. Tornamos a escola um lugar de sonhos possíveis. Vidas planejadas. Uma sociedade re-significada desenvolvendo habilidades do pensamento reflexivo, refletindo sobre os próprios procedimentos mentais da re-

flexão. A educação traz em si uma relação de cuidado com a vida.

O projeto engloba as turmas do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental com aulas semanais. O diálogo é a ferramenta de construção do trabalho em sala de aula. Através dos temas encontrados na literatura, na música, no desenho, nas imagens, nos contos de fada, nos filmes, buscamos elementos geradores de debates para dialogar os temas transversais. Nesse espaço de tempo, é o momento presente em que a língua inglesa se faz presente, na relação de significação das palavras, também nas brincadeiras, nos jogos e nas atividades desenvolvidas pelo grupo. O que é proposto é utilizar práticas rotineiras, mas de forma diferente convidando as crianças a pensarem - refletindo em inglês, introduzindo o vocabulário da língua inglesa. Aprendemos o sentido das palavras, não somente porque nos foi dado uma explicação e devemos aprender o conteúdo, entretanto, aprendemos de forma a pensar a língua e sua relação no mundo, sua significação, sua importância na comunicação e na relação com o que pensamos. Lipman afirma: «O ato de pensar está tão unido à questão da linguagem que podemos suspeitar com fundamento que aprender a falar, a pensar e a raciocinar são atividades estreitamente unidas entre si». Assim como Lipman afirma suspeitar com fundamento da ligação na relação entre pensamento e linguagem, sabemos que as

crianças aprendem melhor quando instigadas a pensar por si, estimuladas pelo meio a questionarem seus próprios pensamentos, quando não lhes é dada uma verdade absoluta, pois uma verdade é sem possibilidade, sem aprendizagem, uma morte no pensamento. Uma potência despotente, sem fonte de pensamento e vida.

Neste trabalho buscamos desenvolver o que chamamos de *função da linguagem* damos o nome função em que a linguagem serve para eu falar de mim e do outro, o outro como sujeito ou objeto. Precisamos da linguagem para a comunicação. Como é que se faz possível a comunicação? Faz-se possível porque a comunicação é sentido e sentimento. É um lugar de nascimento e morte de sentidos. As palavras se repetem. Repetem a diferença, vamos usando as palavras para dar sentido ao mundo que estamos sentindo. Vamos transcrevendo em palavras, é uma nascente e uma corrente, uma nascente de sentidos que correm em nós e no outro. O que faz eu pensar? Como convidamos as crianças a pensarem? Como tornamos a sala de aula um espaço de aprendizagem significativa, dialógica e filosófica numa língua estrangeira? Estamos estudando estes elementos para tornar a escola um lugar referência para a educação de nossas crianças. Importa a educação de língua estrangeira numa perspectiva filosófica, dialógica, pensando o outro, as artes, a cultura, a autonomia, as diferentes relações humanas, as possibilidades de criação e criticidade do pensamento, uma educação reflexiva. Contudo o olhar amoroso.

O processo de analogia é precioso para pensar outra maneira a qual estamos pensando. Pensar outras formas a qual estamos acostumados a pensar se torna fundamental no decorrer da aprendizagem. Potencialmente afirmamos não somente a língua estrangeira num aspecto semântico, linguístico- pragmático, todavia, aprendemos numa abordagem filosófica convivendo com o outro e consigo mesmo refletindo o pensamento e a fala. Buscamos aprendizagem na experiência, no encontro e na convivência. Outrora o professor pode dizer: Aprenda! E o aluno não aprender! Ele pode decorar e atingir a nota máxima na prova, porém dias após esquecer. Todavia quando os alunos estão envolvidos e existe sentido é um vir a ser educação. Existe aprendizagem.

Sócrates diz que a filosofia é um modo de viver a própria vida. Pensamos que podemos desde a mais tenra infância filosofar, viver filosoficamente e aprender-ensinar inglês dessa maneira. Ensinar e aprender filosoficamente contempla o pensamento a refletir potencialmente os mais diversos conflitos e não conflitos da vida humana. Ensinar língua estrangeira numa abordagem filosófica embeleza a língua estrangeira quando somos sensibilizados a pensar significativamente outra língua, é, um estado de afecção e amorosidade ao estrangeiro, compreendemos essa relação entre filosofia e língua inglesa do aprender com o outro pensando com Deleuze a aprendizagem. «Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende» (Deleuze, 1964, p. 31-32). Parece que a aprendizagem tem uma diferença na semelhança, se estar com alguém que também nos ensina sendo quem somos. Por este motivo é importante pensar o que pensamos no caminho que traçamos neste texto sobre a escola ter o olhar ao tempo da reflexão, que poderia ser chamado: de experiência, de encontro, de pensamento. Todas estas palavras que estão voltadas à filosofia. Neste caso, estão voltadas à filosofia com crianças, pois estaremos neste encontro do pensamento com as crianças, dialogando em inglês, experimentando o pensamento para tornar a escola um espaço de reflexão e aprendizagem do estrangeiro desde o ensino fundamental dialogando temas transversais, tornando a comunicação significativa e de encontro ao outro, sensibilizando ao mundo, tornando os alunos seres questionadores, autônomos e criativos na segunda língua.

Este projeto é um começo no ensino de língua inglesa no centro de línguas no turno integral no ensino fundamental na rede pública no Brasil e possibilita pensar as infâncias, a educação e o estrangeiro como possibilidade para um modo de ser, ensinar e aprender filosoficamente. A escola é a gestora do conhecimento. É a segunda casa das crianças, poderíamos dizer que na escola aprendemos parte do que somos e o que podemos vir a ser. Importa-nos a escola, como casa, como *house*- casa e não como *home* – lar das crianças. Neste sentido, falamos dos sentidos das palavras e a vida das palavras, do pensamento e do que sentimos, quando pensamos a função da linguagem e sua aprendizagem.

Referências

- Deleuze, G. (1964). *Proust et les signes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lipman, M. (1990). *A filosofia vai à escola*. Trad. Port. São Paulo: Summus.
- Kohan, W.O. (2004). A infância da educação: o conceito de devir criança. In: Kohan, W.O. (Org.) *Lugares da Infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 51.

FILOSOFIA QUE FILOSOFIA JUNTO É REALIDADE

EXPERIÊNCIAS DE PENSAR-JUNTO COM CRIANÇAS EM UMA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Joelma **DE VARGAS BORGES**

[jo_vargasborges@hotmail.com]

Cabeça de Criança/UFRGS

Luciano **BEDIN DA COSTA**

[bedin.costa@gmail.com]

Cabeça de Criança/UFRGS

Francine **NARA DE FREITAS**

[freitasfran14@gmail.com]

Cabeça de Criança/UFRGS

Rita **DE CÁSSIA AZZOLIN**

[rcazzolin@hotmail.com]

Cabeça de Criança/UFRGS



Resumen: Este texto apresenta algumas experiências de filosofia com crianças vivenciadas por um grupo de professores e alunos de uma escola pública localizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul - Brasil. Através do que Matthew Lipman chamou de Comunidade de Investigação Filosófica (CIF), problematiza-se o pensar coletivo como exercício político capaz de desnaturalizar determinadas ideias, dentre estas a própria noção de grupo, historicamente despotencializada por pressupostos e práticas educacionais. O processo de investigação filosófica em comunidade favorece a construção de um pensamento crítico, libertador e transformador para a(o)s alun(a)s da escola e demais agentes envolvidos, ampliando a geografia do pensar e reinventando sistematicamente suas realidades por vezes tão duras e socialmente estigmatizadas.

Palavras-Chave: Filosofia com Crianças; Comunidade de Investigação Filosófica; Escola Pública; Cidadania

Para início de uma conversa...

Este trabalho surge de um projeto de filosofia iniciado em 2015 em uma escola municipal localizada em Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. O projeto é coordenado por uma professora da escola e conta com o apoio de outro(a)s professor(a)s e pesquisador(a)s, os quais fazem parte do Grupo de Pesquisa

Cabeça de Criança: Arte, Educação, Filosofia e Infâncias, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

O Grupo de Pesquisa tem se dedicado nos últimos dois anos à promoção de ações de Filosofia com Crianças junto a alunos das escolas públicas do município e região, estabelecendo

uma relação entre experiências vivenciadas nestas escolas e a formação de professores junto à universidade. Dentre as ações promovidas pela nossa equipe está a V Olimpíada de Filosofia com Crianças do RS, realizada em 2015 na UFRGS, e que envolveu um número significativo de estudantes e professores em prol de um pensamento filosófico em comum.

Para este texto resolvemos abordar uma experiência que tem nos mobilizado bastante e que diz respeito à constituição de um grupo de filosofia no interior da Escola Municipal de Ensino Fundamental Neusa Goulart Brizola (Porto Alegre). Tal grupo surgiu a partir de um Projeto interdisciplinar de Filosofia desenvolvido com crianças e adolescentes da escola, tendo como eixo disparador a experiência da autonomia e educação para o pensar. O grupo, inicialmente coordenado por uma professora da escola, aos poucos passou a se organizar autonomamente, o que nos pareceu um bonito movimento a ser relatado neste artigo.

Esta inscrição de autonomia se deu simbolicamente em 2015, a partir de uma visita do filósofo Walter Kohan a nossa Escola, quando os alunos resolveram mandar uma carta em agradecimento ao mesmo, assinada como *Grupo de Estudantes de Filosofia*. Faz-se necessário informar que já estávamos trabalhando há um tempo a filosofia junto a estes alunos que, em função disso, se encontravam periodicamente. No entanto, e para nossa feliz surpresa, naquele momento resolveram dar um nome a este coletivo, instaurando uma marca simbólica importante e que nos fez pensar que estávamos diante do que Lipman (1990) chamou de Comunidade de Investigação Filosófica – CIF.



Grupo de estudantes de filosofia com as professoras Rita Azzolin, Joelma Borges e o aluno universitário Lucas Nardi na V Olimpíada de Filosofia com Crianças do RS, realizada em 2015 na UFRGS.

Dentre todos os preceitos que constituem uma CIF, e que envolvem um contrato filosófico baseado em uma investigação coletiva, interessa-nos pensar a própria gênese desta comunidade, muitas vezes não relacionada diretamente com a criação de um espaço institucional formalizado. Em outras palavras, o que estamos querendo dizer é que uma comunidade se constitui à medida em que os participantes se veem efetivamente envolvidos e pertencentes, e este grau de pertença não se dá exclusivamente pelo fato de alguém ter constituído formalmente um espaço em uma instituição, no nosso caso, em uma escola.

Em vez de considerar a comunidade como uma estrutura institucional que distribui valores e significados aos indivíduos, podemos inverter a questão e dizer que, onde a experiência seja compartilhada de forma a permitir que os participantes descubram o significado de sua participação, há uma comunidade (LIPMAN, 1990, p. 141).

Na medida em que as investigações filosóficas coletivas provocam estranhamento e curiosidade aos participantes, inicia-se um processo de desnaturalização das condições sociais, econômicas e políticas nas quais estão inseridos. Esta desnaturalização se dá também em relação ao próprio grupo que, de forma gradual e indireta, passa a colocar em questão o próprio sentido de estar em grupo em uma escola. No entanto, pela forma com as escolas foram se constituindo ao longo dos tempos, reforçado pelo caráter individual e competitivo da contemporaneidade, percebemos o esvaziamento de experiências coletivas, mesmo que as aulas sejam promovidas em espaços supostamente grupais. Em outras palavras, percebemos um achatamento do sentido mais pleno de uma aula, que seria o de agregar e potencializar desejos plurais.

Assim, ao fazer com que os alunos vivenciem o estar em grupo de uma forma questionadora, a filosofia torna-se instrumento direto da transformação política e social, possibilitando a inserção cidadã de cada aluna(o) participante, como também de todas as pessoas com as quais a(o)s aluna(o)s se relacionam. Vivências estas que podem ser construídas em aprendizagens, pois na relação com o grupo de colegas e professores, torna-se possível ampliar tal repertório.

Provocar o pensamento através da Filosofia tem sido um de nossos principais mobilizadores durante a produção do conhecimento com crianças e jovens das escolas públicas. Para tanto nos aproximamos das palavras de Katrup; Tedesco e Passos (2008), quando dizem:

O pensamento não trabalha a partir do nada, de forma espontânea, mas é atingido por forças que o levam a pensar. Essas forças não são outras senão aquelas da atualidade, que constitui o único solo de emergência do pensamento e da novidade (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS 2008, p. 98)

Desse modo, desejamos atingir o pensamento das pessoas que se envolvem no contexto de comunidades investigativas através de diferentes forças que podem ser proporcionadas através da Filosofia, estando esta relacionada à experimentação, curiosidade e à criação em conjunto. Enfim, possibilidades tantas intervenção que abrem brechas para aquilo que escapa das conduções lineares do pensamento ou mesmo do que majoritariamente entendemos por aprendizagem. Trata-se de rupturas que interrompem processos naturalizados pela escola ao se pensar acerca de determinado assunto, pois de um modo geral, para toda pergunta, há uma resposta. Entretanto, ao se tratar da Filosofia há outras possibilidades de se trabalhar com perguntas: por vezes muitas respostas, por outras nenhuma. Logo, a aprendizagem torna-se imprevisível podendo escapar a todo e qualquer instante. A esse respeito, Gallo, nos ajudar a pensar:

Ora, se a aprendizagem é algo que escapa, que foge ao controle, resistir é sempre possível. Desterritorializar os princípios, as normas da educação maior, gerando possibilidades de aprendizado insuspeitas naquele contexto. Ou, de dentro da máquina opor resistência, quebrar os mecanismos, como ludistas pós-modernos, botando fogo na máquina de controle, criando novas possibilidades. (2008, p. 67)

Falamos, então, de uma filosofia como ferramenta que nos impulsiona a produzir saberes a partir de diferentes perspectivas; que nos desloca e causa rupturas no solo que aparentemente está muito bem assentado: a escola e seu modo linear de produção do conhecimento. Em outras

palavras, falamos de uma resistência, modos coletivos de (re)existir e experimentar a vida coletivamente. De fato, como nos apresentam Munhoz e Costa (2012), «uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas» – há sempre uma variação à espreita nas aulas que ministramos e participamos, um modo de vivenciar a aula de maneira fugidia e inédita.

Assim, ao pensar nas Comunidades de Investigação Filosófica amplia-se a geografia do pensar – o que antes era fruto de um sujeito (individualizado e colocado na condição de aluno) passa a ser uma experiência coletiva. Pensamos que a CIV contribui nesta expansão e é disto que nos colocaremos a falar agora apresentando alguns movimentos realizados junto ao «Grupo de Estudantes de Filosofia» de nossa escola.

O Grupo de Estudantes de Filosofia

Em 2015, por intermédio das atividades preparatórias da V Olimpíada de Filosofia com Crianças do RS, realizamos algumas ações envolvendo o Grupo de Estudantes de Filosofia da escola. Junto ao grupo visitamos locais como o Galpão de Reciclagem, localizado no mesmo bairro da escola, espaço este em que trabalhavam alguns familiares dos alunos. O objetivo dessa visita era tentar compreender e poder cutucar o pensamento em relação às questões que faziam referência ao lixo, pois mesmo tendo esse espaço – de reciclagem –, o bairro possuía muito material descartável espalhado pelas ruas. Também realizamos uma trilha em um famoso morro da cidade, tendo acesso a um mirante da cidade de Porto Alegre, lugar este repleto de mito e histórias locais. Além disso, oportunizamos encontros com importantes professores de filosofia que atuam no país, como Walter Kohan e Maximiliano Duran, que nos ensinaram muito acerca da temática que tem movimentado a vida das professoras e aluna(o)s da escola: Filosofia com crianças.

E em uma atividade mais recente foi oportunizada a troca de cartas com alunos do curso de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como meio de comunicação com pessoas que frequentavam a universidade. Instituição esta, almejada por muitos dos alunos que fazem parte do grupo. Para mediar tal processo de inserção e participação social, utiliza-se da Filosofia como instrumento que instiga



Grupo de Estudantes e demais convidados na trilha filosófica no Parque Natural Morro do Osso, em Porto Alegre.

o pensamento daqueles que participam desses momentos de discussão. Atravessamentos estes, que pelo diálogo, procuram uma aproximação com a Filosofia da Diferença, em que se busca tensionar o pensamento com autores como Gilles Deleuze, Félix Guattari, Michel Foucault e seus comentadores, pois acredita-se que tais autores contribuem para que as pessoas possam exercer a cidadania sem se tornarem meros mecanismos de manobra por parte de determinados sistemas ou políticas de estado.

Em 2016 continuamos com encontros semanais, iniciados no ano anterior. Ampliamos a participação de mais uma turma. Criou-se uma tarefa difícil, tendo em vista os muitos alunos inscritos para participarem do Grupo de Estudantes de Filosofia da Escola, sendo concedido apenas um período extra para os encontros semanais. Acreditamos que, com o passar do tempo, outros alunos queiram participar de forma voluntária não só do Grupo de Estudantes, mas de outros projetos que estejamos planejando, ampliando ainda mais este coletivo disposto a pensar e a filosofar em conjunto.

Para finalizar...

Finalizamos com um trecho de uma canção de Raul Seixas (1974), compositor brasileiro:

Sonho que se sonha só / É só um sonho que se sonha só / Mas sonho que se sonha junto é realidade. No que diz respeito à filosofia com crianças, e tendo em vista o trabalho realizado na escola junto ao «Grupo de Estudantes de Filosofia», talvez pudéssemos adaptar a letra da música para: *Filosofia que filosofa só / É só uma filosofia que filosofa só / Mas filosofia que filosofa junto é realidade.* Em nossa Comunidade de Investigação Filosófica a realidade está sempre para ser reinventada.

Referências

- GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- MUNHOZ, Angélica V. COSTA, Luciano. Uma aula não precisa ser confundida com todas as aulas. In: SALES, José A. FELDENS, Dinamara G. *Arte e filosofia na mediação de experiências formativas contemporâneas*. Fortaleza: EDUECE, 2012.
- SEIXAS, Raul. Prelúdio (música). *Álbum Gita*, Philips, 1974.

EDUCACIÓN CIUDADANA, PRÁCTICAS PARTICIPATIVAS E INFANCIAS CONTEMPORÁNEAS DE LOS GRADOS 3°, 4° Y 5° DEL COLEGIO LORENZO DE ALCANTUZ

Luz Yesenia **MENDEZ SÁNCHEZ**
[luzyesenia4@hotmail.com]



Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Curso un diplomado en Filosofía para Niños en la UNAD (Colombia) y otro en «Memoria, Acción y Espacios Públicos» del IPAZUD y Centro de Memoria. Participo en el X Y XI Encuentro Regional de Semilleros de Investigación de la REDCOLSI, nodo Bogotá Cundinamarca. Actualmente es docente del Hogar Infantil Jairo Aníbal Niño-FUNDALI. Bogotá, Colombia.

Resumen: Aquí se presentan los resultados y las principales conclusiones construidas en la investigación cualitativa «Educación ciudadana, practicas participativas e infancias contemporáneas de los grados 3°, 4° y 5° del Colegio Lorenzo de Alcantuz», realizada en el año 2014. Indagación elaborada a través del método de la investigación-acción educativa, con el objetivo de identificar los componentes fundamentales que constituirían experiencias de participación, transformadoras y significativas dentro del entorno escolar.

El proceso investigativo parte de una concepción ciudadana en la que impera el dialogo y el desarrollo de formas de solidaridad; desenvolviéndose dentro de una educación para la ciudadanía que se consolida a través de una pedagogía crítica, la cual favorece un cuestionamiento continuo hacia sí mismos y hacia las relaciones con los demás, logrando que espacios escolares se transformen en verdaderas esferas públicas democráticas (Giroux, 2003 y Freire, 2005).

El entorno escolar del Colegio Lorenzo de Alcantuz evidencio que la constitución de experiencias participativas deviene de elementos tan fundamentales como: la palabra, principal generador que pone en negociación la propia identidad con la constitución de su realidad. Las experiencias o vivencias de los niños/as, que se vislumbran como inherentes a la construcción de escenarios dialógicos. El disenso, práctica a estimular, pues se denota la gran dificultad que tienen los niños/as para reconocer y reflexionar sobre los diversos puntos de vista al momento de relacionarse con el otro. Por ultimo están el juego y la distribución de roles, que se convierten en vehículos de actitudes como el liderazgo, el planteamiento de nuevas cosas, se hace visible la negociación de sentidos con los otros y se estimula la capacidad de escucha.

Palabras Clave: Educación ciudadana, pedagogía crítica, diálogo, experiencia, disenso, juego, roles.

INTRODUCCIÓN

Las concepciones sociales sobre los niños y las niñas se han venido transformando continuamente; en la actualidad ellos/as se inscriben dentro del mundo social, legislativo y educativo; como sujetos de derechos. Y aunque ha sido un gran avance en el proceso hacia una mejor calidad de vida; es claro que igualmente, se les ha rotulado como una población completamente dependiente del adulto mientras transitan a la adultez; lo cual ha restringido su acción autónoma dentro del entorno que los rodea, dando por nula toda capacidad de transformación e incidencia de parte de los niños y las niñas. Invisibilizando así del escenario público y privado sus voces y la posibilidad de forjar un escenario adecuado en donde tengan la libertad de expresarse.

La presente investigación partió de precepto de que niños/as son sujetos activos, críticos y con grandes capacidades propositivas, creativas y transformadoras de su entorno. Con el fin de posibilitar a través de una nueva mirada y una serie de estrategias; la formación de sujetos políticos desde los primeros años de los niños/as a través de una educación crítica, reflexiva y transformadora; que les otorgue el lugar que les corresponde como ciudadanos activos frente a los asuntos que aquejan su entorno.

El reto planteado partió desde una concepción de ciudadanía que se enmarca dentro del “reconocimiento recíproco” y de la “diversidad”; en donde el encuentro con el otro sin importar su diferencia social, cultural, de edad o étnica consolida un proceso dialógico materializado en el escenario público; que es en últimas el que legitima la participación de cada uno de los sujetos y desde el cual transforman la sociedad (González; 2007). Y es el campo educativo el escenario que abre el camino para lograr tal cambio de perspectiva.

Por tal razón la investigación optó por objeto de estudio, el reconocimiento y fomento de las diversas experiencias de participación de los niños/as de 3°, 4° y 5° del Colegio Lorenzo de Alcantuz; como punto de partida para la comprensión de nuevos elementos, herramientas y prácticas que puedan contribuir a la construcción de una educación ciudadana y política; en el que se les reconocerá a los niños/as como los protagonistas. Y a la pedagogía crítica como eje fundamental, puesto que es una perspectiva

que desde la educación surgió como gestora de una conciencia reflexiva del entorno y de las relaciones que se entablan con los otros a través de su propia problematización, en donde su teoría y práctica busca estimular en los niños y las niñas el empoderamiento de su palabra; desvirtuando el fundamento abstracto de las ideas circundantes y convirtiéndolas así en fuentes generadoras de transformación social.

1. FUNDAMENTO TEÓRICO

1.1. Infancias contemporáneas

El desarrollo socioeconómico, político y tecnológico que ha vivido el mundo en las últimas décadas ha producido un desgaste del Estado-Nación, que ha conllevado a que la base social que sostenía y cohesionaba a las instituciones disciplinarias, hoy se encuentre fragmentada sin encontrar un punto de equilibrio (Corea y Lewkowicz, 2004). Dotando a categorías como la infancia de nuevas características, entre las que se inscriben, que los niños/as se constituyen en experiencias múltiples habilitando un espacio representativo para ellos/as en la actualidad, donde su presencia no permanece excluida del entorno social (Corea y Lewkowicz, 2004).

Por otra parte Carli (2004) igualmente al hacer referencia al estado fragmentando de la sociedad, argumenta que la niñez actualmente se ha constituido en diversas figuras gracias a la brecha cada vez mayor entre las generaciones; dando lugar a un niño como alumno, que se debate entre la desigualdad de una educación privada y otra pública cada vez más desacreditada; a un niño dentro del contexto político, que se encuentra entre la normatividad que lo protege pero a la vez restringe su actuar frente a la sociedad, donde terceros aducen a unos intereses que no corresponden a los originales de los niños/as; y por último la figura del niño como consumidor, en donde se convierten para la publicidad en sujeto y objeto del mercado (Carli, 2004).

1.2. Ciudadanía

La ciudadanía es una invención, que como condición materializa una forma de ser persona en sociedad; que garantiza al individuo una serie de derechos y posibilidades para desenvolverse con dignidad. Igualmente es una construcción históricamente elaborada, cuya esencia radica

en comprendernos y respetarnos como libres, autónomos e iguales; al mismo tiempo que se interacciona con otros (Sacristán, 2002).

Infortunadamente en la actualidad esta condición se caracteriza por el declive de la participación, la desconfianza y el desinterés ante los problemas cotidianos (Sacristán, 2002). Es decir, se ha enmarcado dentro de un discurso acrítico, que hoy conlleva a la privación de la vida pública, como al estímulo de la individualidad, la competencia y la desigualdad política (Giroux, 2003; Torres, 2001). Por tal razón se propone ver a la ciudadanía como un proceso dialógico dando posibilidad a la vida pública y al desarrollo de la solidaridad; desde la educación se hace indispensable problematizarla para que sea reconstruida por cada generación y así garantizar su constante transformación (Giroux, 2003).

1.3. Educación ciudadana desde una perspectiva crítica

La construcción de un ciudadano democrático implica la construcción de un sujeto pedagógico dentro de un proceso de formación cultural (Torres, 2001; Giroux, 2003; Freire, 2005). Por tal razón, la educación está llamada a ser posible este objetivo ya que incluye al ciudadano en las sociedades modernas y lo lleva a transitar por el camino que permite el ejercicio real y efectivo de una ciudadanía democrática. Los sujetos que se encuentren alfabetizados, que sean conscientes, críticos y activos; sin lugar a duda estarán preparados para afrontar las actuales sociedades, tan complejas y cambiantes que exigen constantes adaptaciones (Sacristán, 2002). Por tal razón

la formación de ciudadanos ha de verse como un proceso ideológico por medio del cual nos experimentamos a nosotros mismo, a la vez que experimentamos nuestras relaciones con los demás y con el mundo dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio de imágenes y representaciones. (Giroux, 2003, p. 36)

En este importante proceso pedagógico se ha de tener en cuenta los siguientes aspectos: el sentido histórico del sujeto, este se ha de ver como un espacio de lucha, en donde a partir de los conflictos y las narraciones de quienes se resisten se pueda forjar una valor bastante desvirtuado en esta época, como lo es la solidaridad

(Giroux, 2003). El reconocimiento de la pluralidad del sujeto, es igualmente importante, aquí se da relevancia al «otro» y se tiene como prioridad desarrollar un terreno común de comprensión mutua (Giroux, 2003). Por último está el carácter político de la educación, se requiere que el educador asuma la politicidad de su práctica y la escuela reconocerse no como un espacio neutro; lo educandos por su parte no pueden ser considerados como entes fijos, cuando se encuentran inmersos en un conjunto de relaciones que se modifican mutuamente (Giroux, 2003; Freire, 2005).

1.3.1. Pedagogía crítica

La pedagogía crítica o educación problematizadora inicia cuando surge un cuestionamiento hacia sí mismo y hacia las relaciones con los demás (Freire, 2005). Freire (citado por Giroux, 2003) señala que la alfabetización es el proceso mediante el cual la pedagogía crítica se materializa y la persona adquiere la capacidad de dejar de ser espectador para exigir injerencia dentro del entorno social, en el que ya no le satisfaga asistir, sino participar (Freire, 2004). En la medida en que se dé relevancia al diálogo y a los discursos que se construyen a través de este; los estudiantes no solo logran poseer conciencia de las problemáticas que poseen su entorno, sino logran además forjar un proceso de transformación. El lenguaje aquí representa una fuerza central en la lucha por tener voz, es el escenario desde cual «alcanzamos una conciencia y negociamos un sentido de identidad (...). Además posee el papel activo en la constitución de la realidad» (Giroux, 2003, p. 289). Las palabras desde esta perspectiva se convierten en generadoras, «en instrumentos de una transformación auténtica global del hombre y la sociedad» (Freire, 2004, p. 9) al componerse de dos dimensiones indisolubles como los son la reflexión y la acción.

2. MARCO CONTEXTUAL

Es una investigación que se desenvuelve en una institución de carácter privado, que imparte la educación a todos los niveles estipulados por la ley; y que se encuentra ubicada en la localidad cuarta de San Cristóbal, en el barrio la Gloria, de la ciudad de Bogotá, un sector en el que predomina el estrato socioeconómico dos. Este

ejercicio investigativo intervino en los siguientes grados 3°, 4° y 5° de básica primaria por razones de fluidez en su discurso tanto de forma escrita como oral; en grupos focalizados de 8 niños y niñas, entre las edades de los 8 y 11 años de edad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque cualitativo

Este se considera como un proceso activo, su propósito es comprender e interpretar la realidad tal y como es entendida por los sujetos participantes en el contexto analizado; además, de sus propias experiencia, opiniones, valores interrogantes, entre otros aspectos (Rodríguez, Gil, y García, 1996).

3.2. Método investigación-acción educativa

Este es un método que tiene como centro la acción, su objetivo es modificar las circunstancias del contexto estudiado conjuntamente y generar una práctica reflexiva social. Además privilegia el entorno cotidiano de la escuela y la percepción de los actores sociales que allí intervienen directamente (Eliott, 2000). Posee cuatro fases durante la investigación, un proceso cíclico que comprende el reconocimiento y diagnóstico de una situación problema; luego la formulación de estrategias de acción; seguida, de la ejecución y evaluación de las estrategias de acción; para finalizar con un nuevo diagnóstico y formulación de interrogantes posteriores a la situación problema (Eliott, 2000).

3.3. Técnicas de recolección de información etnográficas

La investigación-acción educativa se apoya igualmente en las estrategias e instrumentos que plantea la etnografía; estos permitirán la óptima recolección de información como los elementos necesarios para construir la estrategia de intervención más eficaz y conveniente para la institución. Entre los instrumentos utilizados se encuentran las entrevistas semi-estructuradas, la observación y diario de campo, grupos de discusión y talleres de narrativas e iconografías.

3.3.1. Situaciones generadoras

El termino situaciones generadoras fue establecido para este trabajo investigativo como una

estrategia metodológica basada en el método utilizado por Freire (2005) en sus procesos de alfabetización. Esta estrategia partió de reconocer la situación concreta del entorno que circunda a los participantes del proceso y a partir de allí crear situaciones que los conllevara a reflexionar y construir colectivamente sobre estas.

4. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

A continuación se describen los resultados de las diversas intervenciones dentro del contexto escolar de los grados 3°, 4° y 5° en el colegio Lorenzo de Alcantuz; teniendo en cuenta espacios como las horas de clase; el proyecto transversal de gobierno escolar; las horas de descanso y la ejecución de las situaciones generadoras, planteadas por este proyecto.

4.1. Las experiencias: vivencias inherentes a la construcción de los escenarios dialógicos

Las experiencias se configuran como uno de los componentes fundamentales en el surgimiento de prácticas participativas genuinas; si se parte de las jornadas de gobierno de aula y debates para elección del personero; se puede observar que los niños/as de cada grado aunque no consciente de su influencia; llevan consigo una actitud crítica frente a lo que han experimentado años anteriores con el proceso de elección del personero; y que el espacio otorgado por parte de los docentes organizadores a los estudiantes, les permitió salir de la acomodación en la que los han sometido dentro del entorno escolar y expresar sus percepciones, además, de ponerlas en debates con sus pares (Freire, 2004). Así se denota en este breve fragmento: «**GRADO 3°:** ¿Cómo participaríamos nosotros en sus proyectos?»; «**GRADO 4°:** ¿las propuestas realmente van a hacer cumplidas?»; «**GRADO 5°** ¿las propuestas están o no aprobadas por el rector?». ¹

Los estudiantes en este espacio renuncian por un instante a ser sujetos pasivos para exigir intervención en un proceso al que ya no simplemente asisten; sino participan (Freire, 2004). Y

1. Fragmento del diario de campo «Dinámicas del gobierno escolar», tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz.

aunque por tiempo y organización no se genera un debate completamente reflexivo; si se puede apreciar que cuando se genera la oportunidad de entablar diálogos breves entre el estudiantado; con respecto a sus experiencias dentro del entorno escolar, los niños y niñas logran expresarse y poner en juego sus propios argumentos y confrontarlos con sus pares.

Las horas de descanso por su parte, son un espacio que se inscribe dentro del escenario escolar como el «tiempo libre» del estudiantado; un tiempo que a pesar de estar regido bajo ciertas reglas de orden y disciplina; les permite a los estudiantes entablar diálogos espontáneos con sus pares. Es por tal razón, que desde su observación se logra comprender, a un más la importancia que poseen las vivencias que experimentan los niños y niñas en la construcción de escenarios dialógicos: En 3° «tienden entre ellos a darse consejos o trucos de cómo pasar tal nivel en sus juegos de video favoritos... En 4° dialogaban sobre las situaciones fuera de lo común que pasaron dentro del aula de clase en las horas de la mañana... En 5° hacían referencia a los noviazgos que tenían sus compañeros dentro del curso».² (*Diario de campo dinámicas de las horas del descanso*).

Como se logra apreciar, indudablemente en las conversaciones de los niños y niñas priman las experiencias vivenciadas en su día a día y son estas el motivo principal que los lleva a interactuar con sus pares; circunstancia que además demuestra que ellos no permanecen excluidos del entorno social que los rodea, puesto que queda claro que los temas que permean sus discusiones devienen de su contexto ya sea familiar o escolar. Es decir, las infancias que hoy observamos no están ancladas a estructuras; sino que están pensando tan frágiles, tan desesperados, tan ocurrentes como cualquiera de nosotros (Corea y Lewkowicz, 2004); son sujetos que en esta época contemporánea se constituyen en experiencias múltiples (Corea y Lewkowicz, 2004) que sin lugar a duda los conectan entre sí y los convocan a diálogos espontáneos y fluidos.

Las situaciones generadoras por su parte permitieron vislumbrar la lectura que los niños y

niñas de cada grupo focalizado de 3°, 4° y 5° realizan sobre las experiencias que los constituyen; demostrando que al identificar el escenario histórico de cada uno de los sujetos que se hayan dentro de un entorno escolar; es una práctica fundamental para la formación de ciudadanos con una postura crítica; ya que a través de este escenario se entra en un reconocimiento genuino de las luchas y las resistencias de los diversos contextos que los rodean; de sus propias voces y las de sus semejantes (Giroux, 2003).

Como se demuestra en el siguiente fragmento: El grupo focalizado de grado 3° abordó la historicidad del sujeto a partir de las experiencias que tienden a vivir cotidianamente junto con personas representativas de su entorno familiar; como el salir a un parque, el jugar fútbol, patineta o sus responsabilidades escolares: «A mí siempre me ha gustado desde que era muy pequeño jugar fútbol; siempre trato de salir con mis primos...»; Grado 4° en cambio, además de abordar elementos biográficos como fechas de nacimiento, edades y nombres de quienes son sus padres y familiares más cercanos; dieron énfasis a experiencias personales que hasta el momento han sido determinantes dentro de su construcción como sujetos. La separación de padres de familia y la muerte de familiares significativos como padres, tíos o primos fueron las más representativas: «Yo Danna Sofía nací en el 2002 el 21 de agosto, mi mamita se llama Andrea Arenas Camacho mi papito se llama Vladimir Cruz Méndez... yo no vivo con mi papito pero siempre seré feliz. Esta es mi vida»; Grado 5° por su parte coincide con algunos de los elementos nombrados en los grupos focalizados de 3° y 4°.

Además, los tres grupos focalizados consideran al respecto que el ejercicio de poner en diálogo las experiencias que los componen como sujetos históricos; los conlleva a realizar una reflexión de sí mismos y a reconocer a ese otro que convive dentro del entorno que los circunda: En 3° «...uno aprende a conocer más las personas, también porque uno expresa los sentimientos»; en 5°: «...conocer uno con quien se mete y no se mete»; «...conocer cualidades y defectos de otras personas».³ Manifiestan igualmente, que

2. Fragmento del diario de campo «Dinámicas de las horas del descanso», tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz.

3. Fragmento grupo de discusión n° 1, situación generadora n° 1, tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz.

conocer algunos de los aspectos que constituyen la identidad de sus compañeros les permite adoptar un comportamiento más armonioso y comprensivo hacia ellos: En 3º: «...nos conocemos mejor y así nos podemos tratar bien»; En 4º: «para conocernos mejor... y para ayudarlos o decirles que sigan adelante».⁴ Además les ayuda a transformar la manera en como antes percibían a sus pares: En 5º: «alguien puede equivocarse cuando no sabe la vida de los demás, por ejemplo: no puedo definir que Fernanda es egoísta porque tiene mucha plata pero puede que no sea así».⁵ Por último señalan que comunicar aspectos de sus personalidades también les da la posibilidad de darse a conocer y hallar en los demás comprensión y respeto por lo que son: En 3º: «así conocen como soy yo»; En 4º: «Para que me respeten y me entiendan».⁶

Otro de los aspectos a recalcar entre las intervenciones de los niños y niñas de cada grupo focalizado es el reconocimiento de la pluralidad del sujeto que ellos hallan al momento de escuchar a sus compañeros: En 3º: «...entendimos que... todas las personas no pueden ser como nosotros y que hay diferentes historias»; en 5º: «nosotros tenemos diferentes defectos entre nosotros, diferentes cualidades y diferentes deportes»⁷ reconocimiento que como puede observarse se fundamenta sobre el dialogo y la comunicación de las múltiples voces que confluyen dentro del entorno escolar; un intercambio de experiencias desde el cual los niños y niñas comienzan a darle relevancia al concepto de «**OTREDAD**» (Giroux, 2003).

4. Fragmento grupo de discusión n° 1, situación generadora n° 1, tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3º, 4º y 5º del colegio Lorenzo de Alcantuz.

5. Fragmento grupo de discusión n° 1, situación generadora n° 1, tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3º, 4º y 5º del colegio Lorenzo de Alcantuz.

6. Fragmento grupo de discusión n° 1, situación generadora n° 1, tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3º, 4º y 5º del colegio Lorenzo de Alcantuz.

7. Fragmento grupo de discusión n° 1, situación generadora n° 1, tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3º, 4º y 5º del colegio Lorenzo de Alcantuz.

4.2. El disenso un factor a estimular dentro de las prácticas dialógicas de los niños y las niñas

Entre los elementos fundamentales a estimular al momento de plantear escenarios dialógicos se encuentra el disenso; pues este permite no solo el reconocimiento de los diversos puntos de vista que se hallen entre los integrantes de un grupo; sino además la reflexión de cada uno de ellos, sus pro y contra, como el surgimiento colectivo de nuevos discursos, ideas y propuestas. Entre las causas principales sobre la ausencia de este componente, se encuentra el discurso utilizado del docente dentro de las aulas de clase, un discurso alienante; en donde se trabaja sobre el educando, no con el educando; se impone un orden que no comparten y se obligan a optar discursos ya dados, que guarda y no incorpora (Freire, 2004). En 3º por ejemplo se denota como la investigación de una tarea queda en la simple reproducción de escritura y lectura de un discurso; sin posibilidad de una deconstrucción reflexiva del mismo por parte de los niños y las niñas: «Cada niño comenzó a leer lo que había investigado, pero mientras lo hacía la escucha de los demás niños/as era muy dispersa; ellos realizaban otras actividades ignorando así lo que decían sus compañeros. Así transcurrió casi toda la clase, no hubo retroalimentación por parte de la docente, tampoco dudas o inquietudes por parte de los estudiantes, ni ninguna intervención».⁸

Otra de las consecuencias es el rol individualista que se denota ejercen casi siempre algunos de los niños/as. En 3º y 4º se observó durante las situaciones generadoras la imposibilidad de llegar a acuerdos; todos trataban de imponer su punto de vista, sin darse la oportunidad de comprenderse entre sí: «Los niños/as no lograron llegar a ningún acuerdo; entre ellos surgieron muchos inconvenientes, varios de ellos comenzaron a discutir por quien escribía primero, que escribían; entre otras cosas; al ver esta situación decidieron irse retirando poco a poco y dejaron claro que no deseaban participar».⁹ Por otra parte los grupos focaliza-

8. Fragmento descripción diarios de campo, dinámicas de clase 3º, tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3º, 4º y 5º del colegio Lorenzo de Alcantuz.

9. Fragmento descripción diarios de campo, situación generadora n° 2, tomado del texto de la tesis titulada: Edu-

dos de 4° y 5°, por su parte logran reconocer que entre las circunstancias más difíciles de trabajar en grupo, es el encuentro de la diversidad de ideas; puesto que esta diferencia de pensamientos causa dentro del grupo conflictos muy fuertes, que conllevan a peleas y al irrespeto de las ideas de los demás: 4° «porque hay muchas ideas que no le parecen a uno y después se pelean»; 5° «Las ideas porque muchas veces no estamos de acuerdo con los otros miembros del grupo».¹⁰

En conclusión estimular una actitud como el disenso desde el aula u otros espacios del entorno escolar del colegio Lorenzo de Alcantuz, se hace fundamental para forjar espacios de participación genuinos; constituidos desde el diálogo para la reflexión y la acción de aquellos que hagan parte. Pues cada uno de los niños y las niñas debe reconocer su propia capacidad de aporte, según su percepción y lograr ponerla en diálogo con los demás sin llegar a invisibilizarlos; pues el fin último del disenso es el de lograr algo nuevo para el bien común.

4.3. El juego y la distribución de roles: vehículos dialógicos de prácticas genuinas de participación

4.3.1. El juego

Este se convierte en uno de los canales de experiencias participativas más importantes, pues se evidencia que a partir de esta acción se generan liderazgos, consensos y se buscan los mecanismos más adecuados para llegar a un acuerdo, según su percepción, al tener en cuenta las propuestas o reclamos de sus compañeros/as; al procurar una verdad en común (Freire, 2004). A continuación, se da cuenta como los niños y niñas de los grupo focalizados hacen uso de sus habilidades de escucha y negociación, para lograr llegar a un acuerdo o consenso; siendo el voto el predilecto de los grupos focalizados de 3° y 4°: «digamos un niño dice jugamos a las escondidas, entonces yo les digo que hagamos un voto de lo que cada uno quiere jugar»; «pues damos

cación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz.

10. Fragmento grupo de discusión n° 1, situación generadora n° 2, tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz.

votos y el que más votos tenga ese es el líder “se pregunta y la mayoría gana, decidimos por votación”; «Todo el grupo elije quien va a dirigir, por votación».¹¹

Cada juego sin duda, puede ser considerado como un gran proyecto, ya que niños/as se organizan, planean el cómo, cuándo y que se necesita, además proponen y deciden asumir roles. El lenguaje para esta actividad se convierte en un posibilitador de la participación; ya que es a través de sus palabras dan a entender el sentido de sus juegos. Sin lugar a duda este es el puente constitutivo de su realidad (Giroux, 2003): «Hubo un juego en particular que se dio entre un grupo de niños y otro de niñas; el objetivo del juego radicaba en tratarse de pisar, niños a niñas y viceversa, ganaba el grupo que hubiera pisado a más integrantes del otro grupo; de igual manera se trataba de demostrar que grupo era el más fuerte».¹²

La lúdica, evidentemente una actividad que dentro de la cotidianidad de los niños y las niñas favorece la configuración de formas de vida altamente permeables, interrogativas, inquietas y dialogales (Freire, 2004). De esta manera el juego se humaniza al ser diversión, creación, expresión y espontaneidad; busca comprender, construir, dialogar, negociar; siendo un espacio que invita a participar; reconociendo al otro en su rol como sujeto social activo, con el cual se construye en el aprender a vivir juntos.

4.3.2. Distribución de roles

Los niños/as evidenciaron que esta práctica coadyuva a la construcción del entorno dialógico que debe poseer un grupo al reunirse y trabajar por un objetivo en común. Ellos/as, exteriorizan la manera en la que como grupo decidían organizarse para cada actividad y llegar así a algunos acuerdos; como a la propia construcción colectiva a través del diálogo, la toma en cuenta de puntos de vista y el reconocimiento de habilidades de cada uno de los integrantes: 4° «por consenso se habían repartido las tareas; los niños eran quienes obser-

11. Fragmento de entrevistas semi-estructuradas de 3° y 4°, tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz.

12. Fragmento diarios de campo, descripción dinámica del descanso 5°, tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz.

vaban detenidamente las imágenes y luego se dirigían a donde la niña quien según la percepción que ellos tenían sobre las imágenes comenzaba redactar la historia»; «ellos pedían la opinión de aquellos que no participaban para así poder llegar a un consenso y escribir ese punto de vista».¹³

5. CONCLUSIONES

- El intercambio de experiencias se constituye en la práctica participativa, que permite a los niños/as de 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz; el reconocimiento del otro en su pluralidad, como la posibilidad de forjar lazos de solidaridad dentro de cualquier contexto.
- El disenso es la práctica participativa que permitiría en los niños/as del grado 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz la sana confrontación de los diversos puntos de vista, como el estímulo del pensamiento crítico dentro de su contexto escolar.
- El juego libre y la distribución y ejecución de roles, se establecen en prácticas participativas que dan lugar a la escucha, a la creatividad, al encuentro de intereses individuales y colectivos; son entornos de intervención y de construcción colectiva.
- El diálogo es la práctica más representativa para los niños/as del grado 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz; esta atraviesa todos los escenarios de encuentro entre ellos/as, convirtiéndose así en el pilar fundamental para la constitución de acciones participativas con gran impacto.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Carli, Sandra (2004). *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós.
- Corea, Cristina; Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Elliot, Jhon (2000). *La investigación: acción en educación*. Madrid: Marata.
- Freire, Paulo (1969-2004). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 3ª ed.
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Giroux, Henry (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. pedagogía crítica de la época moderna*. México: Siglo XXI.
- González, Jorge Enrique y otros (2007). *Ciudadanía y cultura*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía. Tercer Mundo Editores del grupo TM.S.A., págs. 221 y 222.
- Mendez, Y. (2014). *Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz (Tesis de pregrado)*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, G.; Gil, J.; García, E. (1996). *Enfoques de la investigación cualitativa*. Granada, España: Ediciones Algibe.
- Sacristán, José Jimeno (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Ed. Morata.
- Torres, Carlos Alberto (2001). *Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en un mundo global*. México: Siglo XXI.

13. Fragmento diarios de campo, situaciones generadoras, tomado del texto de la tesis titulada: Educación Ciudadana, Prácticas Participativas e Infancias Contemporáneas de los grados 3°, 4° y 5° del colegio Lorenzo de Alcantuz.

EL CEREBRO NO ES UN VASO POR LLENAR, SINO UNA LÁMPARA POR ENCENDER: EDUCACIÓN FILOSÓFICA

Manuel **ALEJANDRO VOSMEDIANO**
[manrev271995@gmail.com]



Uno de los grandes desafíos de la educación es alcanzar una educación de calidad, promoviendo en los estudiantes capacidades intelectuales, sociales y reflexivas, en donde pueda desenvolverse e intervenir en diferentes contextos y problemas cotidianos, dándole un toque de su pensamiento propio con enfoque crítico, es por ello, que los docentes de la época actual deben proveer a los estudiantes herramientas nuevas para poder desenvolverse en una sociedad completamente cambiante en todos los ámbitos, por ello se ha pensado en dar un nuevo giro a la educación imprimiéndole un toque de innovación dentro y fuera de las aulas de clase.

Educación Filosófica es una metodología de afianzamiento, desarrollo de conceptos y temáticas dadas dentro de un currículo educativo, buscando el desarrollo de la actitud crítica representada por la intención de que toda opinión y argumento siempre es cuestionable, asegurando así un mejor conocimiento en los estudiantes, esta

metodología nos muestra que la argumentación es importante para el diálogo constructivo entre estudiante-docente y padre de familia, permitiendo tener una visión más unificada del mundo.

Educación Filosófica es un programa que representa la interpretación de todo movimiento en el sistema educativo por medio de estrategias propias como: la pregunta, el señalamiento de falacias, descubrir conceptos, orquesta de ideas entre otras, propendiendo en toda serie transversal la reflexión estética de todo lo enseñado tanto de vivencias y experiencias educativas, familiares y sociales.

A través de lo anterior será que: ¿Es posible hablar de un razonamiento lógico y el acoplamiento de ello, dentro de una renovación pedagógica, mediante la apropiación de métodos que ayuden a educar el pensamiento crítico, creativo y ético dentro de una sociedad en el siglo XXI?

Teniendo en cuenta los avances y cambios relativos dirigidos hacia la sociedad, que nos ofrece el mundo moderno, y las expectativas diversas que tienen los niños hoy en día, se hace necesario que desde temprana edad el docente trabaje la capacidad lógica y de razonamiento de sus estudiantes, porque es imprescindible que todos los seres humanos aprendan a razonar tanto en su vida personal como en la convivencia que mantienen en la sociedad, para ello es importante renovar la educación tradicionalista y cambiarla por una nueva educación innovadora, a través de la cual los estudiantes puedan visio-



nar nuevas formas de ver el mundo por medio de la experimentación de la realidad, nacida a partir de métodos nuevos que refleje valores, la reflexión y la crítica constructiva proporcionando al estudiante nuevas formas de trabajo donde experimente la realidad a través del dialogo, la pregunta y del trabajo cooperativo.

De esta manera, la filosofía no solo nos lleva a preguntarnos sobre la existencia de las cosas o de la enseñanza en el sistema educativo, sino también puede guiarnos sobre lo que nos conviene elegir, como actuar y enfrentarnos ante ciertas situaciones de la vida cotidiana, mediante el acoplamiento y desarrollo del pensamiento de cada persona.

Es así, como la Educación Filosófica, de básica primaria, basada en el campo educativo en Filosofía para niños, logra una integración del conocimiento en posiciones globales consiguiendo una mejor comprensión de temas dados dentro y fuera del aula de clase, por medio de la propuesta que nos brinda Lipman en donde nos dice «El aula se debe convertir en una comunidad de indagación» en donde el estudiante pueda elaborar juicios aludibles al tema trabajado, con el propósito de descubrir la verdad tanto a nivel global como en relación a nosotros mismos, siendo el centro del proceso enseñanza-aprendizaje.

El programa de Educación Filosófica, propende por el uso de estrategias innovadoras y creadas a partir de una comunidad de indagación, logrando en los estudiantes momentos de discusión por medio del respeto mutuo en la aclaración de opiniones y en la señalación de falacias

La implementación del programa Educación Filosófica desde la primera infancia tiene un perspectiva en el manejo del desarrollo integral del niño y en todas las dimensiones del saber, una representación gráfica de esto es el desarro-

llo en la expresión imaginativa del niño en edad escolar de 5 a 11 años, en la creación de una participación lógica y argumentativa, desarrollo del dialogo con otros, formulación de preguntas e hipótesis, lectura de imágenes filosóficas representativas en la realidad, integración en todos los ámbitos de desarrollo, mejores relaciones inter e intrapersonales con los compañeros y poseer carácter de formar amigos con otros paralelos y lograr diálogos con capacidad de integración en la fundamentaciones de valores éticos y estéticos.

Las unidades cognoscitivas que se logran desarrollar fueron:

- Imágenes: representación mental del algo.
- Símbolos: Letras, números y dibujos que representen asociaciones simples que establezcan en el niño un estímulo dado.
- Conceptos: Nombrar acontecimientos y experiencias con el propósito de desarrollar la comprensión en el estudiante como papel fundamental en el desarrollo en edad escolar.
- Reglas: Reglas formales.

Estas unidades utilizadas anteriormente logran los estudiantes abrir y así desarrollar el pensamiento del niño por medio de la comprensión de informaciones diferentes, a través de modelos experimentales como la utilización de obras y novelas filosóficas proporcionadas por personas expertas en el tema, por medio de ellas se denoto la gran participación de estudiantes en temas asociados como: la estética, la belleza, el mal, lo bueno, lo malo, la justicia, entre otros.

Proporcionemos a continuación un ejemplo claro de una práctica de FpN, en el Jardín infantil Gardner Ipiales-Nariño:

Diálogo Filosófico 1	Diálogo Filosófico 2	Diálogo Filosófico 3	Diálogo Filosófico 4	Diálogo Filosófico 5
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes manifiestan alegría e interés por los nuevos recursos didácticos llevados al aula, su interés y asombro por preguntar son demasiados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretan realidades dependientes • Dialogan de uno a otro • Demuestran gran interés por las obras de Lipman. • Les atrae mucho las nuevas actividades. • Realizan las actividades sin ningún inconveniente y son preocupados por saber más en el tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Las comunidades de indagación se van haciendo más complejas, todos los estudiantes hacen derivaciones más abstractas a la realidad cotidiana y sacan solos sus propias conclusiones sobre el tema 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes comienzan a integrarse más a los otros formando grupos de filosofitos más grandes en tema de discusión. • Interpretación de una realidad y de temas subjetivos y argumentación de ideas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hay mejores resultados en el aula, les interesa saber más sobre los temas que dicta la maestra y el investigador, son preocupados por como los docentes dictan clases, resulta una mejor relación entre estudiante-maestro.

Toda la estimulación y motivación llevada a los estudiantes fue de cuestión de asombro e investigación más profunda por parte de ellos mismos, de esta manera que el investigador y la disposición cognoscitiva del niño se iban encontrando en temas inherentes a la realidad cotidiana a través del diálogo, logrando en los estudiantes producir ideas muy lejos de los objetivos planteados y llevándolos a temas más globales y complejos por ellos mismos.

Por lo expuesto anteriormente, la capacidad que tenían los estudiantes, permitía adaptarse y a la vez relacionarse con el entorno, ocupando un proceso de asimilación de temas concretos, abstractos, subjetivos e imaginativos que poco a poco ellos lo iban llevando a la realidad cotidiana, permitiendo relacionarlas con las cosas del entorno, por medio de procesos como:

- El conocimiento
- La memoria
- La producción (divergente y convergente)
- El contexto

Mediante estos procesos el estudiante puede acomodarse a cualquier entorno logrando establecer diálogos por el desarrollo de maduración cognoscitiva que está teniendo en su desarrollo de pre-maduración intelectual y social, permitiendo de la misma manera lograr en estudiantes tímidos y de poco hablar la socialización de propuestas a soluciones a problemas dados en las comunidades de indagación formadas en el aula de clase y fuera de ella, para ser previamente analizadas y criticadas de una forma constructiva por el estudiante.

Dentro de la inmersión se logra la adaptación del niño a la vida social a partir de entes diversificadores como:

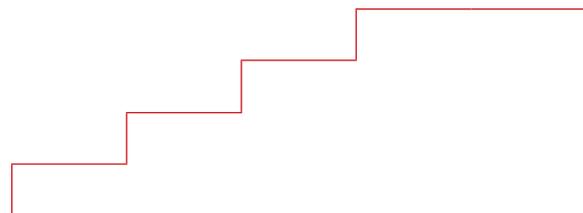
- La familia
- La escuela
- Los maestros
- La tecnología

Ya que las actividades llevadas al aula de clase a través de la actividad preliminar, disparador y evaluación (pasos para las clases de Educación Filosófica), permiten que el niño pueda tener libertad de pensamiento hacia las diferentes actuaciones y propuestas del aula en la comunidad de indagación, permitiendo resolver problemas

que se le presentan en la vida diaria siguiendo un camino de orden lógico:

- La codificación: aumento del uso de las palabras y la capacidad de mantener atención sobre un problema.
- La memoria: mediante el almacenamiento de experiencias contadas, vividas y creadas en el cerebro y ponerlas en practica para la maduración cerebral.
- Generación de ideas: promoviendo una actitud de interés todos los estudiantes en donde se aplicó el proyecto, demostraron gran interés por los nuevos métodos de trabajo propuestos en el aula.
- Evaluación.
- Ejecución de Hipótesis.

Por medio de lo expuesto anteriormente la escala subordinada sacada de la experiencia es:



Del diagrama anterior, el cual es armado mediante la experiencia, holística y diversificada del cual nos brinda el programa, es importante distinguir el desarrollo en el estudiante en edad de primera infancia, logros de comprensión social, ética, dialógica y axiológica.

- La conciencia Racional
- Habilidades y capacidades
- Independencia Personal
- Aprender actitudes sociales propias
- Democracia
- Cooperación, eliminar el egoísmo y el individualismo
- Mejoramiento en el aprendizaje de áreas básicas mediante la interacción con la pregunta
- Asimilación de temas complejos matemáticos mediante trasposición didáctica
- La resolución de problemas y ejecución de soluciones

Estos puntos anteriores anclados mediante la estructuración colectiva de cada estudiante a los miembros de una sociedad, escuela, comu-

nidad y familia, para la conformación de seres capacitados.

A partir de lo anterior que los docentes deben ser los principales entes visionarios de una nueva educación, para así lograr cambios significativos en los estudiantes y un aprendizaje basado en las experiencias del mundo, es ello lo que ofrece Filosofía para niños, que a partir de la expectativa de la práctica enriquecida a través de experiencias vivenciales se le otorga una gran importancia al poder pensar individualmente pero a la par con la comunidad y la relación equitativa de opiniones y del respeto mutuo entre los integrantes de la comunidad educativa, es por esto que el docente no debe ser un incursionador de la verdad sino un facilitador de ella, que por medio de él los estudiantes puedan llegar a la verdad y al conocimiento, debe ser una persona que desarrolle los hábitos de coraje intelectual, humildad, tolerancia, integridad, perseverancia e imparcialidad, frente a una comunidad de diálogo, debe ser un generador de habilidades de autoconocimiento, de respeto a la adversidad, creatividad, libre pensamiento, convivencia, descubrimiento científico entre otros, pero sobre todo debe ser un facilitador que le asombre lo oculto y que le des conocer a sus estudiantes por medio de preguntas, novelas, graficas, fabulas, cuentos entre otros el tema abordado en clase, en donde lo más importante es que debe propender por lo nuevo, innovador, único e irrepetible promoviendo la destrucción de una forma tradicional y logrando una nueva educación a partir de pensamientos generados y mentes creativas, por medio de la capacidad intelectual y reflexiva de cada persona en la comunidad de indagación es de pensar por sí mismos.

Así por lo anterior se hace conocer a todo el miembro de la comunidad directiva el desarrollo del I SEMINARIO-TALLER denominado Aprendiendo a filosofar... aprendiendo a pensar, con el cual se convocó a personal profesional en la educación, estudiantes de ella, directivos y otros los cuales fueron los asistentes a este seminario, el cual dio un resultado exitoso ya que asistentes de todas partes del departamento de Nariño fueron como representantes de cada institución designada por ellos.



A partir de lo anterior la motivación que tuvo a la realización de este seminario fue por el apoyo de entidades gubernamentales y de cada dependencia de educación, las cuales nos abrieron sus puertas a la expansión de una propuesta nueva y fue el reconocimiento de ellos mismos por utilizar nuevas metodologías que cambien la educación actual, cuando uno como docente encuentra manos que apoyan y respaldan estas estrategias se motiva a dar lo mejor de sí, es por ello que el seminario se lo realizó con la participación personajes expertos en el tema para lograr un mejor resultado, como fue el esperado.

Y es así que todas las experiencias anteriormente vividas, experimentadas y reflexionadas fueron conocidas no solo a nivel regional y departamental, sino también a nivel nacional y mundial, mediante las redes sociales y la utilización de las Tics, y como el alcance y la información de este proyecto es importante y como las redes sociales son una gran herramienta fue mediante ello que se logró difusión del mismo, mediante esta estrategia se logró un amplio alcance de la misma; países como Argentina, Perú, Panamá o Irán lograron conocer el fin de nuestro proyecto y los objetivos inmersos en él.

En un docente yace la motivación a un grupo a filosofar a indagar, a motivarse a aprender y a crear una educación nueva, de calidad, y para todos.

MANUEL ALEJANDRO VOSMEDIANO REVELO

LA EDUCACIÓN ESTÉTICA COMO COMPONENTE EN LA FORMACIÓN DEL PREESCOLAR

Mariana FLORES ORONA
[maria76oro@hotmail.com]



Mariana Flores Orona, originaria del Estado de México, México, con Licenciatura en Educación Preescolar, Maestría en Administración de Instituciones Educativas y Doctorado en Filosofía. Ha realizado otros estudios entre los que destacan el Diplomado «Temas Selectos de Ontología» por el Ateneo Pontificio Regina Apostolorum en Roma, Italia, el Diplomado «Formación Cívica y Ética» a cargo del grupo NEXOS en México, el curso «Learning to talk by talking» por Harvard Graduate School of Education, y el curso «Adolescentes y el Aprendizaje Escolar» impartido por la Secretaría de Educación Pública.

Del año 2007 al 2012 se desempeñó como Coordinadora Estatal del Programa Fortalecimiento de Valores en Educación Básica y del Programa de Prevención de la Violencia hacia la Mujer, entre los años 2012 y 2014 estuvo al frente de la Subdirección del Educación Preescolar en el Estado de México y actualmente funge como Supervisora de Educación Preescolar.

1. Un problema de Perspectiva

En el año 2013, en el nivel de Educación Preescolar Estado de México se rescataron algunos datos que resultan interesantes en cuanto al trabajo que realizan los educadores para propiciar la experiencia artística en los niños. Primeramente, los docentes frente a grupo creen que el tratamiento del arte solo está en manos de expertos, ellos no se sienten con la capacidad de tratar este tema en las aulas. Las estadísticas demostraron que apenas el 7% de las actividades realizadas en la jornada escolar consideran un planteamiento artístico, se presentaron evidencias de la planeación docente donde predominan acciones encaminadas al desarrollo del pensamiento lógico matemático y el lenguaje oral y escrito.

Por otro lado, un 50% de los docentes considera que el arte es lejano e inaccesible al niño, lo más preocupante es que el 90% de ellos no identifica ni cree de trascendencia una estrategia pedagógica que tenga como propósito la educación estética. Es lamentable que en los jardines de Niños el arte y sus manifestaciones se

limita a la conmemoración de fechas, realización de festivales o elaboración de trabajos manuales. Los tipos de enseñanza regularmente van encausados a la ejercitación motriz o imitación de modelos estereotipados.

Recuerdo que en una de las visitas que se hacen a los centros educativos, me correspondía asistir a un festival primaveral. El preámbulo fue una colorida invitación, la distinguían aquellos minuciosos trabajos que hacen las educadoras, en el interior se puntualizaba fecha, lugar, hora del evento, con una leyenda que decía: «Festival Artístico Primaveral del Jardín de Niños X». El título inmediatamente me hacía reconocer la intención educativa de la actividad, posiblemente una de tantas era brindar a los niños una experiencia para expresar por medio del cuerpo, sensaciones y emociones en acompañamiento del canto y de la música.¹ Me entusiasmaba acudir... esos momentos suelen ser para un padre de familia la posibilidad de presencia que acorta la distancia de la cotidianidad.

1. Competencia rescatada del campo formativo de expresión y apreciación artísticas. Programa de Estudio 2011. Guía para la Educadora.

Aquel día, el lugar era configurado por los vistosos y alegres vestuarios, muchos de ellos elaborados por las manos de las propias mamás. La alegría, la inquietud y también el llanto espontáneo de los más pequeños llenaban el patio de la escuela. Las maestras corrían de un sitio hacía otro tratando que no se perdieran los detalles, los padres de familia con cámaras digitales en mano, esperaban de pie observar y capturar aquel momento.

Empezó el festival, cada participación de los alumnos se coordinaba con alguna canción de moda, algunas de ellas: La vaca Mu y Gangnam Style.² Los niños bailaban ritmados a la música, las educadoras dirigían desde una esquina queriendo pasar desapercibidas, los padres sonreían al ver la gracia y entusiasmo de cada movimiento. Pero algo pasaba. ¿Hasta dónde era legítimo acercarse a una experiencia popular a los pequeños? ¿Se estaba logrando el propósito educativo? ¿Se generaba una experiencia de corte estético?

No pretendo hacer ver que las experiencias estéticas tengan que vivirse solamente en lo riguroso, en lo analítico, o en lo serio; pero tampoco deben ser advertidas como una mera sensación. El punto estriba en el valor de las realidades que acercamos a los niños (una pintura, una melodía, una obra literaria, un hecho o un objeto). Los educadores con frecuencia llegamos a confundir los medios con los fines; hacemos actividades que pensamos están inscritas en un orden de valor por cumplir un requisito, distraemos el significado por atender formas: si el vestuario es uniforme, si los zapatos son correctos, es decir un sinnúmero de trivialidades que nos alejan de la esencia. Por otro lado, también olvidamos que la escuela es el lugar privilegiado para proveer experiencias a las que los niños no tienen acceso, dejamos en el tintero el hecho de que en las aulas deben aparecer aquellas situaciones que rompen con la rutina y lo tradicional. Ya lo decía Nichols (2011) «los hombres son generalmente egoístas porque ellos ven muy poco, enseñadles a observar, a comparar y descubrirán lo bueno y lo hermoso antes que lo malo y lo feo pues no existe nada malo en sí mismo sino aquello que la mente concibe como ignorancia» (p. 173).

2. Es una canción interpretada por el cantante y rapero surcoreano PSY, cuyo sonido combina música dance, electrónica y rap. Fue lanzada en el 2012. Actualmente registra más de 2100 millones de reproducciones. Fue el video más visto del 2012.

En esta ponencia no pretendo hablar de los resultados que arrojan los Jardines de Niños en cuanto al trabajo del Campo Formativo de Expresión y Apreciación Artísticas, el punto central que deseo abordar es la relevancia de la estética en la formación del preescolar. Para ello, presentaré tres casos que versan sobre distintas experiencias educativas acerca del tema y con los cuales podremos reflexionar sobre los siguientes cuestionamientos ¿Por qué hablar de la experiencia estética? ¿Es lo mismo experiencia estética y experiencia artística? ¿Qué papel juega la filosofía en esta actividad? ¿Cuál es el rol de la estética en la formación del preescolar? ¿Está al alcance de todos los docentes esta tarea?

Cómo fundamento conceptual he retomado el pensamiento de Alfonso López Quintás, filósofo, pedagogo y esteta del mundo contemporáneo; con claro interés en obras de pensadores existenciales como K. Jaspers, G. Marcel y M. Heidegger, ha desarrollado planteamientos pedagógicos y postulado el humanismo educativo a través del pensamiento creativo y las vías del encuentro; su punto central es un cambio de ideal que mueva al ser humano a la adopción de actitudes nuevas frente a la realidad. Para él la meta de la vida consiste en no querer dominar a los demás, sino respetarlos en lo que son y están llamados a ser.

Comencemos por definir a la estética como una rama de la filosofía relacionada con la esencia y percepción de la belleza, es la disciplina que investiga las condiciones de lo bello en el arte y en la naturaleza. Deriva de las voces griegas *aisthesis* (sensación) *ica* (relativo). «Susceptible de percibirse por los sentidos».

La experiencia estética es sin duda una de las vías más seguras en la formación de la persona porque pertenece al área de la sensibilidad, lo simbólico, lo afectivo, la creatividad, la expresividad, el sentido común y la autonomía. A través de ella buscamos humanizar a nuestros alumnos porque advertimos su libertad para encontrar nuevas formas de relacionarse, ya que se nulifica la **relación sujeto-objeto** la cual explicaré en los siguientes párrafos.

La experiencia estética y la artística no significan lo mismo, la estética implica a la artística y la desborda. Aunque el arte cita al ser humano a mirar lo bello y el bien, no sólo es el elemento que despierta esta capacidad de apreciación; un paisaje, un momento o un amanecer pueden te-

ner la misma fuerza para mover áreas sensibles que una obra artística. En este caso, propongo hablar de la experiencia estética pues contiene a la artística; su meta es enseñar a ver con profundidad y en relieve; muestra el mundo que plasman los artistas en sus obras, pero también devela el mundo como una obra de arte.

El problema de la actualidad es que hemos aprendido a relacionarnos sólo con objetos, a desear poseer lo que está moda, a cosificar a las personas por lo que podemos obtener de ellas o tener experiencias que resultan de la esquila de la superficialidad. Si regresamos al caso del Festival Artístico de Primavera, no podremos negar que en cada interpretación hay evidencia de un aprendizaje o alguna habilidad alcanzada, sin embargo, no significa que la práctica esté configurada en un **ámbito de significación**. Donoghue (2005) puntualiza «en las escuelas el arte ha estado al margen, y el margen es el lugar de aquellos sentimientos e intuiciones para los que la vida áulica no ha tenido sitio; sino por el contrario, parece haber reprimido» (p. 42). ¿Cómo hacer para que nuestros alumnos den significado a lo que se encuentra a su alrededor? ¿Cómo ayudarlos a reconocer lo que es digno de valor?

La palabra apreciación es el resultado de la acción de dotar de sentido a las cosas, este vocablo proviene del latín *apprētiāre*, cuyo significado es valorar, colocar un precio comercial o emocional a determinados hechos, circunstancias, objetos o personas. Para Quintás (2004) «la persona que adopta una actitud de disponibilidad con lo valioso imprime un dinamismo a su existencia que supera felizmente la división sujeto-objeto sin anularla y establece una fecunda interacción entre ella y las realidades circundantes» (p. 355). A este acto de vinculación le llama relación ambital. Para explicar esta relación dice lo siguiente:

Pensemos que a nuestro alrededor hay casas, tierras, rocas, arboles, automóviles, edificios, etc. Cosas que aparecen ahí, enfrente de nosotros, como algo distinto de nuestro ser. A todas las realidades que están frente al hombre y pueden ser analizadas por él sin comprometer su propio ser las llamamos objetos o realidades objetivas. Pueden ser medidas, pesadas, agarradas con la mano, situadas en el espacio, dominadas o manejadas. En contraste, las realidades ambitales extralimitan tal situación, por ejemplo, con una cinta métrica puedo medir fá-

cilmente las dimensiones de una persona, pero no puedo medir cuánto ama o dónde empieza su libertad, también puedo medir el perímetro de una casa, pero no puedo comprenderla como hogar.

2. La experiencia estética en la escuela: tres casos para reflexionar

Caso 1. Esto no es una caja.

El conocimiento de los ámbitos es indispensable para trabajar con los niños una **filosofía dialógica** que implique a su vez reflexiones acerca de su forma de vivir, sus valores, sus deseos, sus temores y sus propias definiciones del mundo. Veamos de modo concreto la persuasión de la experiencia estética con la situación didáctica Esto no es una caja.³

La profesora Blanca llevó a sus alumnos una simple cesta de cartón, cuando dio la consigna les pidió que la dejaran de ver como una caja y consiguieran imaginar todas las cosas en la que la podrían convertir. Los pequeños fueron evocando una serie de experiencias, argumentaron que con la caja lograban pensar en otros objetos que estaban en su mente. Dijeron que podían jugar con un carro cómo cuando van al día de campo con papá, jugar a la casita o que iban al espacio como los astronautas, también las niñas se podían sentir como princesas en donde la cesta de cartón se convertía en el maravilloso castillo.

Dewey (1934) habla de este acto de interrelación como **experiencia** porque el material experimentado sigue su curso hasta su cumplimiento, además de poseer una conclusión intelectual que se hace a través de la indagación, conserva cualidades intrínsecas que acercan a los niños a sus propias emociones. En este caso, no sólo comprendieron la utilidad, dimensiones o material de una caja, también encontraron sus posibilidades de un modo lúdico, creativo, relacional y dialógico. Es una relación ambital en tanto no se buscó poseer la caja para disfrutarla, sino en crear con ella algo valioso y viable de compartir, respetando al máximo el alcance pleno de su realidad que se potenció y dio lugar a acontecimientos nuevos.

3. Experiencia rescatada del Jardín de Niños Gabilondo Soler Naucalpan, México. Grupo Focalizado de Expresión y Expresión Artísticas 2013-2014 de la Subdirección de Educación Preescolar EDOMEX. Escrito no publicado.

Caso 2. *Apreciando el arte*

La maestra Margarita⁴ narra la realidad que enfrentan muchos educadores al acercarse a los niños al arte, comenta que en alguna ocasión quiso que sus alumnos expresaran sus sentimientos e ideas al observar pinturas de autores famosos. A través de un proyector mostró *La Noche Estrellada* de Vincent Van Gogh. Inició el diálogo con descripciones de ubicación de los objetos (arriba, abajo, derecha, izquierda). Su angustia comenzó cuando el diálogo no fluía en torno a lo que ella quería, Margarita dio opciones de respuesta pues eran limitadas las participaciones de los pequeños, los cuestionó sobre los sentimientos del autor al realizar la pintura y lo que ellos sentían al observarla, también les preguntó dónde habían pintado la obra y por qué creían que había sido elaborada. A pesar de todos los intentos de ella la actividad no se desarrolló exitosamente.

Llevar al aula este tipo de reflexión no es una tarea fácil para el maestro, en la educación tradicional es más sencillo decir a los alumnos lo que deben creer, que enseñarles a discriminar, pensar y reconocer sus sentimientos. También está en duda si los educadores cuentan con las herramientas pedagógicas para conducir a los niños al encuentro con una obra de arte. ¿Qué ver en una obra de arte? ¿Qué preguntar a los niños acerca de la obra? ¿Por qué no se despierta el interés? ¿Cómo generar la expresión abierta de sus ideas?

Margarita retomó del Programa de Educación Preescolar la competencia que pretendía que los niños comunicaran sus sentimientos e ideas a partir de una obra artística. Sin duda a través del arte podemos despertar su mirada reflexiva, sin embargo, es necesario considerar que las obras no se detienen en la vertiente objetiva. En las *Manos orantes*, Durero no quiso únicamente reproducir la figura de unas manos humanas sino plasmar un «ámbito de súplica».

Los docentes no se deben sentir presionados en tener todas las respuestas acerca de una obra artística, ahora podemos dar la razón que esta experiencia es un proceso del cual él forma parte porque también está encontrando lo que le significa. No requieren ser expertos en reco-

nocer las técnicas empleadas por el artista, ni tampoco la obra despertar en los niños un caudal de sentimientos que sepan expresar desde el primer momento. Si bien Quintás (2004) indica «el arte tiene una función moral, su cumplimiento se logra cuando se da lugar a la espontaneidad y se deja ver la propia vida en la descripción de hechos evocados» (p. 33). Este proceso requiere de paciencia y finura metodológica por parte del maestro, su primera tarea consiste en enseñar a ver sin prejuicios y a desarrollar la capacidad de percibir rebasando las formas.

Si en este caso, una de las dificultades fue la falta de vocabulario para que los pequeños expresaran sus impresiones, Limpan (1998) sugiere apoyarlos con actividades que los conduzcan a encontrar nuevas palabras y significados a partir de analogías, metáforas, similitudes y hechos extraordinarios. En otro sentido, si deseamos instalar una relación ambital, es imprescindible dejar en libertad la imaginación de nuestros alumnos, permitir que recreen su propia vida, que narren historias, que evoquen hechos pasados y presentes, que hablen de sus deseos y que desplieguen su escala de valores. Una pintura, una escultura, una melodía o una obra literaria se conciben ambientalmente, de no ser así las rebajamos de condición y las pensamos solo como cosas, con ello anulamos toda posibilidad de conocerlas y conocernos a nosotros mismos.

Caso 3. *Oswaldo en las olas del mar*

Oswaldo, un pequeño de cuatro años de edad, asistía al Jardín de Niños de una zona rural, en la hora del recreo se deslizaba una y otra vez sobre la resbaladilla vieja y de tonos ocres, en ocasiones extendía a todo lo que daban sus pequeños brazos y cerraba los ojos, el viento parecía un susurro en su cabello, luego se aventaba de cabeza, se volteaba, doblaba un pie, sonreía cada vez que se deslizaba, esas carcajadas sin cuidado hicieron que la maestra Ana⁵ se acercara y le preguntara:

MAESTRA: ¿A qué juegas Oswaldo?

OSVALDO: No ves que voy en las olas del mar.

MAESTRA: ¿Te gusta el mar?

OSVALDO: Si es calentito por el sol, las olas son tan grandes que no puedo con ellas.

4. Experiencia rescatada de la Subdirección Regional Amecameca. Estado de México. Focalizado de Expresión y Expresión Artísticas 2013-2014 de la Subdirección de Educación Preescolar EDOMEX. Escrito no publicado.

5. Relato de la Supervisora de Preescolar Ana Herlinda Mendoza, zona escolar J207 de la Subdirección Regional Toluca. Estado de México. Manuscrito no publicado.

MAESTRA: ¿Cuándo conociste el mar?

OSVALDO: *(Entre risas contesta.)* Nunca he ido al mar, pero mira como me aviento sobre la ola del mar...

¿Qué hace diferente la experiencia de qué Osvaldo resbale en un juego o tripule en las olas del mar?

Una de las finalidades primordiales de la educación es evitar en los alumnos el aburrimiento y el tedio, fallamos en la tarea que nos ha sido otorgada cuando engendramos en ellos una sensación de futilidad o la creencia de que han llegado al final de lo que vale la pena ser. Dar libertad de expresión, creación y proveer de otras oportunidades es entender a la imaginación como el medio que hace que la conciencia busque más allá de sí misma. Greene (2005) puntualiza «la imaginación es una de las capacidades cognitivas que arrojan a la experiencia estética para siempre haya algo más de lo que podemos prever, así como una sensación emocional de infinitud o inagotabilidad» (p. 46). Osvaldo no está visualizando un mundo como algo dado, como algo que está ahí y punto, está desarrollando una mentalidad iniciadora y constructora. Es capaz imaginar algo que resulte de sus esperanzas, entonces su búsqueda vence a su silencio.

3. La estética en la formación humana del preescolar

Vasconcelos (2013), dice «cuando el mundo es visto por un esteta el valor de las cosas depende del efecto que produce en relación a la vida del alma» (p. 267). El ser humano alcanza un crecimiento personal cuando encamina su vida hacia un ideal que responde a las exigencias más hondas de su propia realidad. De ahí que la tarea crucial de la educación consista en averiguar cuál es ese ideal y mostrar los caminos para llegar. Para Quintás (2014) «Un ideal constituye la meta a conseguir en el futuro y el impulso que dinamiza nuestra acción presente y le da un sentido peculiar, o bien la despoja de todo sentido y la catapulta al absurdo» (p. 33).

Teniendo como punto focal la relación ambiental, he intentado a lo largo de este ensayo poner de manifiesto la necesidad de una enseñanza asentada en el humanismo, centrada no en el dominio de objetos que demanda el mun-

do capitalista, por el contrario, con un giro de perspectiva basado en la colaboración solidaria para configurarnos en el mundo. Es indispensable regresar a maestros y alumnos al concepto de persona, porque ser persona y actuar creativamente se implican. La estética pone en juego este acto creador que le otorga al ser humano la capacidad de descubrir la armonía y los principios que lo conducirán en su forma de convivir, lo cual equivale a que sea capaz de identificar una serie de figuras sobre el trasfondo de su vida diaria.

De acuerdo con Foucault (2006) «la ética no es la moral; la ética implica un deslinde y un distanciamiento con respecto al orden establecido y, al fin la revelación de una nueva manera de pensar, hacer y ser» (p. 113). Esto significa que cuando educamos ética y estéticamente a nuestros alumnos supone que pregunten, duden y realicen críticas; sin que estén sujetos a los códigos morales establecidos. Por medio de la reflexión o el pensamiento riguroso les otorgamos la condición de sujetos autónomos. El niño de edad preescolar requiere de una clara convivencia con los otros, de someterse a relaciones personales que lo alejen de su ego para que además de conseguir su afirmación sobre sí mismo, pueda tener una entrega confiada y humilde. Esto no quiere decir que se subordine a ellos. Renaut (2006) hace una precisión «la individualidad no significa dependencia o independencia total, sino algo muy distinto es la capacidad de normarse a uno mismo» (p. 120). A esta individualización en cuanto proceso inmanente le hemos denominado autocreación, pues sin la posibilidad de hacernos y rehacernos no hay vida ética posible.

El término autocreación no se reduce a la idea que tenga el niño de sí mismo, en sentido estricto, es darse un ser, una naturaleza y una sensibilidad en un proceso activo e inacabado. Esta sensibilidad, esta receptividad, no es algo meramente natural por más que así lo parezca, es una capacidad que requiere ser formada, construida, configurada o conformada, es decir no nacemos sensibles, nos hacemos sensibles.

El llamado que hace la experiencia estética para que el hombre se autoconstruya tiene una connotación profunda, aterriza en la parte más íntima del hombre, se arrinconan en el alma y alcanza su espíritu. La apreciación de la belleza en el arte y en la naturaleza no es un adoctri-

namiento, es una experiencia de donde emana un diálogo, cuyo propósito es develar la propia vida (la vivida y la ideal). Las relaciones que se establecen deben ser suaves, móviles y libres, es decir la vinculación con el otro, tanto en el arte como en la vida, es una experiencia y una aventura, donde autocrearse se convierte en una tarea inacabada.

Para concluir, quiero parafrasear a Quintás (2015) cuando puntualiza el concepto de autocreación a través de la novena sinfonía de Beethoven puesto que la considera como un proceso gobernado por la toma del ser más allá de la conciencia, porque para él la persona no se conforma frente a los otros o respecto de los otros, sino con los otros y entre los otros, por eso dice lo siguiente:

Llamo a la novena sinfonía de Beethoven porque a través de los instrumentos musicales desagarra la voz de la humanidad que manifiesta desagrado y cansancio, pero después otros instrumentos sugieren el tema de la alegría e indican la unidad entre los hombres. Beethoven solía pasear por el campo antes de componer a fin de inspirarse. El contacto con la naturaleza encendía su inspiración porque veía todos los seres como huellas del Creador y podía entender su mensaje profundo y dialogar con ellos. Lo más bello que hay en el mundo –escribió en una ocasión es un rayo de sol atravesando la copa de un árbol.

Referencias

- Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia*. Editorial Barcelona. España: Paidós.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación arte y cambio social*. España: Graó.
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*, 2ª ed. Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- López, Q.A. (2004). *La experiencia estética y su poder formativo*. España: Universidad de Deusto.
- López, Q.A. (2015). La experiencia estética, fuente inagotable de formación humana. Ensayo (Versión electrónica).
- Ramírez, T. (2006). *Hacia una Nueva Ética*. México: Siglo XXI.
- Sátiro, A. (2009). *Jugar a pensar con niños de 3 a 5 años*. Barcelona, España: Octaedro.
- Secretaría de Educación Pública (2011). Programa de Estudio. Guía para la Educadora.
- Souriau, E. (1995). *La correspondencia de las artes*. México. FCE.
- Subdirección de Educación Preescolar del Estado de México (2009). *Prácticas Pedagógicas y Desarrollo Profesional Docente en Preescolar*.
- Subdirección de Educación Preescolar del Estado de México (2013). *Compendio de Situaciones Didácticas del Campo de Expresión y Apreciación Artísticas*. Escrito no publicado.
- Vasconcelos, J. (2013). *Estética*. México: Trillas.

CONSTRUYENDO UTOPIÁS: ENTRE LA FICCIÓN Y LAS POSIBILIDADES DE OTROS MUNDOS

(PROYECTO PEDAGÓGICO DE AULA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS «FpN»)

Mario Andrés **MENDOZA**

[socialesmario@gmail.com]

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a Magíster en Investigación Social Interdisciplinar de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Educador de Filosofía para Niños en la Institución Educativa Distrital Antonio Baraya (Bogotá).

Wilmer Javier **CÁRDENAS BENÍTEZ**

[Javiercardenas07@gmail.com]

Licenciado en Filosofía e Historia de la Universidad la Gran Colombia. Candidato a Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Educador de Filosofía para Niños en la Institución Educativa Distrital Antonio Baraya (Bogotá).



Resumen: Construyendo Utopías: Entre la ficción y las posibilidades de otros mundos es un novedoso proyecto pedagógico de aula de filosofía para niños (FpN) que consiste en un programa y una metodología de enseñanza implementados en básica primaria de la institución educativa distrital Antonio Baraya en Bogotá durante el año 2015, en el marco de la política educativa “currículo para la excelencia académica y la formación integral”. Su elaboración e implementación es resultado de un proceso investigativo de enfoque epistemológico socio-crítico, de una perspectiva latinoamericana de la filosofía y la pedagogía, y de la teoría del desarrollo próximo del aprendizaje, que ofreció una propuesta didáctica crítica que orientó la enseñanza de filosofía para niños entre los 7 y 12 años de edad.

Palabras claves: Pedagogía de la emancipación, Filosofía para niños latinoamericana, Unidad didáctica, proyecto pedagógico de aula, Utopías.

Introducción

El presente artículo se ocupa de delimitar el marco de referencia epistemológico que orientó el proceso investigativo del proyecto pedagógico de aula de FpN presentado en un esquema de

triangulación entre la filosofía latinoamericana, la pedagogía latinoamericana y el diseño de la unidad didáctica, que se expone relacionando los presupuestos teóricos con los resultados de la práctica investigativa de este programa y su metodología. Este proyecto responde al abordaje

del problema investigativo que fue: ¿Cómo la FpN puede formar y desarrollar la imaginación creadora de utopías que instituyan nuevas ciudadanía emancipatorias que contribuyan al pensamiento e identidad latinoamericana en los escolares de básica primaria del colegio Antonio Baraya?

De allí subyacen reflexiones que contribuirán a enriquecer la discusión y el saber teórico-práctico de la enseñanza de las Ciencias Sociales porque ofrece herramientas, técnicas y metodologías de las prácticas de aula de la FpN experimentadas en esta investigación que tuvo el propósito de provocar la imaginación creadora de utopías instituyentes de ciudadanía emancipadoras del pensamiento y la identidad latinoamericana en los estudiantes de primaria del colegio Antonio Baraya durante el 2015.

Metodología

El método empleado para abarcar el problema enunciado fue la Investigación Acción Participativa (IAP) en el contexto de la escuela. Con base a éste se definió una metodología constituida en tres etapas dialécticas: *reflexión-acción-reflexión* que los educadores-investigadores adoptaron para producir, transmitir, comunicar, recrear y reinterpretar conocimientos y herramientas del pensamiento y acción filosófica con escolares de primaria. El propósito metodológico obedece al interés de provocar en el estudiante el aprendizaje de conceptos, imaginarios, representaciones simbólicas, formas de ser, sentir y actuar en el mundo para empoderarlos y propiciar la emergencia de nuevas ciudadanía. Éste horizonte ético-estético y político demarcó el principio epistemológico de asumir la enseñanza de la filosofía como una práctica social educativa susceptible de ser investigada para promover cambios en las conciencias y las acciones de sujetos y comunidades escolares.

La *Unidad didáctica de FpN Primaria* fue la herramienta diseñada para el trabajo de campo de los aprendizajes de aula por considerarla un sistema de investigación, formación y desarrollo de conocimientos. El objeto de la fabricación de éste instrumento de investigación pedagógico fue articular el campo teórico y el dialógico en la enseñanza de la filosofía que incita la producción de conocimientos y prácticas en las pequeñas comunidades de aprendizaje. El objetivo gene-

ral que guió todos los medios y procedimientos desplegados en esta fue *provocar la imaginación creadora de utopías instituyentes de nuevas ciudadanía emancipatorias del pensamiento e identidad latinoamericana en los estudiantes de primaria del colegio Antonio Baraya*. El proceso de elaboración de su estructura-contenido y sus relaciones se desarrolló en tres etapas: a) Revisión documental del estado actual de las experiencias de FpN en Latinoamérica; b) La experimentación escolar a través de sesiones de la Unidad Didáctica de FpN Primaria; y c) Exposiciones artístico-filosóficas en escenarios institucionales y distritales que presentaron de forma lúdica y participativa la síntesis de los problemas disertados en las sesiones de clase.

Pedagogía de la emancipación

Se presentan tres fundamentos epistemológicos y metodológicos de la pedagogía crítica y el paradigma latinoamericano que organizaron la estructura del modelo de Unidad Didáctica de FpN Primaria implementada en el 2015: pedagogía crítica, prácticas pedagógicas y didáctica escolar desde una perspectiva latinoamericana. Estos se exponen en conexión con ejemplos concretos de las evidencias empíricas del trabajo de campo educativo obtenidas durante su implementación en el aula, en espacios alternativos institucionales y en certámenes distritales.

En primer lugar, las investigaciones sobre la educación escolar como fenómeno social surgen en Europa con las principales escuelas y corrientes críticas de la modernidad capitalista y sus instituciones sociales que brindaron superestructuras teóricas para su comprensión, entre las más destacadas se encuentra el materialismo dialéctico, la escuela de Frankfurt, el estructuralismo y posestructuralismo. Pero la emergencia de miradas críticas fuera de la frontera del capitalismo no moderno o en el capitalismo colonial, aparecería después de la II Guerra Mundial Imperialista, dando un nuevo viraje a lo que se piensa y hace sobre la educación institucionalizada, permitiendo el surgimiento de nuevos paradigmas, corrientes, enfoques y modelos educativos y pedagógicos producidos desde un pensamiento situado no en el centro capitalista sino en la periferia colonial del sistema mundo moderno (Dussel, 2003, p. 6).

Esta investigación pedagógica de FpN se gestó y situó en la geopolítica de la periferia colonial-cultural del mundo, específicamente, en Latinoamérica que es una región del sur colonial donde han emergido teorías y estrategias críticas de la enseñanza, emplazadas en el paradigma de educación y pedagogía latinoamericana (Mejía, 2009, p. 101). La presente se considera una propuesta de pedagogía crítica emancipatoria latinoamericana, pues propone aprendizajes en el campo de la de FpN a través del trabajo didáctico de clase con materiales lúdicos y literarios que auspician la problematización, reflexión e indagación de temas subyacentes a las relaciones de poder, conflicto y resistencia en el territorio latinoamericano. Perspectiva pedagógica consecuente con la conceptualización erigida por Paulo Freire que definió a la pedagogía como una praxis liberadora de la opresión y la dominación humana de la hegemonía, por ello, la enseñanza de FpN se adoptó como la práctica de un programa de transformación revolucionaria de la cultura para la libertad e igualdad humana (Freire, 1975, p. 35).

En segundo lugar, la *praxis* liberadora fue organizada como un proyecto ético, estético y político de concienciación y liberación de los escolares, introducido mediante un sistema de prácticas pedagógicas de aula, experimentadas por docentes-investigadores que iniciaron el reto de enseñar para la emancipación de la ignorancia y la injusticia atribuidas a la modernidad colonial capitalista (Mclaren, 2012, p. 5). Las prácticas pedagógicas se rigieron por el principio ético de comprender al educador y al educando agentes conscientes de su transformación cultural, que los hace sujetos activos de la recreación del conocimiento y de la acción mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos más avanzados de la Filosofía, organizándolos dentro de una Unidad didáctica de FpN. Proceso investigativo que fue direccionado por el método freiriano de reflexión-acción-reflexión en las fases de su desarrollo: indagación, planeación, implementación y evaluación de cada sesión.

El tercer momento, consistió en planear una metodología de enseñanza diseñando un instrumento teórico didáctico para Filosofía con niños que se le denominó: *Unidad Didáctica de FpN Primaria*; su construcción implicó elaborar una teoría del aprendizaje aclarando dos componentes esenciales: 1. Qué es el aprendizaje humano y

cómo se produce éste en la escuela; y 2. Proponer estrategias de enseñanza que se implementaron en la fase práctica educativa de la unidad didáctica.

1. Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) fue el nombre como Vigotsky denominó su teoría del desarrollo del aprendizaje (García, 2010, p. 75). Consiste en que el desarrollo de éste no se produce de forma lineal, tampoco en etapas concatenadas armónicamente, sino que ocurre a través de saltos, rupturas y revoluciones provocados cuando un educador o un par obstaculiza la adquisición de conocimientos por medio de problemas simples y complejos que el educando debe resolver y que al hacerlo, su pensamiento y lenguaje incrementan su nivel de complejidad y de acción. De esta manera, ésta teoría orientó la organización de todas las influencias, mediaciones y herramientas de aprendizaje durante la etapa de reflexión-planeación de las sesiones modificando las estructuras del pensamiento y el lenguaje filosófico de los escolares de primaria.

Atendiendo ésta teoría del aprendizaje, la *pregunta problema* fue la categoría didáctica central del diseño de cada sesión de FpN. La pregunta problema buscó el ascenso cognitivo y afectivo del educando a través del proceso de concienciación que Freire denominó Curiosidad Epistemológica, consiste en partir del conocimiento ingenuo basado en la experiencia personal para avanzar hacia un conocimiento más profundo de los problemas del pensamiento filosófico, estimulando la imaginación creadora de nuevos saberes científicos y culturales (Freire, 1994, p. 10) Impulsados a través de la pregunta, de la problematización de la realidad que posibilita el avance individual y colectivo del conocimiento cultural y científico para la que el estudiante tiene de los fenómenos abstractos y concretos de la filosofía porque estimuló el camino de la mirada ingenua a la mirada profunda de los hechos humanos estudiados en cada sesión.

Los problemas derivaron del interés de enseñar un *tema* específico del quehacer filosófico latinoamericano y universal, abordados desde las dimensiones ética, estética y política. Otra categoría didáctica articulada a las dos anteriores (tema y pregunta problema) fue el *objetivo de aprendizaje*, v.g. en la sesión n° 6 para grados tercero y cuarto el tema fue el *Derecho a la Rebelión*; subsecuente a éste, la pregunta proble-

ma fue «¿Por qué la rebelión es un derecho de suma importancia para los pueblos oprimidos de Latinoamérica y del mundo?»; que en este caso, se profundizó en las dimensiones ética y política; direccionadas a la realización del objetivo de aprendizaje: «Emprender la reflexión de la rebelión como derecho fundamental para defender la libertad y vida digna de toda comunidad que se encuentre oprimida, específicamente de Latinoamérica» (Cárdenas y Mendoza, 2015).

2. El aprendizaje se produce en una relación intersubjetiva mediada por el lenguaje, como fenómeno cultural de recreación y representación del mundo humano, natural y universal. En la escuela el lenguaje y el diálogo fueron las herramientas de comunicación del pensamiento filosófico permitiendo la interacción entre docentes y discentes. Para esta investigación se idearon técnicas dialógicas y participativas que alimentaron el diseño didáctico para la adquisición de nuevos aprendizajes, específicamente los lenguajes del juego y del arte.

El juego escolar es una técnica que desarrolla la exploración, el asombro, la creatividad y la diferencia como un ejercicio de participación del niño (Gómez, 2002) propia de su naturaleza evolutiva de *Homo ludens* o el ser que juega y a la vez aprende. En la práctica pedagógica, en la sesión N.º 2 del segundo semestre, se diseñó

el juego *policías y rebeldes* que permitió cambiar la concepción del juego *policías y ladrones*; cambiando su sentido de ser un juego inconsciente, reproductor de estereotipos de lo bueno (el Estado) y del malo (quien atenta contra la hegemonía) a un juego consciente, que problematizó la realidad desde una visión de la sociedad dividida entre opresores y oprimidos.

Las prácticas artísticas que se organizaron en el diseño didáctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje de FpN incitaron el cuestionamiento, reflexión, conceptualización y distanciamiento de la realidad social desde un sentido estético, puesto que «es un conector porque permite que los niños se expresen, se sensibilicen y hagan apuestas por otros mundos posibles» (Ramírez, 2012), de tal manera, que el arte fue una herramienta que desarrolló la imaginación



creadora de la ficción como un ejercicio literario y filosófico de fabular, narrar y contar en un lenguaje metafórico el proceso de cambio de una comunidad dominada a una comunidad soñada que propició la institución de ciudadanía emergentes. v.g. fue la sesión de clausura con el performance *Violencias y Rebeldías en Latinoamérica* que mostró los imaginarios hegemónicos de la cultura: machismo, sexismo, racismo, clasismo y la explotación del trabajo, así como las posibilidades éticas, estéticas y políticas de la resistencia, presentado a toda la comunidad escolar en el evento de clausura escolar por los niños partícipes de la experiencia entre los 8 y los 12 años.

Dimensiones ética, estética y política de la FpN

Pensando el horizonte de sentido filosófico, consideramos como una epistemología necesaria en la escuela la teoría crítica de la sociedad. Consiste según Habermas en la transformación de la realidad social desde la reflexión y acción de las prácticas que propone un tipo de racionalidad del conocimiento social con un interés científico para la emancipación de la humanidad. Entendiéndose la tarea del científico social desde el distanciamiento (proceso de autorreflexión) para el análisis crítico de la realidad (Habermas, 1976). Allí está una apuesta para el educador contemporáneo donde tiene el deber social de producir ciencia educativa crítica.

El escenario pedagógico de FpN desde una perspectiva latinoamericana parte de entender la relación de la reflexión teórico-filosófica y la acción práctica-educativa sobre el pensar local-global como el contexto cultural donde emerge la propia identidad. Pues el pensamiento local debe permitir la discusión con la visión de mundo eurocéntrica para establecer diálogos y posibilidades de identificación así como la construcción subjetiva de ciudadanía que respondan a las necesidades de un contexto democrático para aportar conocimiento a las teorías críticas no sólo en clave epistemológica, sino además ética, política y estética así como su discusión y propuestas de acción para la transformación del sujeto y su comunidad a través de prácticas de enseñanza escolar. Proponiendo dentro del programa educativo un proyecto pedagógico ins-

tituyente para este fin, debido a la necesidad de confrontar aquello que se encuentra instituido incentivando la producción de lo nuevo sin desconocer lo dado (Gadotti, 2013).

La propuesta de FpN se pensó en la coyuntura de la crisis social sobre el sentido de la ciudadanía y el interés opresor de la homogenización normativa y económica de los sujetos, que objetivan la vida en instrumentos e insumos para el mercado y sus demandas (Lechner, 2000). Por ello, la experiencia investigativa intentó aportar al conocimiento local y al campo de la filosofía, formas de participación e indagación de las propias necesidades sobre las nociones de humanidad, poder, trabajo, cultura, ideología, alienación, niño, derechos, sujeto de derechos, ciudadano, productor-consumidor, entre otras categorías que procuran la condición humana digna en el marco de una democracia hegemónica donde surgen discursos y prácticas que resisten al control y a la dominación cultural potenciando los nuevos sentidos de la educación y la filosofía.

A partir de este interés, el proyecto entiende por niño y niña: Un ser humano en evolución y en la búsqueda constante de la autonomía, la libertad desde la legitimidad de sus *derechos* y la subjetividad (Bustelo, 2005, p. 264). Con necesidades, capacidades, emocionalidades e identidad propia en relación con su comunidad. Esta noción vista desde el horizonte filosófico relaciona tres dimensiones que funcionaron como ejes transversales de la unidad didáctica: *ética, estética y política*.

- a. Ética: entendiendo la postura del niño y la niña desde el reconocimiento *pluridiverso* del ser humano en la construcción colectiva de la subjetividad y la identidad que atribuye la condición de ser Otro, el sentido del reconocimiento de sí mismo del autocuidado y cuidado del otro. Una ética que propicia actos humanos liberadores desde la problematización del mundo aplicada a la pedagogía. El niño es un actor consiente de su realidad y de sus relaciones sociales, siguiendo a Dussel (1995) con la «conciencia ética en la capacidad de escuchar la voz del otro. Lo otro como otro en la justicia» (p. 77). Necesaria para la formación de las virtudes humanas desde una moralidad colectiva que compartimente las ciudadanía.

- b. Estética: aquí se consolida en el niño y la niña una sensibilidad y responsabilidad del filosofar la realidad que se concibe como el estado de admiración de las formas sensibles de lo humano y la naturaleza, así como del orden social y político desde un sentido liberador donde se cultivan las virtudes junto a las expresiones y discursos artísticos que propicien catarsis, que relacionan directamente la intencionalidad ética y política.
- c. Política: esta dimensión parte de reconocer a los seres humanos y en particular a los niños y niñas como «*sujetos políticos*» que consienten y disienten desde todo tipo de actividad y asunto que manifiesta públicamente su posición y autonomía para movilizarse socialmente por la propia realidad, mediante el uso del lenguaje: la disertación, la discusión, las representaciones, los símbolos y el diálogo con los otros, así como su reciprocidad en el contexto de las ciudadanías.
- d. Promover la movilización como el acto público de la participación donde los sujetos tienen la capacidad de disertar sobre su proyecto de comunidad y vida. Este es la labor de la filosofía latinoamericana con los niños y niñas, lo que será para Kohan (2000) «un movimiento que, es de esperar, expresará la voz de los niños en los diferentes ámbitos problemáticos que conforman una filosofía: una estética, una ética, una metafísica, una filosofía social y política hoy silenciadas en el discurso filosófico dominante» (p. 21).

La emancipación social, las ciudadanías y el Derecho a la rebelión

El pensamiento como *acto-político* (Kohan, 2006) permite entender el horizonte político que encausa el proyecto pedagógico de aula con base a la contextualización de la realidad cultural, al ofrecer su ejercicio disciplinar en la búsqueda constante de la emancipación social. Ésta se entiende como los procesos socio-culturales de sujetos y comunidades que promueven a partir de sus prácticas, la búsqueda de la libertad con acciones políticas de carácter transformador que como resultado ofrezcan la posibilidad de la igualdad social.

Los proyectos que relacionan las ciudadanías con aquellas subjetividades construidas social,

histórica y culturalmente, permiten problematizar las propuestas de formación humana encaminadas en el marco de los derechos humanos. De tal modo surge la preocupación de entender cómo se traducen los intereses de dichos sujetos en las comunidades e instituciones que generalizan las necesidades de la población desde una razón instrumental con la cual apropiaron el discurso de los derechos a intereses individuales, dejando de lado los intereses colectivos de la comunidad. Con esta propósitos, en la práctica pedagógica, se provocó la reflexión sobre la legitimidad del derecho a la rebelión como aquel que subvierte este orden, siendo un recurso genuino como práctica cultural que traduce las transformaciones sociales de fondo, pues no existe un principio único de transformación (Arpini, 2006, p. 234).

Un ejemplo de esta experiencia pedagógica fue propuesto en la sesión número cinco para ciclo segundo, implementada en el segundo semestre del año 2015 con el tema *trabajo digno, tierra y libertad*. Con el diseño y uso didáctico del *mapa de Latinoamérica Rebelde*, se propuso el diálogo de saberes y la reflexión social con los educandos sobre la lucha por la tierra, la propiedad, el saqueo de tierras, las alternativas para el reclamo sobre el derecho a la tierra y el trabajo libre liderados por Pancho Villa y Emiliano Zapata.



Las Utopías y las posibilidades de otros mundos

Esta emergencia de nuevas ciudadanas, implica una búsqueda de lo múltiple y lo Otro, para la construcción nuevas Utopías. Que se comprenden desde Tomás Moro como la pretensión por una sociedad perfecta, denunciando su contexto social con una crítica que se manifestaba desde el orden social perfecto o utópico, determinado por un lugar que no es lugar, que es inexistente e irrealizable, esto es, la sociedad feliz (Moro, 1516).

Las utopías como los *no-lugares* urgentes más que imposibles, contienen cierto nivel de atracción y curiosidad para los niños, pues en una comunidad que no es perfecta y en la que se establece un orden determinado por la injusticia, la desigualdad, la opresión y el poder hegemónico, que aparenta ser la única lógica de vida considerado por Leibniz como *el mejor de los mundos posibles* (Rebollo citando a Leibniz, 2009) «donde la unidad esté contenida en la pluralidad» (p. 23). Siempre habrá la necesidad de preguntarse por las formas y modos en los que ejerce su orden, siendo susceptible a la crítica que propiciará el *distanciamiento*, propio de un magnetismo utópico que procura libertad y vida digna. No obstante, el sentido que desde la filosofía para niños se le atribuye a la Utopía es entendido desde la esperanza, puesto que no es posible imaginar, crear o pensar sin la esperanza de realizar proyectos de

sociedad diferentes, de esta forma se empiezan a entretener pequeñas transformaciones que pueden ofrecer sentidos múltiples del mundo, que posibilitarán la construcción de un mundo justo e igualitario desde los deseos y necesidades de los niños y las niñas.

Un ejemplo loable de una didáctica de la Utopía como categoría central de contenido y reflexión filosófica fue la sesión N.º 2 *La búsqueda de la comunidad soñada*, implementada para ciclo II, realizada el 24 de febrero de 2015. Propuso, con el uso de una mediación pedagógica de un relato infantil, recrear un viaje utópico a una isla imaginaria de nombre *Acracia*, que desarrolló en los estudiantes la capacidad de reflexionar e imaginar los nuevos modelos de sociedad y ciudadanías, generando una resistencia a las formas de dominación actuales, propias de la injusticia y la desigualdad social ofrecidas por el capital y sus mutaciones, concluyendo con la elaboración de una maqueta colectiva exhibida al público escolar que reflejó las reflexiones participativas de las clases sobre la creación de otros mundos posibles.

Por tanto, las utopías desde su condición teórica, propician acciones prácticas esperanzadoras, que tienden a cuestionar las estructuras del poder provocando balanceos de lo instituido y germinando las grietas que aparecen como posibilidades de agenciar pensamiento autónomo, para considerarlos en los proyectos de sociedad actuales desde una apuesta filosófica y educati-



va que permitió la reflexión de la comunidad en clave de los *Otros lugares* donde se produce conocimiento cultural.

El filosofar con la comunidad escolar reflexionó el pensar, el hacer y el sentir problematizado por la propia realidad para proponer procesos de transformación desde las prácticas de aula; el quehacer utópico que nos permite identificar el *qué, cómo y para qué* sobre la necesidad de nuevas ideas de realidad, posibilidades y formas de mundo, fue el objetivo de las utopías. Estas representaciones sociales de las utopías asintieron poner en marcha el proyecto, al «permitir que el aula se convierta en un foro que saca a la palestra los temas que son relevantes para los problemas de los niños». (Lipman, 2000, p. 140-141).

En conclusión, Pensar en ciudadanías éticas, políticas y estéticas, con lo *Otro* que Dussel asigna como la *exterioridad*, no se refiere a otra cosa que a la interculturalidad del mundo como utopía. Por eso, lo que aporta una filosofía latinoamericana a los discursos y prácticas escolares locales, es la construcción de un sujeto intercultural que reconoce en el *Otro* su dignidad y la posibilidad de su propia acción, que reafirma su diversidad en el *Otro* desde la identidad latina, que prolifera su intención social y política con la esperanza de un nuevo mundo. Dussel (2000) referencia esta condición de la identidad del *otro* y su urgencia al afirmar que

Esto es posible, aún para la razón de la Ilustración, cuando éticamente se descubre la dignidad del *Otro* (de la otra cultura, del otro sexo y género, etcétera); cuando se declara inocente a las víctimas desde la afirmación de su Alteridad como Identidad en la Exterioridad como personas que han sido negadas por la Modernidad. (Dussel, 2000, p. 246)

Conclusiones

El proyecto pedagógico de aula, desarrolló herramientas técnicas y metodológicas para los procesos de la enseñanza-aprendizaje de la filosofía que aportaron a la construcción de la autonomía del pensamiento, pues la búsqueda por la emancipación con instrumentos innovadores que fue de gran importancia en la configuración de una filosofía propia y una forma novedosa de pensar nuestros problemas.

El desarrollo de la categoría utopía, propició la imaginación creadora con el uso didáctico de narrativas metafóricas que permitieron la adquisición del lenguaje filosófico y de las prácticas filosóficas en los niños y niñas, promovidas a partir discursos y prácticas instituyentes de alternativas de mundos y realidades posibles que afrontaron las visiones reproductoras de la hegemonía capitalista del mundo moderno.

La problematización y la duda fueron criterios metodológicos para la Unidad Didáctica que incentivaron la formación de la curiosidad epistemológica de los educandos, permitiendo formar las capacidades de asombro, contemplación, extrañeza, indagación e idealización de nuevos horizontes de sentido de lo humano y lo comunitario desde una perspectiva latinoamericana que emocionó y alimentó la sabiduría infantil.

El juego y las prácticas artísticas fueron técnicas participativas dialógicas incluidas en el diseño y modelación de la Unidad Didáctica de FpN Primaria que incentivaron el aprendizaje colaborativo y solidario desarrollador de liderazgos estudiantiles puestos a prueba durante las exposiciones públicas en el salón de clase, espacios institucionales y certámenes educativos distritales que los niños apropiaron, demostrando elevados niveles argumentativos de conceptualización y destreza discursiva para la defensa pública del proyecto.

Bibliografía

- Arpini, A. (2006). Diversidad e integración en la experiencia filosófica latinoamericana. En W. Kohan (Ed.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia* (pp. 229-236). Buenos Aires: novedades educativas.
- Bustelo, G. (2005). Infancia en indefensión. *Salud colectiva*. Vol. 1, n.º 3, pp. 253-284.
- Cárdenas, W. y Mendoza, M. (2015). Corpus del trabajo unidad didáctica FpN Colegio Antonio Baraya, (Documento sin publicar).
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina.
- (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Ed. Nueva América.

- (2005). Transmodernidad e Interculturalidad (interpretación desde Filosofía de la Liberación). UAM-iz. n.º 2. Disponible en: <<http://www.afyl.org/transmodernidadeinterculturalidad.pdf>> [Consultado el 3 de diciembre de 2015].
- Freire, Paulo (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Uruguay: Siglo XXI.
- (2004). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Brasil: Editorial Paz y Tierra.
- Gadotti, M. y Eustaquio, R. (2013) *Autonomía de la Escuela*. São Paulo, Brasil: Octaedro.
- García, Nagles (2010) *Formación del Espíritu Científico*. Colombia: CPE.
- Gómez, N. (2008). *La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Habermas, J. y Hoyos, G. (2011). Conocimiento e interés. *Ideas y valores*, (42-45), 61-76.
- Kohan, W. (2006). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes: experimentar el pensar, pensar la experiencia*. Noveduc Libros.
- Lechner, N. (2000). En *nuevas ciudadanías* recuperado el 15 de noviembre de 2015 de <<http://res.uniandes.edu.co/view.php/110/index.php?id=110>>.
- Lipman, M. y Sharp, A. M. (2002). *La filosofía en el aula* (Vol. 4). Ediciones de la Torre.
- Mclaren, Peter. (2012). *La Pedagogía Crítica Revolucionaria*. Argentina: Ediciones Herramienta.
- Mejía, R. (2008, mayo 22-24). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*. [Revista electrónica], vol. 2, número 2. Disponible en: <<http://aletheia.cinde.org.co/>> [Consultado el 22 de mayo de 2015].
- Moro, T. y Albino, E. (1990). *Utopía*. Angelo Signorelli.
- Ramirez, M. (2012). El papel de las expresiones artísticas en la construcción de las subjetividades políticas juveniles. Análisis en las organizaciones de jóvenes que reivindican derechos humanos. *Revista Aletheia*, 04(01), 111-131.
- Rebollo, J. (2009). ¿Por qué, según Leibniz, vivimos en el mejor de los mundos posibles? *Thémata revista de filosofía*, num. 42, pp. 19-37.
- Rancière, J. (2006). *Política, policía, democracia*. Lom Ediciones.

COMISIONES DE ÉTICA

ESTRATEGIA ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA

Mary **SAAVEDRA SALAMANCA**

[marysaavedra232@hotmail.com]

Magister en Educación. Coordinadora de convivencia y docente de filosofía del colegio Centro Juvenil Campesino de la Fundación Social de Holcim Colombia-Nobsa. Docente catedrático Escuela de Filosofía UPTC. Institución: Centro Juvenil Campesino, Fundación Social de Holcim Colombia. Grupo de Investigación, Filosofía, Sociedad y Educación-UPTC. Línea de investigación: Filosofía e Infancia-UPTC. Boyacá, Colombia.



Resumen: Este artículo aborda la relación entre la enseñanza de la filosofía que potencia la posibilidad de realizar diálogo filosófico con los estudiantes y la formación ciudadana que favorece la convivencia escolar. Se trata de compartir a partir de la reflexión sobre la práctica docente, cómo la propuesta curricular para la enseñanza de la filosofía en la educación básica secundaria y media técnica del Centro Juvenil Campesino de la Fundación Social de LafargeHolcim* en el municipio de Nobsa ha generado otras miradas, menos punitivas o sancionatorias sobre el manejo de los conflictos escolares. Contar sobre esta experiencia, significa volver sobre lo que ha constituido y a la vez, transformado la práctica docente, esto es, dar significado a todo aquello que permite dar un valor especial al papel de la filosofía en la educación y con ello, en la formación de jóvenes más solidarios y empáticos capaces de pensar por sí mismos con otros. En este sentido, se concibe que en la medida que la enseñanza de la filosofía atienda el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes en un ambiente de aprendizaje que favorezca el trabajo sobre las preguntas e inquietudes de los jóvenes sobre sí mismo y sobre el mundo que les rodea, entonces, se convierte en una marco de referencia que da sentido a su experiencia, es decir, a lo que ocurre en su cotidianidad, por ejemplo, en la convivencia escolar.

Palabras claves: Filosofía, Filosofía para Niños, Comunidad de Investigación, Diálogo Filosófico, Convivencia Escolar.

Introducción

La enseñanza de la filosofía en el Centro Juvenil Campesino inicia en el año 2008, tras un proceso de revisión de las expectativas que la población tenía frente a la educación que brindaba el colegio. Allí, se evidencia que aun cuando

el modelo pedagógico SAT buscara reafirmar la condición campesina de los jóvenes para que regresen al campo, ellos no lo hacen, al contrario, la gran mayoría busca empleos en ciudades o siguen estudiando en formación técnica o universitaria. Por esta razón, se hizo necesario por un lado, optar por un modelo pedagógico que potenciara el desarrollo de competencias más que el abordaje de contenidos disciplinares y por otro, una oferta académica que permitiera a los niños desde grado sexto despertar el interés por áreas del conocimiento, primordiales en su formación académica y personal. Es aquí donde la enseñanza de la filosofía adquiere un significado

* La Fundación Social de LafargeHolcim (Colombia) S.A., es una entidad sin ánimo de lucro con domicilio principal en Bogotá-Cundinamarca. La Fundación desarrolla el lineamiento de inversión social en el marco de la política de Responsabilidad Social de Holcim (Colombia) S.A., a través de los programas de Empleo y Generación de Ingresos, Educación y Medio ambiente, Construcción y Mejoramiento de Vivienda, y Apoyo a la Gestión Local. <<http://www.fundacionsocialholcimcolombia.org/>>.

especial, contribuir a la consolidación de los proyectos de vida de los jóvenes desde el ejercicio de razonamiento que cada uno debe hacer para la toma de decisiones.

Es importante aclarar que la enseñanza de la filosofía en la educación básica secundaria se da de forma paralela a la configuración de la propuesta curricular, considerando, que si bien se tenía como referente el proyecto de filosofía para niños, no se conocía su aplicación o los fundamentos conceptuales en que se sustentaba. Por esto, cada decisión tomada sobre la planeación, las actividades de clase, el ejercicio de ser docente o lo que se esperaba de los estudiantes tiene relación con la formación docente que se inicia entonces, sobre la enseñanza de la filosofía, particularmente, con la búsqueda de respuestas a preguntas sobre qué, cómo y para qué enseñar filosofía en este colegio.

Volver sobre los primeros años de la enseñanza de la filosofía en el colegio, es ir a ese momento especial de acercamiento de los jóvenes al mundo de la filosofía, para algunos por ejemplo los más pequeños, un mundo de aventura y para los más grandes, decimo y once, una ejercicio sospechoso y en ocasiones obligatorio. Sin embargo y a pesar de los reparos o beneficios que cada estudiante o docente le reconocieran a la enseñanza de la filosofía, se dieron unos mínimos en los que todos estaban de acuerdo; un voz a voz que evidenció los alcances de lo que ocurría en esta asignatura, un discurso sobre el papel de la filosofía en el proceso de formación de los jóvenes y con ello, en la educación.

Son las pequeñas referencias sobre la manera en que los jóvenes se relacionan con los otros en los espacios de socialización dentro y fuera del aula de clase, lo que llama la atención de la comunidad educativa sobre la enseñanza de la filosofía. Los estudiantes han interiorizado las formas y modos de participación en la comunidad de investigación y lo hacen en su cotidianidad exigiendo a los demás, cumplir esas normas mínimas. Tal vez, la experiencia que mejor puede dar cuenta de los alcances de la enseñanza de la filosofía en la vida cotidiana de los jóvenes, tiene que ver con la manera como asumieron el reto de hacer una propuesta estudiantil para enfrentar la crisis convivencial que vivía en aquel momento, el colegio. La propuesta que se denominaría «Comisiones de ética» y se convertirá en una estrategia alternativa para la gestión de situaciones

potenciales de conflicto que pueden afectar la convivencia escolar. Esta experiencia es tal vez, la evidencia de cómo la enseñanza de la filosofía puede apostarle a construir ciudadanía creativa en las instituciones educativas.

Será importante aquí, retomar las voces de los actores, estudiantes y docentes que han vivido esta experiencia, y compartir a partir de esas voces, el valor de la enseñanza de la filosofía en el proyecto de ciudadanía que reclama la formación de sujetos críticos y solidarios, capaces de contemplar con otros alternativas para analizar o proponer soluciones a situaciones que afectan o favorecen el relacionamiento social.

Sobre la enseñanza de la filosofía

A pesar de los desacuerdos sobre la pertinencia de los estándares de competencias presentados por el Ministerio de Educación Nacional, se deben reconocer como lineamientos que orientan los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las asignaturas y permiten a los docentes hacer planeación a partir de unos acuerdos mínimos, por ejemplo, tener claridad sobre lo que debe lograr un estudiante al terminar grado sexto en cualquier asignatura. De no ser así, determinar los contenidos y las competencias, sería una decisión que conserva los gustos y complacencia de los docentes y lo que se esperaría de los estudiantes al terminar un año escolar será tan diverso que difícilmente se puede establecer planes de acción para mejorar habilidades o superar dificultades que presenten los estudiantes.

En el caso de la enseñanza de la filosofía, el Ministerio de Educación Nacional presenta apenas en el 2010, las orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación media. Se podría arriesgar y decir que el documento expone juiciosamente, algunos argumentos que justifican la enseñanza de la filosofía como asignatura fundamental y obligatoria en el nivel de la educación media, especialmente, lo que tiene que ver con el desarrollo de competencias y habilidades de pensamiento que favorecen la formación de jóvenes autónomos, innovadores y solidarios. Igualmente refiere algunas estrategias metodológicas que pueden aportar al desarrollo de esas competencias, aparecen allí, algunas planteadas por la propuesta educativa de Filosofía para Niños: el diálogo filosófico y la comunidad de in-

vestigación. En este sentido, las orientaciones como marco de referencia permiten reevaluar preguntas relacionadas con el cómo y para qué enseñar filosofía, pero queda aún en discusión, la pregunta por los contenidos o saberes propios de la filosofía con los cuales se logra alcanzar lo que se quiere.

Por lo anterior, hablar de la enseñanza de la filosofía y su misión en la educación media implica entre otros asuntos, determinar qué competencias o habilidades de pensamiento se propone desarrollar o fortalecer en los estudiantes, qué saberes de la filosofía pasan hacer contenidos disciplinares de la asignatura, qué tipo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje serán coherentes para lograr esos objetivos y qué formas de evaluación permitirían por una parte atender las dificultades y potenciar los avances de los estudiantes y por otra, identificar y ajustar la planeación. Este es un ejercicio complejo, que todos los docentes de filosofía, licenciados o no deben atender, más si dentro de los objetivos se determina que la enseñanza de la filosofía aporta a la manera como los jóvenes reflexionan sobre sí mismos y sobre el mundo que les rodea.

Es de aclarar que no basta entonces, ser licenciado en filosofía para enseñar filosofía, saber de filosofía no resuelve del todo, el asunto de cómo y para qué enseñarla. Si un licenciado maneja a profundidad una corriente de pensamiento filosófico o conoce un filósofo, igual tendrá que estructurar lo que quiere enseñar de lo que sabe y determinar en capacidad de qué estarían sus estudiantes al aprender lo que propone. Esto sería, responder a la pregunta del para qué le sirve al estudiante saber esto o aquello de la historia de la filosofía, es decir, qué logra resolver o atender en la cotidianidad el estudiante con lo que sabe de la filosofía.

Un docente por ejemplo, podría considerar que Sócrates es un pensador muy importante de la historia de la filosofía, que no abordarlo sería privar a los estudiantes de las bases para acercarse al mundo de la filosofía. Hasta aquí sería un objetivo claro y preciso, pero cabe preguntarse, cómo al abordar un diálogo por ejemplo de Platón o un manual de filosofía, los jóvenes logran construir un punto de vista sobre lo que es la filosofía y al mismo tiempo, encontrar un marco de referencia que de sentido a su experiencia. En resumen, qué de la filosofía aprenden los estudiantes a partir de lo que el docente

presenta y la manera que lo hace y cómo en el proceso pretende, si es que así lo quiere, desarrollar habilidades y destrezas de pensamiento propias del saber filosófico.

En el caso de esta experiencia, considerar qué, cómo y para qué enseñar filosofía implica un proceso de reflexión permanente sobre la práctica docente y sobre algunos referentes teóricos que orientarían el camino. Cabe señalar que será la revisión de los fundamentos de la propuesta educativa de Filosofía para Niños lo que aporta a plantear una propuesta curricular para la enseñanza de la filosofía en la educación básica del Centro Juvenil Campesino. Un proceso que dio sentido y significado al objetivo de contribuir al ejercicio de razonamiento que hacen los jóvenes ante cualquier situación y especialmente, lo que tiene que ver con su proyecto de vida. Seguramente, la opción de aplicar el programa de FpN habría traído para los integrantes de la comunidad educativa, el reconocimiento de la clase de filosofía como un espacio de actividades dinámicas e interesantes, pero, la ausencia de una estructura curricular flexible al contexto escolar conllevaría posiblemente a adoptar esas actividades como recetas, donde se asume que su desarrollo y cumplimiento corresponde con el sentido y la pertinencia de la asignatura en los procesos de formación de los jóvenes.

Al respecto el profesor García (2002) aclara:

Si bien nadie nos garantiza el éxito, sí tenemos garantizado el fracaso en el uso de este programa si nos limitamos a utilizar los materiales que lo componen como reñes estrictos de los que no hay que salirse. Todo educador sabio lo tomará como una oferta [...] una propuesta de trabajo pensada, una hipótesis trabajada, que no puede ser utilizada exactamente igual con cada grupo de estudiantes ni puede ser aplicada de manera mecánica y repetitiva cada año. (p. 49)

No optar por aplicar el currículo de FpN tiene que ver con reconocer y dar valor a la particularidad del contexto educativo, aquí, un referente metodológico que adquiere significado en el desarrollo del objetivo que se le otorga la asignatura en el colegio. En este sentido, la propuesta curricular parte de concebir que la enseñanza de la filosofía además de acercar a los niños y jóvenes al mundo de la filosofía, debe desarrollar y fortalecer habilidades y destrezas de pensamiento

en su dimensión cognitiva y afectiva, aquellas que le permiten asumir una posición frente a lo que les ocurre y ocurre en su entorno. Cuando el docente presenta la filosofía como información eterna e inmutable, lo hace desde la manera como la concibe su enseñanza, de este modo, sería muy difícil que los estudiantes encuentren algún tipo de relación entre lo que se presenta en clase y lo que ocurre en sus vidas.

...si la filosofía quiere ser útil en la transformación de la sociedad, si la filosofía quiere dar satisfacción a la vinculación con la educación humanizadora y afrontar los problemas y retos de la nueva sociedad [...] debe desde un planteamiento total e integrado, hacer frente a los problemas que hoy en día surgen, preparándonos para afrontarlos de una manera crítica e innovadora y para no contentarnos únicamente con lo dado sino buscar más allá de lo evidente e investigar por el sentido profundo de la realidad, el mundo y de los cambios que en él suceden. (Lago, 2006, p. 51)

Atribuirle a la enseñanza de la filosofía el objetivo de formar jóvenes críticos e innovadores tiene resonancia en la construcción de sus proyectos de vida. Un estudiante que no tiene las condiciones de posibilidad para seguir estudiando por ejemplo, debe hacer un proceso juicioso de razonamiento ante la toma de decisiones, un ejercicio de reconocer las oportunidades y potencialidades de sí mismo y de su entorno. Conscientes de ese requisito, se requiere comprender que el mayor beneficio de la filosofía se obtiene cuando entramos en diálogo permanente con ella, porque sus preguntas invitan a cuestionarnos y al hacerlo, encontramos un marco de referencia que da sentido a nuestra experiencia y al mismo tiempo, a esa gran corpus de la filosofía. «...al aproximar la reconstrucción racional a la historia es darse cuenta de que, por su peculiar ubicación crítica, los contenidos filosóficos requieren, además del tratamiento historiográfico, de un enfoque filosófico que nos permita ordenarlos, analizar sus contenidos, apreciar su desarrollo, en una palabra darle sentido al inmenso caudal filosófico» (Obiols y Rabossi, 2000, p. 37). Puesto de este modo, no es posible desvincular el ejercicio de filosofar y de la filosofía, así, se hace necesario tener claridad sobre cuáles son las competencias filosóficas que los estudiantes

van a desarrollar a partir de cierto saber disciplinar de la filosofía. Esto es un ejercicio de beneficio recíproco, el filosofar los jóvenes mejora la comprensión de la filosofía y lograrlo, incide en el proceso de razonamiento que realiza el estudiante sobre cualquier situación.

En este marco de trabajo, la propuesta educativa de filosofía para niños expone dos estrategias que en el caso de esta experiencia, permiten dar sentido a la manera como se pretende desde la enseñanza de la filosofía contribuir a los proyectos de vida de los jóvenes. Como estrategias, la comunidad de indagación y el diálogo filosófico, son condiciones imprescindibles para invitar a los jóvenes a pensar en los procesos de razonamiento propios y ajenos y en el transcurso, generar la reflexión permanente sobre las condiciones del relacionamiento social. Es un ejercicio que implica tomarse en serio la formación para el diálogo y la disposición a ir más allá de la forma convencional de conversar.

Los niños son perfectamente capaces de reírse, charlar, no prestar atención y empezar a hablar todos a la vez. Incluso cuando hablan con orden, pueden no estar escuchando lo que cada uno está diciendo y no intentar elaborar su pensamiento a partir de las contribuciones de otras personas. En la medida en que algunos niños están interesados solamente por lo que ellos dicen sin tener en cuenta la dirección del diálogo, no se puede decir que estén participando plenamente en una comunidad de investigación. Más aún, en la medida en que no consiguen realizar un serio esfuerzo para seguir el diálogo y aportar una contribución que parezca pertinente y significativa, no están participando. (Lipman, 2002, p. 80)

En el caso de la planeación para grado sexto por ejemplo, se hace necesario determinar los objetivos que se quieren lograr con los jóvenes. Se puede proponer que al final del año escolar, los estudiantes construyen y socializan puntos de vista coherentes y pertinentes con los tópicos de diálogo propuestos en la comunidad de indagación. Frente a la pregunta de cómo lograrlo, es preciso indicar que la comunidad de investigación, el diálogo, la pregunta y el pensamiento crítico no pueden considerarse como meros contenidos de la filosofía sino competencias del saber filosófico, que se enseñan y aprenden en la me-

dida que se hacen. De este modo, el estudiante utiliza las normas mínimas de participación en la comunidad de investigación, explica a partir de la observación y participación directa qué es y qué no es un diálogo filosófico, expone sus intervenciones sin autoridad o negación radical de lo que dicen los demás y reelabora sus intervenciones y las plantea como problemáticas que pueden ser analizadas y reflexionadas por los demás. Aquí, la dimensión afectiva no queda al azar, tienen la misma atención que la cognitiva. No sería coherente que un estudiante mejore la manera de argumentar y lo haga para imponer sus puntos de vista negando de antemano la legitimidad de sus compañeros.

Algunos de los alcances de estas estrategias las describe Sharp (2005):

...niños escuchándose y construyendo ideas unos con otros; aportando y analizando razones en sustento de los argumentos propuestos; ayudándose unos a otros a formular preguntas y a ampliar los puntos de vista; sustentando la hipótesis de alguien con un ejemplo; desafiando la de otro con un contraejemplo; dando tiempo y espacio para que las voces tímidas se expresen por sí mismas y las voces agresivas se tornen más reflexivas y más consideradas. (p. 38)

Si la enseñanza de la filosofía atiende la formación cognitiva y afectiva de los jóvenes, la apuesta por la formación de sujetos críticos y a la vez, solidarios y empáticos será un proyecto con reales condiciones de posibilidad. Lo que se espera que ocurra con esta intención es, un cambio visible en la postura que asumen los jóvenes ante situaciones o escenarios diferentes al aula de clase, es decir, una actitud de continua indagación y problematización, pregunta e interrogación, escucha y participación y especialmente, una disposición para construir con otros. De este modo, al priorizar en la comunidad de investigación por el diálogo filosófico como estrategia para incidir en la manera que los jóvenes participan no solo se está mejorando la manera como razonan y piensan, sino también, en el modo en que se reconoce así mismo y a los demás, se escucha y construye en conjunto.

En palabras del Lago (2006):

...si se acepta que el pensamiento es el diálogo interiorizado, se abre una vía de intervención y

mejora, pues, perfeccionando el razonamiento, la argumentación y la fundamentación de las ideas, creencias y valores a través de y durante la exposición del dialógica, al ir interiorizándolas se ira perfeccionando la manera de razonar y de pensar [...] si se mejora la forma y la estructura del diálogo, si se incide sobre las intervenciones y sobre la forma de construir, organizar y expresar las ideas [...] se debe admitir que se ira mejorado la capacidad de razonar y de pensar. (p. 55)

Aportar a la construcción de una sociedad más democrática y solidaria desde la enseñanza de la filosofía consiste entonces, en formar jóvenes críticos, que adopten una posición de inconformismo y sospecha frente a la manera como se explica lo que sucede en el mundo. Que reconsideren la posición de generar dependencias o ser dependientes intelectuales y que en el proceso de lograrlo, interioricen como hábito, la disposición a ayudar a otros a lograr por sí mismos lo que quieren o necesitan. Esto aplicaría a todo, a tal punto de convertirse en una forma de vida que en el relacionamiento social ayuda a los jóvenes a hacerse responsables de sus decisiones y asumir las consecuencias de sus actos.

Seguramente, adoptar la filosofía como forma de vida pueda ser el aporte más significativo que la enseñanza de la filosofía hace a los jóvenes. Por esta razón y continuando con el objetivo de este trabajo, el siguiente apartado está dedicado a compartir cómo la enseñanza de la filosofía que aquí se ha intentado describir incidió en la manera como los jóvenes asumieron el análisis de las situaciones que generan malestar en la convivencia escolar.

Sobre la experiencia de las comisiones de ética

La historia del origen, desarrollo y alcances de las comisiones de ética en el colegio, visibiliza de algún modo, el objetivo desde la enseñanza de la filosofía de generar otras posibilidades que permita a los jóvenes pensar y razonar mejor a la hora de tomar decisiones sobre su proyecto de vida y adoptar una posición crítica frente a cualquier tipo situaciones que se presente en su cotidianidad, entre ellas, las que pueden afectar la convivencia escolar.

Origen de la iniciativa

En el 2011 y ante el aumento de situaciones que afecta la convivencia escolar, se solicita a los estudiantes hacer una propuesta que permita superar las dificultades y evitar a las directivas adoptar medidas restrictivas. Para entonces, el llamado a padres de familia y las anotaciones en el observador del alumno eran permanentes e ineficaces, considerando que los jóvenes seguían reincidiendo. A esto se suma, la actitud reactiva de los jóvenes frente a la manera como los docentes atienden y resuelven las situaciones problemáticas de la convivencia escolar, en últimas, la actitud de algunos estudiantes era desafiante y agresiva.

Estudiantes de grado séptimo ante la solicitud de las directivas, plantean convocar a representantes de los otros grados para formar una comisión que tendría como objetivo analizar los problemas y formular la propuesta. Lo particular y especial de la convocatoria, consistió en pedir que el grupo de estudiantes constituyera una comunidad de indagación y que el ejercicio se realizaría bajo las condiciones del diálogo filosófico como en la clase de filosofía. El éxito de la reunión fue de tal impacto para los jóvenes que deciden solicitar que cada grado analice en la clase de ética lo que ocurre en el colegio, de este modo, todos pueden aportar a la configuración de la propuesta. Más que hacer la propuesta, los estudiantes logran establecer lo que serían las situaciones detonantes para la reincidencia de agresiones verbales y físicas, robos, apodosos y otras que podrían tipificarse como violencia escolar.

Es de anotar, que los estudiantes reconocen que no todos asumen la responsabilidad de sus acciones, en primer lugar porque quienes hacen el análisis y establecen la solución son los docentes y por otra, porque las medidas de corrección se adoptaban como castigos.

Todas las personas cometemos errores, todos los días hacemos algo que hiere a nuestros compañeros. El problema es que ya no pedimos perdón porque nos acostumbramos a que los profesores resuelvan el problema y nos digan que hacer, si pedimos disculpas porque algo hicimos lo hacemos porque los profes no lo exigen pero no porque queramos hacerlo de verdad. (Estudiante grado 10)

La ausencia de responsabilidad tiene que ver aquí, con que los docentes preocupados por disminuir el número de situaciones que afectan la convivencia escolar, asumen con rigor la su atención, tanto así, que olvidan que quien debe comprender las consecuencias de sus actos son los estudiantes. Quien dictamina el tipo de falta que afecta la convivencia escolar y decide que hacer sobre la situación es el docente, no se da el espacio para que el estudiante lo reconozca por sí mismo y pueda desde la comprensión de lo ocurrido, enmendar o hacer un proceso de restablecimiento de derechos con sus compañeros o docentes. En palabras de un estudiante «...cuando se presenta un problema, le contamos aun profesor y esperamos que él solucione el problema, no intentamos hablar con los compañeros sobre lo que pasa y cuando lo hacemos el profesor dice que las cosas no se resuelven como a nosotros nos parezca» (estudiante grado 11°). Cuando el estudiante pide colaboración a los docentes, no tendría que ser para que este asuma el análisis de las causas, la identificación del tipo de falta y las respectivas consecuencias porque lo que queda para el estudiante no sería más que aceptar lo que se dice y ejecutar las determinaciones.

Probablemente, al revisar las problemáticas de la convivencia escolar y su rápido aumento sin ningún tipo de iniciativa para transformar lo que entonces ocurría, dejó entre dicho el cumplimiento de los objetivos establecidos para la enseñanza de la filosofía. Sin embargo y en este caso, la experiencia de las comisiones de ética responde claramente a la pregunta por el para qué enseñar filosofía o lo que sería lo mismo, para qué le sirve a los jóvenes acercarse al mundo de la filosofía y desarrollar habilidades y destrezas de pensamiento si no son capaces de reconocerse como sujetos éticos y políticos. En resumen, no se puede decir que el objetivo de la filosofía es contribuir a que los jóvenes logren pensar por sí mismo con otros de forma crítica, creativa y ética si otros están asumiendo por ellos esa tarea y si esos otros condicionan la toma de decisiones.

Principios de las comisiones de ética

Cuando los jóvenes analizan las situaciones problema de la convivencia escolar y reconocen que no están asumiendo la responsabilidad de sus actos, la propuesta de acción que proponen, ten-

dría que ver con concretar esas posibilidades. Fue tal el interés de los estudiantes y el ánimo con la propuesta, que en la clase de ética se inicia a orientar el trabajo, darle el valor que corresponde y particularmente, brindar las herramientas conceptuales y requerimientos de espacio y tiempo necesarios para su desarrollo.

A partir del análisis de las situaciones problema y de lo que se requiere por parte no solo de los estudiantes sino de toda la comunidad educativa se establece las comisiones de ética como estrategia alternativa para la gestión de situaciones potenciales de conflicto, con el objetivo de priorizar y garantizar el diálogo consigo mismo y con los demás como un medio para contemplar con otros, alternativas de análisis y solución a situación que pueden afectar o no la convivencia escolar. Se determina por los alcances que ya habían tenido las reuniones de grupo, que cada grado constituya una comisión de ética y con el objetivo de garantizar la igualdad de género, que cada comisión esta integrada por dos representantes de cada género.

Considerando que no era una instancia del conducto regular, la comisión de ética no tendría carácter punitivo, decisorio o acusatorio, al contrario, su objetivo sería más formativo, preventivo y consultivo. Al ser formativo, se sugiere algunos principios que todo integrante de la comunidad educativa debe seguir ante una situación que puede afectar la convivencia escolar y donde al menos uno de los implicados es un estudiante.

Primero, se establece que el diálogo consigo mismo debe ser una posibilidad que todo estudiante tiene frente a una situación potencial del conflicto en la que se vea involucrado, esto implicaría, que lo primero que se debe hacer cuando esto ocurre, es invitar a asumir la tarea de pensar y analizar por sí mismo. En este sentido, si pensar es un derecho que configura una experiencia personal, nadie puede atribuirse esa tarea por otros, es decir, la tarea del otro no es identificar la falta sino generar el inconformismo sobre la manera cómo se comporta o se relaciona con lo de demás.

Como segundo principio, cuando se hace caso omiso a la invitación a pensar por sí mismo y se continúa con el comportamiento que afecta la convivencia escolar, se espera que tras la falta, el estudiante entre en diálogo con los demás. Esto consiste en que a pesar de lo ocurrido, el estudiante tiene el derecho y la posibilidad de

dialogar con otros que este igualmente dispuesto a hacerlo para gestionar el conflicto que sea presentado. La tarea de la comunidad educativa frente a este momento, es detener las situaciones de conflicto e invitar a los implicados a dialogar. Un compromiso que implica para todos, la responsabilidad de garantizar las condiciones de modo y lugar para que los estudiantes puedan hacer ese encuentro.

El tercer y último principio, tiene que ver con la importancia que tiene para la gestión del conflicto, la pluralidad de puntos de vista sobre el mismo problema. Así las cosas, cuando un estudiante no hace el ejercicio de reflexión o de diálogo con los demás y termina reincidiendo en comportamientos que pueden afectar la convivencia, se debe generar un escenario más amplio de diálogo con los integrantes de la comisión de ética, quienes orientan el proceso de análisis y construcción de posibles soluciones. El diálogo en la comisión de ética es entonces la posibilidad de dialogar por sí mismos con otros, considerando que al escuchar otros puntos de vista sobre el problema, los implicados pueden contemplar otros modos de acción que seguramente no hubiesen sido pensados en el análisis individualizado.

Estos principios son igualmente requerimientos mínimos para la formación de una ciudadanía más democrática. Cada vez que el estudiante asume con rigor el análisis de sus comportamientos para identificar por ejemplo causas y consecuencias, comprende que la exigencia de una convivencia pacífica no es adoptarla como una norma externa sino como una forma de vida. Bien se dice en el lenguaje común que se debe enseñar a obedecer desde la razón no desde el miedo o la obligación; cuando se prohíbe y se exige ser de este u otro modo, los jóvenes actúan por ese mandato no porque consideren que hacerlo favorece el relacionamiento con los demás.

Los principios aquí planteados como fundamentos de la comisión de ética están directamente relacionados con los objetivos de la enseñanza de la filosofía en la educación básica y media vocacional del colegio. Considerar la posibilidad de mejorar los procesos de pensamiento y razonamiento a partir de la manera como los jóvenes intervienen en el diálogo que se hace sobre cualquier asunto, implica entre otros asuntos, reconocer la capacidad de pensar por sí mismos.

Alcances de la experiencia

Para compartir algunos alcances de esta experiencia, se hace necesario primero, mencionar los momentos más significativos del proceso y segundo, el reconocimiento que hacen algunos integrantes de la comunidad educativa. Como punto de partida es de aclarar que el diseño y aplicación de la propuesta curricular para la enseñanza de la filosofía en la educación básica y media del colegio inicia en el año 2008, la iniciativa de las comisiones de ética que evidencia los alcances de la filosofía, la hacen los jóvenes de grado séptimo en el año 2011, luego y durante los dos años siguientes, se hace un proceso de formación y empoderamiento con los estudiantes. Los cambios visibles en la manera como los jóvenes asumían las situaciones problemáticas de la convivencia y la disminución de conflictos escolares, contribuyen a dos momentos fundamentales para el reconocimiento de la estrategia, primero, su institucionalización como estrategia alternativa para la gestión de situación potenciales de conflicto a finales del año 2013 y segundo, su vinculación al manual de convivencia escolar como estrategia de formación para atender situaciones Tipo I.

Frente al proceso señalan los estudiantes.

Los estudiantes nos podemos acostumbrar a que los profesores llamen a nuestros padres todos los días, pero nosotros no cambiamos la forma como nos comportamos. Cuando hay reunión con mis compañeros en la comisión de ética, nadie le dice a uno como hacer las cosas pero lo que se dice lo hace a uno reflexionar... un día me puse a pensar si yo pensaba por sí mismo porque siempre estaba peleando con un compañero y nunca sabía por qué lo hacía. (Estudiante 7°)

Los compañeros que organizan la reunión son muy respetuosos, a casi todos les gusta participar y hacer preguntas. Todos podemos dialogar y no gritar y si alguien pelea o grita, uno debe sugerirles hablar y dialogar, y recordarles que todos podemos pensar por sí mismos... también me gusta como entre todos organizamos actividades en grupo. (Estudiante 6°)

Todos hacemos control social cuando sugerimos reflexionar y pensar por sí mismo, no solo

es dialogar sobre las situaciones que afectan la convivencia, también sobre nuestras preocupaciones y cómo podemos ser mejores académicamente o mejores compañeros... porque podemos ayudarnos unos a otros sin gritar o señalar. (Estudiante 9°)

Es importante escuchar de parte de otras personas opiniones sobre los problemas, ellos nos pueden aconsejar, hay cosas que uno no piensa cuando decide hacer daño a los demás y por ejemplo en la comisión cuando todo opinan y hablan sobre los problemas, uno termina pensando diferentes. (Estudiante grado 10)

El ejercicio que realiza la comisión de ética ante una situación problemática o no, representa una fuerte influencia del diálogo en la dimensión cognitiva y afectiva de los jóvenes. Pensar por sí mismos con otros y respetar al otro, implica tener la disposición de ofrecer con seriedad y rigurosidad un análisis de la situación, justificar los puntos de vista con argumentos y evaluar su validez a través de las sugerencias y recomendaciones que en últimas, tienen como concreción contemplar otras alternativas, otras miradas sobre el mismo asunto. No solo se reconocen otras maneras de resolver situaciones problema, sino también de relacionarse con los demás.

De esta experiencia que se está implementando desde el 2011, se pueden reconocer básicamente cuatro grandes logros, el primero tiene que ver con la concreción que venimos haciendo con filosofía para niños para mejorar la capacidad argumentativa de los chicos; lo segundo, tiene que ver con pensar la convivencia desde cada uno de nosotros no desde la escuela desde los docentes, es decir, un poco la idea de fomentar la autogestión de la convivencia; el reconocimiento de la diferencia y el encontrar un escenario donde esas diferencias se gestionan para favorecer la convivencia en la escuela y fuera de ella sería un tercer aspecto; finalmente, el desarrollo de competencias que propicia la experiencia, donde tiene valor la capacidad de argumentar y analizar la situaciones de la convivencia en diferentes escenarios. (Rector)

Durante el proceso de inducción de grado sexto nos damos cuenta que recibimos estudiantes muy dependientes, siempre a la espera que su

profesor le resuelva las situaciones a las que se ve expuesto, es aquí, donde la comisión de ética ha cobrado gran importancia en la institución ya que le ha permitido a los niños fortalecer su liderazgo, tenemos estudiantes más autónomos, capaces de gestionar sus problemáticas a través del diálogo. Estudiantes que se escuchan unos a otros, sin duda el clima del aula ha mejorado y esto se ve reflejado en mejores desempeños académicos. (Docente grado sexto)

Al no ser una estrategia condicionada por los docentes, el recuento que hacen los estudiantes, de lo que ocurre en los espacios de diálogo visibiliza notablemente, el reconocimiento de otras maneras de abordar los problemas (Ver tabla 1). Es importante que alguien diga que ante un problema, dialogo consigo mismo y con los demás y allí, logro analizar, reflexionar y revisar lo que había ocurrido y que eso le permitió, por ejemplo, ponerse en los zapatos del otro e iniciar a cambiar actitudes que dañan a los demás. Diferente sería decir que frente a lo ocurrido, el docente hace la anotación en el observador del alumno y llama a padres de familia para comunicarles la situación y que durante la reunión, es el docente y los padres quienes explican la falta y determi-

nan las sanciones. Se espera que el estudiante reflexione por sí mismo sobre la situación, pero los docentes y padres de familia lo hacen por él, de manera que, no sería raro volver a vivir la misma situación ante conductas reiterativas de los jóvenes en la convivencia escolar.

A manera de cierre

La institucionalización de la comisión de ética como mecanismo alternativo para la resolución de conflictos reconoce en primer lugar, el derecho que tiene los jóvenes para reflexionar por sí mismos sobre lo que hacen y buscar soluciones que benefician la convivencia escolar y en segundo lugar, el valor de los espacios de diálogo como formación ética de los jóvenes contribuyendo a la reflexión que por sí mismos pueden hacer de diversas situaciones que viven en la cotidianidad de manera previa a la aplicación de conductor regular que establece el Manual de Convivencia del CJC.

En un momento en que la violencia escolar se configura en el marco de la Ley 1620 como una preocupación y responsabilidad de todos, las instituciones educativas deben apostarle más a lo formativo que a lo punitivo, es decir, más al for-

Tabla 1. Percepciones grado 8° sobre alcances del diálogo

DIÁLOGO EN LAS COMISIONES DE ÉTICA	
Lo que hacemos	Lo que me aporta
...solucionar los conflictos sin golpes ni peleas. ...analizar los problemas, resolver los conflictos Reflexionar antes de actuar. Enfrentar los problemas y buscar soluciones. Utilizar los errores para aprender y no volver a cometerlos. ...reflexionar sobre lo que ocurre o está por ocurrir. Solucionar problemas hablando y reflexionando sobre lo sucedido. No pelear por si fue malo o bueno. Mejorar la reflexión frente a lo que ocurre en la vida. Reflexionar y pensar como estamos actuando y cuáles son nuestras responsabilidades. Expresar algunas inconformidades frente a conflictos en el grupo. Tomar conciencia frente a la falta de reflexión. Escuchar los puntos de vista de los implicados. Mejorar la relación entre estudiantes y docentes con estudiantes Ante un problema de convivencia dialogar y buscar acuerdos. Mejorar la participación en las clases porque aprendemos a conversar con nuestros iguales. Reconocer mis propios errores sin necesidad de ser juzgado por otros. Mejorar la forma de expresión y argumentación.	...aprendí a no irrespetar a las personas. Pensar por sí mismo Dudar si debo hacer eso o no, buscar argumentos. ...buscar dialogar siempre con los demás. ...solucionar a tiempo los problemas antes de herir a otras personas. Iniciar a cambiar actitudes que dañan a los demás. ...siempre la solución es el diálogo con el otro. Aprender lo importante que es colocarse en los zapatos del otro. ...reconocer diversos puntos de vista sobre el problema y no creer que una sola persona tiene razón. ...tengo la posibilidad de dialogar con la persona implicada antes de llevar el problema a otras instancias. Revisar los argumentos que justifican porque hacer eso o esto. Aprender a comprenderme y a comprender a los demás. ...no cometer errores y pensar por sí mismo para corregirlos.

talecer la manera como los jóvenes pueden gestionar por sí mismos, las situaciones potenciales de conflicto antes de los procesos disciplinarios. No es entonces, reforzando la actuación de las instancias del conducto regular como se logrará mitigar la violencia en las instituciones educativas, será mejor, una transformación de pensamiento de la comunidad educativa, especialmente, la manera como se concibe el ser estudiante, docente y en fin, como se concibe el conflicto, la diferencia, la igualdad, etc. En tanto la preocupación por la convivencia escolar no aborde la relación entre el pensamiento, el lenguaje y la manera en que se actúa consigo mismo y con los demás, las instituciones seguirán aumentando y endureciendo los castigos para los estudiantes que no se comparten como se requiere.

Propuestas educativas como Filosofía para Niños indica que no es posible mejorar la manera como los jóvenes piensan y razonan si ellos, no son conscientes de los errores en sus procesos de razonamiento. Del mismo modo, nos deja claro que para lograr la disposición a revisar cómo se piensa y razona no solo se necesita un ambiente de aprendizaje de confianza y respeto sino también, un grupo de jóvenes dispuestos a ayudar a los demás a lograr por sí mismos lo que quieren lograr. Y sería inoficioso todo esto, si no se trabaja sobre las preguntas e inquietudes que suscita la experiencia, pues es este trabajo, lo que conlleva a una relación inmediata entre lo que ocurre en el aula de clase y la cotidianidad.

Son estos modos los que logran un alcance en la convivencia escolar. Solo cuando se per-

mita y equipare a los jóvenes a pensar la manera como se relacionan con los demás y se les brinden alternativas institucionales para hacerse responsable de sus actuaciones, los docentes se convertirán en orientadores de estrategias formativas, de lo contrario, seguiremos siendo quienes hacen la reflexión sobre lo ocurrido, tipifican la falta, determinan consecuencias y señalan los compromisos, en tanto nuestros son agentes de contemplación.

Seguramente, este trabajo se suma a otros tantos que son evidencia, que la presencia de la filosofía en las instituciones educativas favorece entre otros tantos aspectos, la manera como los jóvenes logran pensar por sí mismos con otros, en un ambiente que contribuye a la formación de generaciones más empáticas y solidarias.

Referentes bibliográficos

- García, F. (2002). *La estimulación de la Inteligencia*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lago, C. (2006). *Redescribiendo la comunidad de investigación. Pensamiento complejo y exclusión social*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. (2002). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Obiols, G. y Rabossi, E. (2000). *La enseñanza de la filosofía en debate*. México: Editorial Novedades Educativas.
- Splintter, L. y Sharp, A. (1995). *La otra educación. Filosofía para niños y la comunidad de investigación*. Argentina: Editorial Manantial.

LA VALORACIÓN DEL ENCUENTRO EN EL OTRO Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA COMUNIDAD DE DIÁLOGO

Montserrat **ARANDA AVALOS**
[monart_3@yahoo.com]



Licenciada en Literatura y Ciencias del Lenguaje por la Universidad del Claustro de Sor Juana, en la Ciudad de México (2010). Es formadora de docentes en el programa: *Filosofía para Niños* por la Federación Mexicana de Filosofía para Niños (desde 2015). Ha coordinado el programa de *Filosofía para Niños* y *Lectura Eficaz* en el Colegio Reims (2011-2013). Ha impartido durante una década asignaturas como Filosofía, Español e Inglés en distintas escuelas de educación básica. Ha asistido a diversos congresos nacionales e internacionales como ponente y moderadora desde el año 2006. Algunas conferencias y seminarios en las que ha participado son las siguientes: Coloquio Nacional de Filosofía para Niños (México: 2002-2006), International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC: 2005, 2007 y 2009) y la conferencia del North American Association for The Community of Inquiry (2010). En el 2013 participó en colaboración con Patricia Aragón (de la Universidad del Claustro de Sor Juana) en el Primer Congreso para la Formación Humanista coordinado por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. En fecha reciente ha impartido un taller de «Estrategias de intervención para el andamiaje con los maestros en el primer ciclo de educación básica» en el CELL (Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios) del COLMEX (Colegio de México: 2016). Actualmente trabaja en el Colegio Madrid, de la Ciudad de México; donde da asesorías a las profesoras de primaria en Filosofía para niños y realiza investigaciones educativas así como procesos técnicos en el área bibliotecológica.

El hombre sólo puede ser percibido, en cuanto totalidad existente, como compañero.

MARTIN BUBER

1. Introducción

En el presente trabajo se plantean distintas reflexiones sobre la importancia del encuentro con el otro a través de la comunidad de diálogo. ¿Con qué fin? Re-significar ésta al presentar los alcances que tiene con respecto a la formación de la identidad. Por esto es esencial retomar la metodología en las instituciones en las que se ha abandonado el proyecto y a su vez, impulsar la creación de nuevas comunidades de diálogo. En

el documento se muestra un apartado con una clase muestra en donde se reflejan las ventajas de tomar en cuenta algunas características de la comunidad de diálogo. Se espera que en un futuro próximo se retome la metodología con tiempos específicos para las sesiones. Los alumnos son de 5° de primaria, del Colegio Madrid,¹ en la Ciudad de México.

1. El Colegio Madrid es una institución con una visión integral del proceso educativo, cuyo propósito central es que los alumnos se asuman como pensadores críticos, re-

El primer marco de referencia que se plantea es el siguiente: las identidades culturales cada vez se desvanecen más, por otra parte la lejanía entre los lugares parece achicarse con los medios de comunicación y las redes sociales. En síntesis, el avance de la tecnología es lo que determina mucho este desvanecimiento. Vivimos en una segunda era de la información, donde irónicamente se busca que haya una mayor distribución de oportunidades; sin embargo, las desigualdades se disparan al enfocarse en unos cuantos que tienen acceso a la tecnología. Esto está vinculado de alguna manera con las «Metas educativas 2021» de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2008). En este documento, el capítulo 2: Situación y desafíos en la educación iberoamericana trata de una educación en la diversidad, el cual enfatiza el cuidado a las minorías étnicas, migrantes, mujeres y niños con necesidades educativas especiales. Pero ¿cómo generar y favorecer a estos grupos si la tendencia que vivimos es crear brechas más abismales entre los individuos con oportunidades y los que no tienen acceso a las TIC? Para responder a esta pregunta es necesario contestar inquietudes personales como son temas relacionados con la identidad, el encuentro en el otro y el diálogo como base y raíz de un cambio sustancial en la persona.

Por todos lados se habla de globalización y mundialización (Bauman, 2010). Las fronteras culturales se disipan y difuminan. ¿Cómo repercute esto directamente en mi realidad, actos y decisiones? Esta pregunta se desarrollará en el siguiente apartado, donde el contacto es vital para re-significar la utopía de un mundo mejor. A partir de estas premisas, a lo largo del documento se tratará la problemática de mirar al otro frente a una sociedad líquida y compleja (Bauman, 2009).

flexivos, creativos y constructores de su propio aprendizaje, coherentes a sus necesidades e intereses personales y colectivos. Estudiantes que sean capaces de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir con otros, capaces de practicar su libertad responsable. Véase: <<http://www.colegiomadrid.edu.mx/index.php/el-colegio/bienvenida>>.

2. Falta de contacto humano frente a la comunidad de diálogo

Es evidente que el avance de la tecnología «nos ha acercado» más al otro; que la rapidez en que se desarrolla la vida (el enterarse qué ocurre al otro lado del mundo en cuestión de segundos, el tener una postura en una circunstancia y modificarla según la ocasión; por sólo citar un par de ejemplos) y lo efímero de las situaciones; ha propiciado una falta de encuentro con el otro. Se puede simplificar la conclusión y reducirla a un mero: «desinterés general de la gente hacia cualquier realidad que comprometa o involucre a la persona». Es una sentencia sencilla pero que conlleva a replantear temas tan profundas como la naturaleza de la persona, cuestionar el sistema organizacional de las sociedades y el sentido de la existencia.

Aludiendo a Bauman (2007), no es permisible suponer que cualquier acto que cometa no va a tener repercusiones en el mundo. Pareciera irreal que lo que realiza un monje budista tiene influencia en un habitante de la Patagonia; pero es así. Y, desafortunadamente no hay conciencia de esto. Varias de nuestras actitudes y falta de compromiso se deben a que nos pensamos como agentes de una realidad local, donde no participamos de las consecuencias globales, relevantes o simplemente no nos competen.

Y no nos competen porque no hay un verdadero involucramiento, no son significativas esas experiencias y no nos vemos envueltos en un mundo tan totalizador. No ahondaré en la importancia que tiene el aprendizaje significativo que delimita Dewey (1989), incluso en estudios recientes sobre la importancia de apropiarse de las experiencias (Aubert, Duque, Fisas y Vals, 2004). Simplemente esto es una de las claves para asumirme dentro de una comunidad.

Ahora bien, ¿qué ofrece una comunidad de diálogo? Se mencionarán algunas de sus ventajas con respecto al acercamiento y al vínculo personal. Hay una transición en cuanto a la constitución de la sociedad: ya no hay tribus o clanes, pero a su vez las familias no son un referente de construcción de comunidad. Las relaciones han dado un giro de 180°. Bauman (2009) señala incluso que éstas son efímeras y se desvanecen en esta era de «tiempos líquidos»: «los vínculos humanos se han aflojado, razón por la cual se han vuelto poco fiables y resulta difícil

practicar la solidaridad, del mismo modo que es difícil comprender sus ventajas y más aún, sus virtudes morales» (Bauman, 2009, p. 39). Por esto, se requiere formar consciencia del otro, escucharlo atentamente para generar un diálogo. Una de las fuentes más ricas para regresar a los vínculos humanos, es la comunidad de diálogo. Lo describen ya Lipman, Sharp y Oscanya (1998) en su libro *Filosofía en el aula* y Sático (2012); parafraseándolos, una comunidad de diálogo o investigación es un microcosmos en el que puede darse una proyección de una comunidad más grande. Es como una ola, en donde se van formando unas dentro de otras. Recordemos que Lipman, Sharp y Oscanya (1998) plantean una serie de posibilidades que pueden desarrollarse a partir de la comunidad de diálogo, como el buscar alternativas, la confirmación de las creencias a partir de la argumentación, crear analogías; en síntesis: desarrollar habilidades de pensamiento, entre otras muchas ventajas.

Es importante que los alumnos y toda persona que participe dentro de una comunidad de diálogo, se percate de las ventajas y alcances que tiene ésta. Splitter y Sharp (1996) en *La otra educación* tratan sobre un desarrollo ético de la persona, esto incluye la reciprocidad, y, a su vez: «la internalización que surge de la interacción social está en el centro mismo del entendimiento de los niños desde un punto de vista lógico como ético» (Splitter y Sharp, 1996, p. 225). Por lo tanto, éste es el origen de un caminar y regresar a las relaciones humanas. Para esperar que haya una reflexión crítica y un actuar equitativo y democrático, no igualitario. El encuentro con la otra persona me permite un encuentro con el otro, un panorama más amplio de la realidad.

¿De qué sirve, como indica Bauman (2009) que el sufrimiento humano de lugares lejanos y modos de vida remotos, entren en nuestras casas de una manera tan vívida, sin el interés genuino hacia este sufrimiento? ¿De qué sirve el impacto e invasión de imágenes alarmantes y desgarradoras de animales cazados o niños en extrema pobreza si a lo que más me conduce es a darle un «me gusta» en Facebook o un «re-tweeteo»? Retomando a Bauman (2009), afirma que:

con la creciente deslegitimación de los sistemas de defensa colectiva [...] sometidos a la presión de un mercado competitivo, erosiona la solidaridad de los más débiles, se ha dejado

en manos de los individuos la búsqueda, la detección y la práctica de soluciones individuales a problemas originados por la sociedad, todo lo cual deben llevar a cabo mediante acciones individuales, solitarias [...] (Los mensajes procedentes de las sedes del poder), excluyen la posibilidad de una seguridad existencial colectivamente garantizada y, en consecuencia, no ofrecen alicientes para las acciones solidarias; en su lugar, animan a sus destinatarios a centrarse en la propia protección personal al exilio de cada uno para sí mismo... (p. 25).

Por lo que se regresa al punto inicial de este documento: hay muchos métodos, alternativas, metas y búsquedas para que exista una sociedad sin discriminación y con igualdad de oportunidades; sin embargo, el individuo se ve orillado a violentar estas mismas medidas para no caer en un abismo de incertidumbre y riesgo. Y, esto lleva como consecuencia un distanciamiento entre unos y otros aún mayor del consciente y voluntario. Las puertas a la solidaridad, al trabajo y aprendizaje colaborativo (metas tan sonadas) se cierran con este panorama.

Otro punto que desfavorece el contacto humano es la forma en que se están construyendo las grandes ciudades del mundo, donde las clases sociales altas se «refugian» de las personas en periferias de la ciudad, o bien, si es dentro de la zona céntrica, se crean muros que los aíslan del resto de la sociedad. Estas nuevas viviendas crean toda una variedad de servicios dentro de sus «metrópolis» en el que la persona no necesita salir de ésta. Y más aún, ¿cómo pensar y fijarme en las necesidades del otro si en la cápsula en la que vivo no hay necesidades² aparentes?

Por lo tanto, como se mencionó anteriormente, se trata de que la comunidad de diálogo sea un microcosmos para que permee en la sociedad. No se trata de caer en «ayudar y anteponer ante todo al más desfavorecido» (Figueroa y Michelini, 2007; Rawls, 1995), pero sí apropiarse de un sentido de justicia en el que las personas asuman una libertad ética para buscar el bien común. Puesto que esta falta de acción y empatía lo adjudico a la falta del contacto humano, y, más allá de esto, a un verdadero diálogo ya planteado por Freire y Buber.

2. La necesidad está vinculada en este sentido directamente con cubrir lo básico e inclusive marcar ciertos lujos como parte de elementos básicos que debe de tener una persona en su día a día.

3. Cómo me reconozco en el otro en la comunidad de diálogo

Bauman (2010) indica en su libro *Mundo consumo* que la sociedad vive como los enjambres de Panamá. En este símil, menciona que no hay complementariedad en las personas. En contraposición, la comunidad de indagación, permite a la persona complementarse con el otro, a partir de la participación y el encuentro con-el otro. La persona que pertenece a una comunidad de investigación no se limita con una sola visión, se permite escuchar y atender al otro para confirmar o re plantear sus argumentos. Esta práctica le posibilita tener una perspectiva más amplia de la realidad, darse cuenta de que hay otros que también son individuos y tienen distintas necesidades.

Martin Buber afirma que no existe un Yo en sí, sino sólo el yo de la palabra básica Yo-Tú (Buber, 1993). Esta nueva aprehensión del ser conlleva a un replanteamiento de mi realidad y actitud hacia la otra persona. Es entonces cuando entra una necesidad de responsabilidad hacia el otro. Es justo lo que sucede al desarrollar el pensamiento crítico en la comunidad de indagación. La persona siempre tuvo enfrente de sí algo, pero da la sensación de que no hubiera estado ahí o aparece en cada momento porque hay un «desvelo» de la realidad.

Es claro que cuando Buber (1997) se refiere a comunidad, no lo hace pensando en una comunidad de investigación; sin embargo, el significado que le da es comparable al que se vive en Filosofía para niños: no hay un sentimiento de comunalidad a menos que se viva y tenga una realidad comunitaria; «sin comunidad, se arranca del alma la anhelada transformación de la organización de un mundo que opone resistencia» (Buber, 1997, p. 56). De esta forma, continúa, que es co-decidedo lo venidero. Por esto, considero que el actuar a partir de esta vivencia tiene una gran validez y justificación: no son decisiones arbitrarias ni derivadas de una conveniencia y beneficio personal; son resoluciones asumidas y reflexionadas, es decir, se tomaron en cuenta las posibles consecuencias, para buscar lo más pertinente.

Es entonces que surge un «ser-uno-en-otro», en el que «se experimenta en general un Uno-hacia-Otro, un enfrente dinámico, un flujo del Yo al tú» (Buber, 1997). Por ello, hay que resaltar

que el «Otro» no es un enemigo, ni extraño o ajeno, como lo plantea Hoffmann (2014). El Yo se vuelca³ al otro para ser reflejo de sí. El sentido de este diálogo, diría Buber (1997), se da precisamente cuando existe en la cooperación de la persona, en su entre ambos.

4. Generar identidad en la comunidad de diálogo

En el presente apartado se suscitan deliberaciones sobre la generación de identidad en la comunidad de diálogo y su impacto en el individuo. Retomando a Bauman (2009, p. 114), señala que: «Entre aquellas partes de verdad omitidas o empujadas, la más significativa es la que explica [...] la característica fundamental (y, a la larga, seguramente la más importante) de la vida urbana contemporánea. Tal característica es la estrecha influencia recíproca que se da entre las presiones globalizadoras y el modo en que se negocian, se forman y se reforman las identidades de los lugares urbanos». No es tan sencillo crear una identidad cuando se tienen los antecedentes y contextos señalados, pero, observemos esto con más detenimiento.

En los apartados anteriores se vislumbra una resistencia por parte de la dinámica de la sociedad hacia la identidad (tanto personal como cultural). ¿Por qué? Encontramos entre las causas principales las siguientes: los avances tecnológicos se dan cada vez entre menos intervalos, las costumbres propias de una comunidad se disuelven poco a poco (porque se está perdiendo el sentido de comunidad), las diferencias entre una cultura y otra se «diluyen»; esto es, la globalización nos unifica como masa.

¿Cómo puede una persona actuar políticamente si no existe consciencia de sí? Y no hay que llegar tan lejos: ¿por qué esperar vínculos si no hay en la sociedad un «qué», un «algo» o «alguien» que le dé a la persona un sentido de

3. «Volcar», según el diccionario María Moliner, en su primera acepción: Torcer o tumbar un recipiente u otra cosa, de modo que pierde la posición vertical. Si se toma esta definición metafóricamente, entonces ya no hay una distancia vertical entre una persona, una diferenciación, puesto que se encuentran horizontalmente. En el diccionario de redes: algunas de las palabras relacionadas en el uso del español a la palabra volcar (se) pertinentes a la intención que se le da en este documento son las siguientes: ávidamente, decididamente, de pleno, en cuerpo y alma, íntegramente, intensamente, por completo.

pertenencia? En la actualidad, se presenta lo contrario, vivimos rodeados de incertidumbres, soledades y riesgos. En este contexto es casi contradictorio ver por el otro cuando primero se debe de sobrevivir ante esta realidad. Por lo tanto, si no hay una identificación e idea de pertenencia, no es coherente buscar un bien común.

La noción de identidad se toma a partir de (Curco, Ezcurdia, 2009, p. 17), quien afirma que ésta es contingente y se construye en la interacción con el otro de manera permanente y continua. Por ello, es un proceso relacional; se concluye de esto que no es un producto per se del individuo. Depende de una contextualización social.

Una persona se autodefine dentro de una comunidad. Además de tratar conceptos éticos y cuestiones de identidad en una comunidad de diálogo, (como son Lisa y Pixie de Mathew Lipman y Hospital de Muñecas de Ann M. Sharp, por sólo mencionar las más representativas), la comunidad de diálogo permite escucharme, confirmar y re-ajustar ideas, creencias y formar juicios a partir del proceso indagatorio. A diferencia de muchas asociaciones, grupos e incluso comunidades, en una comunidad de investigación se da pie a la aceptación y tolerancia, a la inclusión, empatía y cuidado por el otro; donde el respeto es fundamental para que se presente el diálogo. Por lo que se propone en este documento a las comunidades de diálogo como ejemplo para la consolidación de la persona.

Para esta «consolidación», se toma como una referencia básica a Barrera-Bassols en su definición de la individuación; ésta es:

Hemos definido la individuación como un proceso de conformación de una identidad personal que hace ser a un sujeto portador de tres grandes características: i) es un ser responsable de sí mismo, ii) tiene un proyecto de vida propio, y iii) se mueve reflexivamente frente a la realidad u orden social. (Barrera, 2000, p. 100)

Estas tres características de la individuación son fruto de un proceso continuo en una comunidad de diálogo. Son planteamientos que se espera que sucedan. Tácitamente el primer y último inciso; el segundo es una afirmación que me aventuro a considerarlo con base a la experiencia como moderadora de comunidades de

diálogo en primaria y secundaria. Es así como se va dando a la par la generación de identidad y la consolidación de la individuación. Barrera-Bassols maneja en el libro *Mujeres, ciudadanía y poder* que la individuación es una modalidad de la identidad (Barrera, 2000, p. 102). En una comunidad de diálogo; esto permitirá a la persona actuar más libremente, ser consciente de sus actos y, re-plantearse permanentemente sus decisiones y actuar.

Por otro lado, Bauman (2009) señala que en el nivel más elevado de la escala social las personas no necesariamente requieren de un lugar físico, es más, pueden desaparecer un momento físicamente. Considero que no se requiere marcar los dos extremos (el segundo toma el lugar físico como un elemento primordial para formar su identidad) para señalar que hay un gran número de sectores que consideran al espacio físico como algo casi prescindible. Esto genera que las personas no formen un sentido de pertenencia. No hay un referente físico al cual depositar una historia personal. ¿Cómo fomentar un cuidado hacia el otro si éste otro no es alguien definido? No es definido en cuanto a que es muy probable que no haya una persona que sea alguien constante en la otra; más allá del núcleo familiar. De esta forma es muy difícil construir una identidad y, por lo tanto, el mirar al otro y ser empático será una tarea ardua ya que una relación sustancial del Yo en el otro será complicada de imaginar. Sin embargo, como se ha mencionado a lo largo del documento, la comunidad de investigación me permite allanar esta ardua tarea al tener un verdadero diálogo, donde el habla, la escucha y el lenguaje son imprescindibles.

Es en este punto en donde se entrelazan el apartado tres (cómo me reconozco en los otros en una comunidad de diálogo) y la identidad en la comunidad de diálogo. Velasco-Vidrio (2012) en su artículo «Implicaciones que tiene ser un docente de Filosofía para Niños» menciona un «plano fundamental de reflexión: ¿Qué me implica como un ser de relación y qué me implica como un ser en relación?» en el ser docente de Filosofía para Niños. Formula aseveraciones como ser consciente de sí mismo y, como ya se afirmó anteriormente, en este proceso forzosamente está el otro como reflejo de una relación Yo-Tú que conlleva a buscar soluciones creativas ante problemas personales y ámbitos sociales.

5. El encuentro en el otro y la identidad para la búsqueda de una sociedad más justa

En el presente apartado se vislumbran estos elementos (el encuentro en el otro y la identidad) como condiciones necesarias para buscar la justicia en la sociedad. A su vez, considero que esta búsqueda es la consecuencia de formar parte de una comunidad de investigación. La idea de justicia y solidaridad serán tomadas desde la perspectiva de John Rawls (Rawls, 1995). Es importante aclarar que no se ahondará en la teoría de Rawls puesto que no es el fin del documento. Asimismo, se tomarán a estos dos elementos como pares que en muchas ocasiones son inseparables. Así es como Rawls menciona que «[...] la solidaridad en las sociedades modernas tiende a coincidir y complementarse con la justicia, la que, de algún modo, toma para sí esta tarea de garantizar y/o posibilitar la integración social» (Rawls, 1995).

Recordemos que no es posible imaginar a la formación de la identidad fuera de un contexto. Por esto, concluyo que a partir de este proceso de identidad, es más sencillo generar la empatía. ¿Por qué? Como se mencionó anteriormente, el otro no me es ajeno ya a mi realidad, por esto, soy sensible a su contexto y ello se torna en un «estar hacia el otro». Esta característica se vincula directamente con la solidaridad, donde es evidente una respuesta de la persona ante las necesidades de la comunidad.

¿Responder a qué?

Buber lo complementa, en el sentido de que se genera un sentido de responsabilidad en el diálogo de la siguiente manera:

A lo que uno le sucede, a lo que se acoge para ver, escuchar, percibir. Para quien presta atención es lenguaje cada hora concreto, con su contenido de mundo y destino. [...] El que atiende justamente no había de «despachar» inmediatamente la situación que le incumbe en este instante. (Buber, 1997, p. 35)

Es entonces que los acontecimientos y problemáticas que se presentan en la persona, no son aislados, ajenos o indiferentes a la otra persona. Pareciera que la realidad es vuelta a manifestarse, y, a su vez; hay un continuo llamado de

transformación. En este pasaje, se vislumbran características de la empatía. La persona no «despacha inmediatamente» la situación que le acontece en ese momento. Es decir, le presta suficiente atención a la circunstancias. Y, por lo tanto, la decisión que se tome será un corresponder al otro, de una forma no emergente, en donde el procurar al otro desde mi libertad es fundamental. Tanto Lipman como Rawls tratan de un actuar racional (es importante recalcar que no es lo mismo que «razonal»). En el libro Teoría de la justicia, Rawls (1995) menciona un velo de ignorancia para formar los principios de justicia. Sin embargo, en ningún momento niega la moral y el ser racional. Este actuar que plantean ambos autores, conducirá a la persona a cuestionarse continuamente su posición y postura ante su realidad.

Para poder aplicar todos los conceptos aquí vertidos, el encuentro con el otro, la formación de identidad y una vida reflexiva se realizó una sesión en la que se aplicó la metodología de Filosofía para Niños. Es importante resaltar que no es una comunidad de diálogo, puesto que, como afirma Sharp, ésta se forma a lo largo de un proceso que lleva su tiempo. El ejercicio fue llevado a cabo con alumnos de 5° de primaria en el Colegio Madrid, de la Ciudad de México, de edad aproximada de 11 años. Aquí sólo se muestra un ejercicio por encontrarnos en un momento de diseño de instrumentos y piloteo. Esperamos en próximos trabajos dar resultados más cercanos a los niños de México, tomando como parámetro este centro educativo de la ciudad de México. En este Colegio no se lleva a cabo la metodología de Filosofía para Niños. Sin embargo, varias de las características de la metodología son tomadas en cuenta y aplicadas en el aula. Entre ellas se encuentran: el fomentar el pensamiento crítico a través de asambleas y desarrollar habilidades de pensamiento durante la impartición de las clases. Gracias la práctica de estas características, los alumnos lograron responder muy bien ante la clase. La intención era conducirlos al tema de la solidaridad a partir del capítulo 5 de la novela *Nous* (de Mathew Lipman). El rumbo de la clase tomó otro sentido y se habló de la lealtad, traición y el ser desleal. Fue sorprendente el que los alumnos por lapsos largos lograron escucharse unos a otros. Se les manifestó a los alumnos que descubrieron la diferencia entre ser digno y ser leal. El ejercicio que se aplicó fue el «Ser

desleal o Traidor» del Manual del profesor para acompañar a Nous (Decidiendo qué hacemos). Algo también que no esperaba fue su respuesta ante la diferencia en una pareja en cuanto a tener hijos: «M.: Es una decisión personal, no tiene nada qué ver con la otra persona». En un total de veintiséis alumnos participantes, trece alumnos puntualizaron que tuvieron interés en la clase y les agradó, seis alumnos mencionaron que algo no les había gustado, pero en general les pareció «bien». Finalmente, tres alumnos no tuvieron ninguna postura. Únicamente cuatro alumnos manifestaron su rechazo a la clase y a la lectura.

Estas respuestas y actitudes de los alumnos, muestran una apertura al diálogo, también reflejan ciertas habilidades como el crear distinciones y formular ideas a partir de las posturas de los demás. Al ser una clase diagnóstica, no se puede realizar una evaluación total de las habilidades de pensamiento o evolución en este proceso de formar comunidad.

6. Conclusiones

A partir de la construcción de identidad, el encuentro en el otro, se deduce que es de vital importancia llevar en las escuelas el programa de Filosofía para Niños. En los últimos años, se ha discutido y debatido sobre la necesidad de la Filosofía en el nivel medio superior. Me atrevo a afirmar que estos debates y diálogos surgen a partir de la eliminación de la materia de Filosofía como materia curricular. Es considerable afirmar que no es un lujo, como se deja traslucir en varios discursos de gobierno o de autoridades al frente de escuelas.

En un mundo rodeado de aislamiento y barreras que condicionan a la gente a distanciarse unos de otros; es imprescindible el aumentar los cursos de Filosofía para Niños en los colegios. Hay que tomar en cuenta que cada día se cuentan con más datos, ideas y pluralidades. Es entonces esencial el saber elegir; pero no a partir de la conveniencia, si no del mejor beneficio personal y social.

En México, el suicidio es la segunda causa de muerte en los jóvenes (Cámara de diputados, 2013); no quiero decir que la comunidad de diálogo es garantía de una salvación o que sea la única alternativa que hay ante esta situación. Sin embargo, sí la considero un apoyo de gran utili-

dad para ir generando el sentido de pertenencia. Éste a su vez, disminuirá la soledad prevaleciente en la sociedad.

En el apartado práctico, se perciben respuestas de niños que están acostumbrados a un aprendizaje significativo. Esto lo pude notar por ser sus respuestas reflexionadas al momento de participar. También tomaron en cuenta los comentarios de otros compañeros para re plantear sus definiciones. Son frutos que se perciben tras el trabajo continuo en clase. Si se diera un espacio específico para la formación de comunidad de investigación, las ventajas en el desarrollo de los estudiantes aumentarían de forma considerable.

Con estas afirmaciones, no se pretende en ningún momento del documento fomentar o crear un rechazo absoluto hacia la globalización y al sistema actual que nos rige. Tiene sus ventajas el vivir en una sociedad de la información, como el saber y tener acceso a las nuevas tendencias en educación. Pero sí, como sucede cuando se vive en una comunidad de investigación, crear una visión crítica de la realidad, poder decidir reflexivamente; así como re afirmar mis creencias y ser empática, para tener una visión utópica (para trabajar en ella) de un mundo mejor a través del constante replanteamiento de la persona.

7. Referencias

- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: GRAO.
- Barrera-Bassols, D. (comp.) (2000). *Mujeres, ciudadanía y poder*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Bauman, Z. (2010). *Mundo-Consumo: Ética del individuo en la aldea global*. Madrid: Paidós.
- Bauman, Z. (2009). *Tiempos Líquidos: Vivir en una época de incertidumbre*. Ciudad de México: Tusquets Editores.
- Bosque, I. (2009). *Diccionario combinatorio del español contemporáneo. Las palabras en su contexto*. Madrid: SM.
- Buber, M. (1993). *Yo y tú*. Madrid: Caparros.
- Buber, M. (1997). *Diálogo: elementos de lo inhumano, distancia originaria y relación*. Barcelona: Riopiedras.
- Cámara de diputados (2013). Suicidio en jóvenes va en aumento; debe ser atendido con ur-

- gencia, señala Comisión de Juventud. Boletín N.º 1517. Recuperado en: <<http://www5.diputados.gob.mx/index.php/esl/Comunicacion/Boletines/2016/Mayo/05/1517-Suicidio-en-jovenes-va-en-aumento-debe-ser-atendido-con-urgencia-senala-Comision-de-Juventud>>.
- Curcó, C. y Ezcurdia, M. (2009). *Discurso, Identidad y Cultura: Perspectivas filosóficas y discursivas*. Ciudad de México: UNAM.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Hurope.
- Figueroa, M. y Michelini, D. (comp.) (2007). *Filosofía y Solidaridad*. Chile: Universidad Albero Hurtado.
- Herrera, M. C. (ed.) (2007). *Encrucijadas e indicios sobre América Latina: Educación, cultura y política*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Houdé, O.; Kayser, D.; Koenig, O.; Proust, J. y Rastier, F. (2003). *Diccionario de ciencias cognitivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hoffman, E. T. A. (2014). *El hombre de la arena*. Madrid: Valdemar.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanya, F. S. (1998). *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Moliner, M. (1994). *Diccionario de uso de español. H-Z*. Madrid: Gredos.
- Moreno, C. y Pozo, J. I. (2014). *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2008). *Metas educativas 2021: La educación que queremos para la educación de los bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Pizarro de Zulliger, B. (2003). *Neurociencia y Educación*. Madrid: Iberica Gráfico.
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Sátiro, A. (2012). La comunidad de investigación como cuna de la ciudadanía creativa. *Crear Mundos*, 10, 34-41.
- Splitter, L. J. y Sharp, A. M. (1996). *La otra educación: Filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Velasco-Vidrio, M. (2012). *Implicaciones que tiene ser un docente de Filosofía para Niños*. Consultado de La filosofía de Matthew Lipman y la educación: perspectivas desde México. Harada, E. (comp.). Ciudad de México: UNAM.

COMUNIDAD DE DIÁLOGO, ANTE LA MARGINALIDAD Y MOVILIDAD FAMILIAR

Ricardo **RAMÍREZ TORRES**

[fannyricardo@hotmail.com] [profrstefyrich@gmail.com]

Lic. En Educación Especial en el área de Problemas de Aprendizaje, egresado de la Escuela Normal de Especialización (2007); Miembro activo del Comité Internacional de Bandera de la Paz, ONU a partir de Noviembre (2015); Últimas actualizaciones académicas: Diplomado de Filosofía para Niños en Mayo (2015); Taller de Proyecto Noria en Febrero (2016) y en curso Diplomado de Pedagogía 3000 de Noemi Paymal. Labora actualmente: Director de la Unidad de Educación Especial e Educación Inclusiva No 83 en la CDMX (Iztapalapa) y enlace académico de SMSEM (Sindicato de Maestros del Estado de México) de la delegación sindical E023.



Norma Estefanny **MARTIARENA GARCÍA**

[fannyricardo@hotmail.com]

Lic. En Educación Especial en el área de Problemas de Aprendizaje, egresada de la Escuela Normal de Especialización (2007); Con experiencia laboral de 17 años en Educación Especial en Asociación Pro Personas con Parálisis Cerebral IAP (1999-2009) y Centro de Atención Múltiple (2010-2015), Labora actualmente: Directora de la Unidad de Educación Especial e Educación Inclusiva No 25 en la CDMX (Iztapalapa). Últimas actualizaciones académicas: Diplomado de Filosofía para Niños en Mayo (2015); Taller de Proyecto Noria en Febrero (2016) y en curso Diplomado de Pedagogía 3000 de Noemi Paymal.

María de Jesús **LÓPEZ LÓPEZ**

[marugena_13@hotmail.com]

Profesora de Educación Primaria en el «Colegio Hispano Americano»; Lic. en Educación Especial en el área de Deficiencia Mental en la Escuela Normal de Especialización; y Estudios de Maestría (Certificado) en Desarrollo Educativo en la Universidad de Puebla. Con experiencia laboral de: Profesora de educación secundaria; Profesora de Educación Especial; Directora de Centro de Atención Múltiple; y Labora actualmente: Como Supervisora de Educación Especial de la Zona 12 en CDMX (Iztapalapa). Últimas actualizaciones académicas: Diplomado «Una Supervisión Efectiva para la Mejora del Aprendizaje de Nuestros Alumnos» (SEP); Diplomado de Filosofía para Niños en Mayo (2015); y Taller de Proyecto Noria en Febrero (2016) y en curso Diplomado de Pedagogía 3000 de Noemi Paymal.

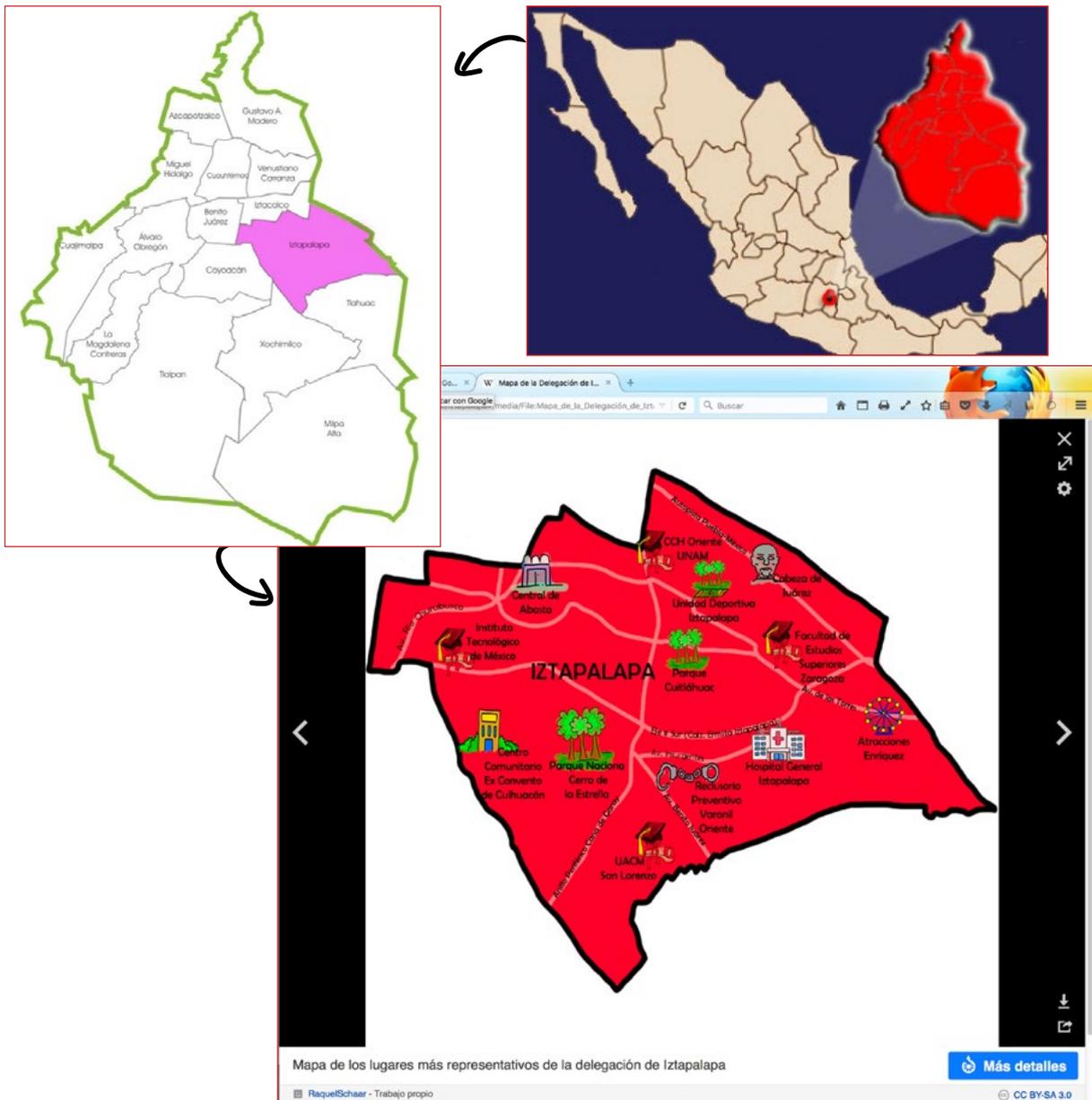
Yo amo, tú amas, él ama, nosotros amamos, ustedes aman, ellos aman.

Ojalá no fuese conjugación sino realidad.

CANTINFLAS

La Ciudad de México al ser la capital de nuestro país, concentra los Poderes de la Unión, intercambios mercantiles, desarrollo industrial y por ende, lugar que se convierte en el sueño de progreso y bienestar social de grandes grupos so-

ciales de las provincias aledañas; lo cual genera una sobrepoblación y explotación de los recursos naturales de la ciudad. En esta búsqueda de mejores oportunidades de las familias, se forman asentamientos irregulares en los predios a



las orillas de la Ciudad específicamente en este momento retomamos a Iztapalapa, una de las 16 delegaciones que conforma esta entidad.

La Colonia de San Miguel Teotongo, es conocida como la Sierra de Santa Catarina, es parte de esta demarcación, se estima con un nivel alto de marginalidad de acuerdo al INEGI, 2010. Con ello nos referimos a marginalidad como un «fenómeno estructural que expresa la dificultad para propagar el progreso en el conjunto de la estructura productiva pues excluye a ciertos grupos sociales del goce de beneficios que otorga el proceso de desarrollo» (CONAPO, 2011).

Por las situaciones sociales, culturales y económicas que enfrenta la población, es con-

siderada en un estado de vulnerabilidad debido a factores como: pobreza extrema, hacinamiento, abandono familiar, migración, rezago escolar, analfabetismo, adicciones, violencia intrafamiliar, menores infractores, entre otros; la cual se agudiza en la educación básica, la cual consiste 3 años de preescolar, 6 de primaria y 3 de secundaria, que oscila entre los tres y quince años de edad. Cabe mencionar que la media de la población de esta delegación, es de 27 años para los hombres y 29 años para las mujeres.

De acuerdo con el Programa General de Desarrollo Urbano del Distrito Federal 2014 la capacidad de habitantes ha sobrepasado de lo estimado en su estructura urbana, provocando

que muchas familias vivan en viviendas carentes de los servicios básicos (luz, agua, drenaje, pavimentación y alumbrado público); por otra parte, existen pocas oportunidades económicas y productivas que impactan en el empleo, debido a las necesidades que permean para trasladarse entre distancias prolongadas. Lo anterior acrecenta la inseguridad en la zona y la vigilancia requiere de mayores recursos humanos para abatir la delincuencia que ha ido incrementando, como resultado del desempleo, la drogadicción y el uso inadecuado de espacios recreativos, los cuales no han cumplido con su cometido.

Es importante mencionar que el poco campo laboral que existe en las comunidades, se inclina hacia el comercio ambulante, algunos otros, alquilándose como cargadores en la «Central de Abastos» (lugar macro donde se abastecen de alimentos a la Ciudad), prestando sus servicios para trabajar en el transporte colectivo público, llámese «camiones», «combis», «microbuses», «taxis regularizados y no regularizados», «mototaxis» y «bicitaxis». Las madres solteras recurren a trabajos como empleadas domésticas, limpiando alimentos y seleccionándolos, así como en puestos inestables y en las afueras de sus hogares.

Tal como lo menciona Cuellar y Ortiz (2011): «Iztapalapa representa uno de los municipios con mayor índice de violencia, marginación y oportunidades de desarrollo» ... «Así colonias como **San Miguel Teotongo**, La Poblanita, Santiago Acahual-

tepec, Santa Martha Acatitla, Santa Cruz Meyehualco, Desarrollo Urbano Quetzalcoatl, entre otras, son las de mayor índice de marginación...»

Iztapalapa se encuentra en una desventaja notable en comparación con el resto de las demás delegaciones de la Ciudad de México, se denota el rezago en la atención de las necesidades básicas; lo cual se deduce por un apoyo incipiente por parte del gobierno para mejorar su calidad de vida. Ya que, aunque se encuentran programas de apoyo social, estos no son suficientes para dar respuestas a las necesidades.

Tal como se establece en el *Índice de marginación por una entidad* una de las dimensiones corresponde a la educación, la cual permite discernir si una región o grupo se encuentra en situación de marginación. Llamando así a las posibilidades de una persona para acudir a la escuela y fortalecer sus capacidades y habilidades para confrontar su realidad social y su vida cotidiana (CONAPO, 2015).

De acuerdo a este documento, en relación a la educación el promedio de años cursados en la escuela es de 9, lo cual indica que sólo llegan a estudiar hasta la secundaria la gran mayoría, esto sin contar la educación preescolar, por lo cual las expectativas son bajas para aspirar a una carrera profesional y un mejor estilo de vida; ya que no cubren sus necesidades inmediatas provocando ocasionalmente el abandono y deserción de sus estudios.





Gran parte de las funciones que realizamos son de asesoría pedagógica en esta área territorial de la ciudad, nuestra labor reside en trabajar de forma colaborativa con las escuelas a las que acuden la población antes mencionada. Para ello, nos permitimos exponer brevemente algunas de las labores que demuestran el *por qué* de nuestra estrecha relación cotidiana con estudiantes y padres de familia, en situación de marginalidad.

Los participantes de este equipo, llevan a cabo su cometido en escuelas de educación básica pública, por lo tanto somos adscritos a la SEP (Secretaría de Educación Pública), la modalidad que nos compete es el de Educación Especial, que como su nombre lo indica se ocupa de una fracción de estudiantes que la escuela “regular” (perteneciente a los niveles de educación básica) considera en desventaja ante su concepción educativa. Hoy en día se mira en a los alumnos en los diferentes contextos la posibilidad de que acceda, sean beneficiados y se desenvuelvan de manera efectiva e integral en cualquier ámbito escolar, áulico y sociofamiliar.

La finalidad de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) es llevar en conjunto con la escuela regular la atención especializada de los alumnos que se encuentran en riesgo y para nosotros es una población prioritaria. La cual se delimitó a partir de la nueva organización de la Dirección de Educación Espe-

cial, determinada por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF organismo gubernamental que se hace cargo de los servicios educativos en la Ciudad de México) en dos vertientes: *primera, población prioritaria* y la *segunda, las variables diversidad*. Se comienzan a trabajar a partir del ciclo escolar 2015-2016. La primera incluye a los alumnos con discapacidad, CAS (Capacidades y Aptitudes Sobresalientes) y/o talentos específicos, migrantes, indígenas, situación de calle y situación de enfermedad (hospitalizados o no); mientras que la segunda considera a los niños con: capacidades, aptitudes, salud física y mental, condición orgánica y sensorial, género, origen étnico, lengua, religión, condición socioeconómica, orientación sexual y formas de convivencia (SEP, 2015).

Lo antes referido nos indica el listado más común, que de acuerdo con la escuela regular requieren de una atención prioritaria y sistematizada, en ocasiones no cuenta con los requerimientos mínimos necesarios para responder ante su condición de vulnerabilidad y de riesgo, se considera que la escuela aún requiere de ser orientada, asesorada y acompañada del servicio de UDEEI. *Su colaboración con los diferentes agentes educativos es interdisciplinaria con la intención de identificar y más tarde minimizar y erradicar las barreras que obstaculizan su aprendizaje y participación y determinar las necesidades de intervención...*

Pese a este nuevo planteamiento y al trabajo arduo de muchos profesionales por impactar en ambientes inclusivos donde estos alumnos «en desventaja» sean vistos de una forma equitativa y de reconocimiento cultural, es cierto que aún es numerosa la cantidad de niños y niñas que se atienden y requieren apoyo para disminuir la desigualdad de la que son objeto. Existen razones multifactoriales por las que se estima que aún no se haya podido eliminar esta problemática, de acuerdo a nuestra experiencia y práctica cotidiana consideramos: la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales, la falta de actualización del docente, la actitud para modificar esquemas, así como los efectos inevitables de las condiciones de **marginación** de los estudiantes y sus familias.

A partir de la evaluación inicial que realizan los docentes de grupo con acompañamiento de los especialistas, llamado diagnóstico, así como la aplicación de instrumentos: perfil grupal, guía de observación, valoración inicial del alumno, entrevista al profesor de grupo, entrevista al alumno y padre de familia, sociograma, estilos y ritmos de aprendizaje, al contar con dichas herramientas se realiza el análisis en búsqueda de la población en atención.

Los documentos que nos puntualizan quienes son los alumnos con mayor marginalidad son: las entrevistas a padres de familia y el sociograma, en los cuales escuchamos con frecuencia que viven en lugares compartidos regularmente con familias extensas, espacios muy reducidos donde habitan más de 8 personas, sin privacidad alguna, con carencia de servicios básicos como el agua factor primordial en la higiene de los niños; generalmente el grado de estudios de los tutores oscila en primaria y secundaria ya sea terminada o truncada, cabe destacar que prevalece el comercio ambulante como el principal oficio de los padres.

Otro factor que se encuentra presente en el contexto en el cual se desarrollan nuestros alumnos es la «movilidad». La cual es definida como la capacidad que tiene una persona o cosa para poder moverse, diferente a la inmovilidad. Por lo tanto, la movilidad familiar está relacionada con la movilidad social, está última es entendida como «el grado de asociación entre las condiciones económicas y sociales de origen y destino de las personas» (Cárdenas, 2016).

La movilidad de la familia, está asociada a la condición socioeconómica, y de las oportuni-

dades en una sociedad como: educación, ocupación, riqueza ingreso y satisfacción personal (Vélez, 2013). Entonces, se puede hablar de una movilidad horizontal, como el paso de los individuos, de un círculo ideológico a otro, sin que esto implique la alteración del status social. En tanto, la movilidad vertical se refiere al cambio de una clase a otra, y puede ser ascendente o descendente. Aquí podemos encontrar al profesionista, cuyos padres son obreros o campesinos.

Las oportunidades laborales del jefe de familia, están ligadas a la escolaridad, y la población mexicana se caracteriza por padres jóvenes, que han truncado sus estudios, por diferentes causas como: marginalidad, situación socioeconómica, paternidad a temprana edad, creencias familiares, entre otras. De manera que en la búsqueda constante de mejores oportunidades de subsistencia, el cambio de domicilio es recurrente; tomado en cuenta, que la población carece de una vivienda propia.

En marco de la igualdad de oportunidades en la población Iztapalapense, a pensar de encontrarse en la megalópolis más grande de Latinoamérica, la población de San Miguel Teotongo, carece de atracciones propias de una urbe desarrollada; pero, al ubicarse cerca de fuentes de trabajo industrial, de comercio, de bienes y servicios pagados a bajo costo de la mano de obra; es un lugar propicio para la vivienda, pues esta es a bajo costo.

El hecho de vivir en condiciones inestables económicamente, con trabajos temporales y mal remunerados, hace una población móvil, sin embargo en el mismo contexto, ya que el poder adquisitivo sigue siendo limitado.

Los alumnos que acuden a las escuelas de educación básica, de esta región, cambian de manera constante de una escuela a otra, antes de concluir un ciclo escolar sin considerar las repercusiones de ello. Las razones más frecuentes son porque los padres de familia han cambiado de trabajo, porque les aumentaron la renta de la vivienda y no pueden solventar el gasto, porque son excluidos por los compañeros y los docentes, que dicen no ser especialistas y no contar las herramientas necesarias para su atención.

En las últimas décadas la educación básica en México, ha sido producto de cambios vertiginosos en los Programas de Estudio, así como en la formación y selección docente. Cada sexenio con la llegada al poder del gobierno y dependiendo la

bandera del Partido político en cuestión, se viven diferentes propuestas de intervención pedagógica y de asumir la docencia en nuestro país.

El grupo de docentes que preside este trabajo, es egresado de la Normal de especialización, cuya institución tiene como objetivo contribuir en la formación profesional del maestro especialista; que enfrenta los retos y desafíos de acompañar a los maestros frente a grupo, al directivo y padres de familia de las escuelas de educación básica, que desde el enfoque de la educación pública de este país da respuesta educativa al mosaico cultural de nuestra Ciudad.

Uno de los beneficios y “derechos” en el país para la ciudadanía, es que desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en su Artículo 3°. Constitucional menciona en su primer párrafo que «Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias». Desde esta constitución, se concibe que la educación básica está garantizada para todos y cada uno

Con la reforma educativa en México aceptada en diciembre de 2012, se da un cambio en plan y programas no solo de educación básica, sino se espera también en los programas a nivel media superior y superior, en el nivel superior se destaca a las escuelas normales, instituciones que se encargan de la preparación inicial de los profesionales de la educación, desde donde se podría dar el inicio de cambio de paradigma de ser un absoluto gnoseológico a combinarlo con el **falibilismo**, iniciando por los formadores de los formadores de la educación y continuando con los egresados de las normales.

Ante la panorámica antes descrita, la tarea como unidad de apoyo a las escuelas se encamina en indagar sobre estrategias diversificadas que contribuyan al perfil de egreso del alumno de educación básica, en el Plan de estudios 2011 de Educación Básica se establece que debe *lograr utilizar el lenguaje materno para comunicarse de forma clara, con la capacidad de argumentar y razonar en diversas situaciones y problemas que se le presentan en su quehacer cotidiano, haciendo uso de preguntas y juicios que a su vez den lugar a diversas soluciones. De la misma forma, se espera que el estudiante valore los razonamientos*

producto de otros y pueda modificar sus puntos de vista.

Es por ello que este equipo de docentes se ha involucrado con «Filosofía para Niños»; primeramente considerándola como una propuesta primordial en las aulas en las que se ubicaban nuestros alumnos con Capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS). Más tarde, al observar los resultados y efectos en la participación de los demás miembros del salón de clases, nos encontramos con otros niños que con regularidad pasaban desapercibidos, los llamados con «bajo aprovechamiento escolar», así como aquellos que se desenvolvían en situaciones de riesgo o de alta marginalidad, saltaban a la vista con sus aportaciones dentro de la comunidad de diálogo.

La comunidad de Iztapalapa se encuentra en un territorio de gran marginación, como lo hemos mencionado anteriormente y por lo tanto considerada vulnerable. Una muestra de la población que asiste a recibir una educación básica, cuyas edades fluctúan entre 3 y 18 años de edad, han permitido trabajar con la metodología de FpN, el propósito que se busca al iniciar 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, la cual no le ha permitido al niño o niña cuestionar o discutir todos aquellos mandatos o pensar por ellos mismos. Ha sido necesario estar convencidos 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.

A continuación citaremos brevemente una de las prácticas que consideramos exitosas a partir de «Filosofía para Niños», en una de las escuelas primarias en las que labora el personal de este equipo:

El abrir comunidades de diálogo en la escuela primaria Alberto Einstein en el grupo de 2º, el cual concentra a una matrícula de alumnos que carecen de recursos económicos, sociales y culturales y al mismo tiempo enfrentan situación de alta vulnerabilidad.

El propósito de implementar filosofía para niños a través de comunidades de diálogo fue dar respuesta de manera diversificada a las nece-



sidades e interés del grupo, teniendo como eje central el intercambio dialógico donde se permitiera expresarse y escucharse entre sí y por lo tanto re conceptualizar el tipo de persona que soy y quiero ser.

Inicialmente se llevaron a cabo durante un mes, dos horas a la semana actividades preparatorias las cuales fueron: «Dar la palabra», «Crear el tótem», «Lugar seguro», «Participar y compartir», «Más de un nombre», «Arte de la familia», «Apellido»; las cuales permitieron fortalecer habilidades como escucha atenta, observación, expresión oral, respeto a los compañeros. En esta dinámica se generó un ambiente de confianza y de convivencia.

Posteriormente se planearon las discusiones filosóficas, la detonante fue la novela *Hospital de muñecos* (Lipman Mathew y Charp Margaret) en las primeras comunidades los alumnos fueron apropiándose de la creación de conceptos, palabras nuevas, procesos de metacognición, seguir un argumento. Conforme fueron avanzando las sesiones de comunidad se apreciaban las participaciones de cada miembro con mayor solidez, surgieron diversas emociones las cuales se valoraban, estimaban y respetaban durante las sesiones y posterior a ellas, transformaban sus acciones retomando lo vivenciado en las comunidades creando congruencia entre sus pensamientos y palabras, apreciando la diversidad de su grupo, escuela y familia.

Esta dinámica de trabajo permitió que los alumnos reconocieran sus creencias y culturas que los hacia ser, por lo tanto surgió una metamorfosis de vida. Se formó una comunidad que continuo a pesar de los cambios que algunos alumnos tuvieron de escuela durante los ciclos escolares posteriores, bajo las mismas reglas con fines en común. Con esto confirmamos que mediante esta metodología se favorece el *desarrollo del pensamiento complejo sumado al pensamiento crítico y creativo*, preparar ciudadanos en la democracia.

Se notaron cambios favorables de la docente de grupo en relación al seguimiento del trabajo que ya se había realizado en el aula, al término de la propuesta compartió su experiencia a su colectivo de compañeros haciendo énfasis que fue enriquecedor para su práctica cotidiana el darse la oportunidad de conocer y llevar a cabo las actividades de esta metodología.

Sin duda no solo fue un reto gratificante y significativo para ella encontrarse con Filosofía Para Niños, sino también lo fue para la coordinadora y nosotros, ya que implicó vislumbrar el papel del docente de una forma diferente, asumir que los alumnos son los que van construyendo y poniendo en práctica sus habilidades del pensamiento.

Ha sido necesario modificar la postura de creer que como docente hacia sus pupilos es el «experto» y el que «da la luz» a éstos últimos. Iniciar un movimiento cognitivo desde el docente, donde día a día se debe tener la seguridad de

que «todos vamos a aprender de todos», ha sido realmente difícil, debido a la historia de vida y de preparación profesional que han tenido, donde el modelaje que se ha observado desde un «cate-drático» que se ha concebido con omnipotente y sabedor absoluto.

Referencias bibliográficas

- SEP (2015). Planteamiento Técnico Operativo de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI). México: D.F.
- SEP (2011). Perfil de egreso de la Educación Básica, en *Plan de Estudios 2011*. México: D.F.
- Rojas, Víctor (2013). *Filosofía para Niños. Práctica educativa y contexto social*. Bogotá: UNIMINUTO
- Cardenas, S. C. (2016). *Movilidad social: por un crecimiento incluyente*. México: El Universal, p. 89.
- CONAPO (2011). *Concepto y dimensiones de la marginación* en Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010. <http://www.conapo.gob.mx/en/CONAPO/Datos_Abiertos_del_Indice_de_Marginacion>, (16/04/2016)
- Cuellar, R. F. y Ortiz, C. S. (2011). *Diagnóstico Socioeconómico y demográfico de Iztapalapa*, <<https://es.scribd.com/doc/47693719/IZTAPALAPA>> (05/05/2016).
- Vélez, G.R. (2013). *Informe de Movilidad Social en México 2013: Imagina tu futuro*. México: Centro de estudios Espinosa Yglesias, pp. 9-22.
- Enciclopedia de los Municipios de México. Consultado 16 de Abril de 2016; <<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM09DF/delegaciones/09007a.html>>.
- Gaceta Oficial Del Distrito Federal. <<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Distrito%20Federal/wo86647.pdf>> (16/04/2016).
- Petrus, A. (1997). *Concepto de educación social*. España:Ariel.<<http://recursos.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/bitstream/20050101/874/1/conceptodeeducación>> (09/04/2016).

SUBJETIVACIÓN POLÍTICA DE JÓVENES EN EL CIBERENTORNO

Paula Andrea **CEBALLOS RUIZ**

Profesional en Filosofía, Universidad del Quindío. Especialista en Filosofía de la Ciencia, Universidad El Bosque. Docente Programa Filosofía en Universidad del Quindío y en la Corporación Universitaria Empresarial Alexander Von Humboldt.



Camilo Andrés **LÓPEZ LEAL**

Profesional en Filosofía, Universidad del Quindío. Especialista en Filosofía de la Ciencia, Universidad El Bosque. Maestrando en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Docente Programa Filosofía en Universidad del Quindío.

Resumen: Esta reflexión gira alrededor de la subjetivación política y las nuevas prácticas y acciones políticas colectivas de las nuevas generaciones en el contexto social producido por la revolución tecnológica de la información; consideramos que, si bien la internet desde sus orígenes, que se remontan hacia la década de 1960 tenía como propósitos y fines la comunicación académica, científica y gubernamental, sus posteriores desarrollos han desbordado estos propósitos iniciales, provocando grandes transformaciones sociales al intensificar y amplificar las formas de comunicación, las pautas de formación social de los individuos, la acción y participación política a través de los servicios de uso de la red como la web 2.0 y las redes sociales, que se centran en el usuario y la colaboración. Según Beck, desde otra mirada a estos nuevos acontecimientos, el ejercicio de la libertad individual en lugar de convertirse en la posibilidad para avivar el individualismo egoísta de los jóvenes, muestra una preocupación colectiva mucho más legítima: nuevas formas del ejercicio político, no de democracia representativa, ni partidistas, sino orientadas a asuntos colectivos que obedecen a preocupaciones globales contemporáneas: la crisis del medio ambiente, la lucha contra la pobreza, la diversidad cultural, entre otros. Desde una visión conservadora y nostálgica de los valores y prácticas políticas modernas, este hecho evidente de alejamiento por parte de los jóvenes de toda forma tradicional de participación y acción política, ha sido calificado bajo la idea de «pérdida y derrumbe de valores»; lo que ha generado un panorama desalentador para la idea de democracia circunscrita a asuntos de Estado y de ideología política. «Los hijos de la libertad practican una moral que busca, experimenta, que vincula lo que parece excluirse: realización personal y asistencia a los otros, realización personal como asistencia a otros» (Beck, 1997, p. 13). De esta manera, al ser la política indisociable de lo ético, al ponerse en la escena el cuidado de sí vinculado con el cuidado de la verdad y los otros, como lo expresa Etienne Tassin, podemos vincular las prácticas a-políticas de «los hijos de la libertad» con la noción de subjetivación política. Ahora bien, en contextos territoriales particulares: ¿qué usos y apropiaciones se están dando a este tipo de recursos? ¿Qué se está creando a partir de ellos? ¿Qué percepciones tienen sus usuarios y creadores? ¿Cómo se vinculan los procesos de producción de subjetividad con estas tecnologías, con el ciberentorno?

1. Revolución tecnológica de la información

A partir de la segunda mitad del pasado siglo XX se orientó y consolidó lo que hoy conocemos y vivimos como «Sociedad de la Información». Presentada ampliamente por Manuel Castells,

la sociedad de la información se caracteriza por hacer globales e informacionales tanto los hechos sociales, económicos, políticos, culturales, científicos, en fin, de reestructurar el gran conjunto de las actividades humanas alrededor de la tecnología de la información. Entendida la tec-

nología como «el uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de una manera reproducible» (Castells, 1999, p. 56), la revolución de la tecnología de la información reúne las tecnologías del procesamiento de la información y la comunicación, desde la microelectrónica hasta la ingeniería genética, que hizo del mundo un lenguaje digital que genera, almacena, recobra, procesa y transmite información. Como características de la reestructuración y cambio social/tecnológico provocados por la revolución de la tecnología de la información tenemos, primero, la integración entre máquinas o aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de información con mentes, sujetos, individuos o usuarios, que alteraran las formas de vida y de actuación humana; ha sido una reflexión recurrente el plantear las tecnologías (Leroi Gourhan) y los medios (Marshall McLuhan) como extensiones del hombre, como directamente lo dice Castells: «los ordenadores, los sistemas de comunicación y la decodificación y programación genética son todos amplificadores y prolongaciones de la mente humana» (1999, p. 58). Otra gran característica de esta revolución tecnológica de la información que nos menciona Castells, es la velocidad con que se extendió por todo el planeta, como una lógica de «aplicación inmediata para el propio desarrollo de las tecnologías que genera, enlazando el mundo mediante la tecnología de la información» (1999, p. 60). La velocidad en la instalación mundial de estas tecnologías ha reducido o superado las distancias en la comunicación, conectando en el tiempo inmediato lo local con lo global y viceversa.

Por tanto, es un acontecimiento actual que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) vienen transformando profundamente las instituciones que soportan lo social, concierne a lo político, lo económico, lo jurídico, la seguridad, la comunicación, la educación, entre otras. El alcance de estas transformaciones se evidencia en la emergencia de nuevos conceptos de sociedad y de lo humano. En otras palabras, una nueva sociología y antropología se abren camino como consecuencia de las nuevas maneras de vivir el espacio humano introducidas por las TIC. Un espacio virtual ha desvertebrado el modo clásico de percibir las relaciones que alguien puede tener consigo mismo, así como los tipos de interacciones con los otros. De hecho, ya no nos ubicamos sólo en un espacio geométrico

bien determinado, sino, y substancialmente, en un espacio digital, un «espacio de flujos» como lo dice Castells, que nos permite la ubicuidad y la inmediatez del acceso entre personas (a través de telefonía móvil, redes sociales, email, chat, GPS, etc.) y a la información (a través de wikipedia, bases de datos, bibliotecas virtuales, etc.).

2. Sociedades del conocimiento y educación

Un cambio tal en el espacio humano conlleva una mutación en todo lo que le caracteriza. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al respecto reconoce que:

Nuestra época es escenario de transformaciones y cambios radicales tan considerables que algunos no vacilan en afirmar que estamos viviendo una tercera revolución industrial –la de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación– que va acompañada por un cambio en el régimen de los conocimientos. Desde hace varios decenios la amplitud de las transformaciones tecnológicas viene influyendo en los medios de creación, transmisión y tratamiento de los conocimientos, lo cual induce a pensar que estamos en vísperas de una nueva era digital del conocimiento. (UNESCO, 2005, p. 25)

En los nuevos escenarios que transformaron las formas de vida y sociedad y que presentan una relación digital con el conocimiento, se configura, paralelamente a la revolución tecnológica de la información, la llamada «sociedad del conocimiento (*knowledge society*)», un formato que presenta

la capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la *autonomía* y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación. (UNESCO, 2005, p. 29)

En el modelo de las sociedades del conocimiento *la educación* juega un papel protagónico,

ya no como «sinónimo de escolaridad», de alfabetización básica, sino entendida como *proceso de aprendizaje permanente de todos los sujetos y también las organizaciones*, lo que muestra una descentralización del sujeto de lo que se entiende y sucede como aprendizaje, y puntualmente la educación bajo la dinámica propuesta por las tecnologías de la información y la comunicación, ha descentrado este proceso del estudiante y el profesor, quienes fueron, a lo largo de la historia y desarrollo de la educación moderna, los agentes centrales.

En un momento en que las mutaciones cada vez más rápidas cuestionan los antiguos modelos y cobran una importancia creciente el «aprender haciendo» (*learning by doing*) y la capacidad para innovar, la dinámica cognitiva de nuestras sociedades se ha convertido en una cuestión crucial. El modelo del aprendizaje se ha difundido mucho más allá del universo de los educadores y ha penetrado en todos los poros de la vida económica y social. Hoy en día se admite cada vez más la necesidad de reforzar la dimensión educativa –o «de aprendizaje»– de cualquier organización, sea o no de carácter comercial. (UNESCO, 2005, p. 59)

La educación sociológica y filosóficamente ha sido entendida como aquel proceso social de estructuración y configuración de las relaciones sociales, o de otra manera, de reproducción cultural y social, a través de la transmisión de contenidos y la formación en valores y pautas morales y políticas de actuación social, logrando así constituir «identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que los individuos viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus oportunidades vitales» (Bonal, 1998, p. 21). Este es un proceso que no se circunscribe únicamente al espacio y tiempo de la institución escolar, sino que se extiende a otros espacios y tiempos sociales (el hogar, la ciudad, los medios de comunicación, entre otros) donde diferentes agentes y dinámicas aportan y orientan este proceso social de constitución de los individuos. El contexto social, cultural y tecnológico con los valores que lo constituyen, constantemente participa de la modelación de los individuos.

Entendida así la educación, vemos que los medios de comunicación y, especialmente, las

TIC en las últimas décadas se han erigido como uno de los escenarios y agentes de mayor impacto en la formación y modulación de nuestra identidad y posición social, en la subjetivación política. Al respecto, el filósofo español Javier Echeverría ha introducido el concepto de «tercer entorno (E3)»¹ para caracterizar el nuevo espacio social creado por las TIC y, notablemente, para exponer la particular importancia que esto tiene en la educación. El tercer entorno marca una diferencia con los entornos naturales E1 y los entornos urbanos E2. Igualmente, contempla que además de crear los escenarios telemáticos educativos (aulas virtuales, escuelas y universidades electrónicas, Intranets para la educación, programas televisivos específicos, videojuegos homologados y adecuados a las edades, etc.), hay una enorme labor de formación de agentes educativos por llevar a cabo.

Tenemos entonces que con el surgimiento y producción veloz de diferentes «aparatos» y dispositivos tecnológicos digitales que permiten la adquisición, producción, transmisión, administración, almacenamiento y tratamiento de la información, además de facilitar masivamente la comunicación, intervienen en el proceso de constitución social de los individuos. En este sentido, diferentes perspectivas actuales se preguntan, por un lado, qué son estas tecnologías y, por otro lado, preguntan por los tipos de uso y apropiaciones que se proyectan y se estén presentando de estas tecnologías en los diferentes contextos sociales, para comprender las implicaciones sociales como también en la misma tecnología y en la cultura en general.

En este aspecto, la relación y vínculo que ha tenido la población en general, y particularmente los niños y jóvenes, con los artefactos, aparatos u objetos tecnológicos, está orientada más a asumirlos como instrumentos, simples objetos neutros, sin alcanzar la visión de medios y formas culturales, tecnologías. Las tecnologías de la información y la comunicación suelen ser consideradas como herramientas para acceder a la información y poder comunicarse mejor. Cuando se piensa de esta manera, se asume

1. Sobre este concepto se puede consultar diferentes escritos del autor, entre ellos: Revista Iberoamericana de Educación No. 24, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <<http://www.rieoei.org/rie24a01.PDF>>, y puntualmente el libro: Echeverría, Javier. *Los señores del aire, telépolis y el tercer entorno*, Barcelona, Destino, 1999.

una concepción instrumental de las tecnologías, invisibilizando el carácter político que contienen tanto los artefactos, como los medios y los sistemas tecnológicos, presentándose como un obstáculo para comprender el profundo cambio social que las TIC viabilizan. Frente a esta concepción, típica de la racionalidad instrumental, algunos pensadores han propuesto una concepción alternativa, que considera a las tecnologías en general como sistemas de acciones humanas. Asumiremos esta segunda posición, que ha sido sintetizada por Miguel Ángel Quintanilla mediante la definición siguiente: «Una realización técnica es un sistema de acciones humanas intencionalmente orientado a la transformación de objetos concretos para conseguir de forma eficiente un resultado valioso» (Echeverría, 2008, p. 174).

Apoyados en esta cita del filósofo español Javier Echeverría, la tecnología tiene un estrecho vínculo con la cultura al tener un papel activo en la transformación de las acciones humanas, de los procesos institucionales y la vida cotidiana, concepción que enfatiza las implicaciones no neutrales de las tecnologías en la cultura y la educación, sino que, dichas tecnologías tienen implicaciones determinantes en la constitución de sujetos. Por tanto, siguiendo estas ideas, no es posible considerar que las tecnologías de la información y la comunicación, comprendidas como mediaciones, no cambian o intervienen en la constitución de un sujeto, en su subjetivación puesto que no son solamente herramientas. El uso e inserción de las tecnologías de la información y la comunicación, asumidas como medios o formas culturales que cambian las acciones y prácticas sociales, reestructuran igualmente la vida, los procesos de subjetivación, esto es, las prácticas y acciones políticas y sociales, las proyecciones de sí y. Volviendo a Echeverría, este dice: «En el caso de las TIC, lo más notable es que permiten realizar acciones a distancia, asincrónicas y en red» (2008, p. 174). Ahora bien, en contextos específicos ¿Qué usos y apropiaciones se están dando a este tipo de recursos? ¿Qué se está creando a partir de ellos? ¿Qué percepciones tienen sus usuarios y creadores? ¿Cómo se vinculan los procesos de producción de subjetividad con estas tecnologías, con el ciberentorno?

3. Subjetivación política y ejercicio político de las nuevas generaciones

La subjetivación es aquel proceso de producción de subjetividad no identificable, inacabada. Este concepto construido en el marco de la filosofía contemporánea conlleva la sustitución de una concepción esencialista del hombre, del humano. Es un concepto que puso a cada sujeto en perspectiva de creación colectiva de sí mismo. Este concepto reconoce el carácter único del sujeto, sus acciones, sus vivencias, sus emociones e igualmente afirma la potencia y la singularidad de la diferencia que lo apartan de homogenizaciones y generalizaciones con las que se pretende dar cuenta de totalidades o esencias fijas y eternas; «una visión de la subjetividad que está producida históricamente, donde los sujetos se construyen a sí mismos mediante técnicas y se desplazan a través de infinitas y múltiples posicionalidades que les sujetan» (Rifá, 2005, p. 280).

Como dice Etienne Tassin,

En pocas palabras, la idea aquí de subjetivación es la de la pro-ducción de una disyuntura, de una desidentificación, de una salida fuera de sí, más que la de un devenir sí mismo, más que una apropiación de sí, un recogimiento de sí que identifique un ser a lo que es, o a lo que se supone que debe ser, o a lo que desea ser, o incluso a lo que se le exige que sea. (Tassin, 2012, p. 37)

En tanto a la subjetivación política, siguiendo nuevamente a Tassin, este nos dice que refiere particularmente un cierto «nomadismo», «errancia» aventura o devenir indeterminado, donde la determinación del proceso de subjetivación es extrínseca al sujeto que se subjetiva, donde convergen dos paradojas que permiten que ese sea un proceso abierto: 1) la subjetivación política es extrínseca en tanto produce un sujeto en situación de extranjero, no identificable a una localidad ni un territorio, la subjetivación política no produce norma, ni ley; 2) la subjetivación política procede de una exherencia, de una desherencia, esto es, un sujeto que no sabe ser tributario de una herencia histórica social.

La noción de subjetivación política alude a un sujeto indeterminado, un sujeto sin pertenencia a un estado u orden actual de lo social, a un contexto de dominación social, a una tradición, a una

obligación. En la obligación o en la coerción somos sujetos, subjetividades determinadas, nos enajenamos, nos hacemos homogéneos, iguales, seguimos reglas, nuestras actividades son del tipo del trabajo y nuestro pensamiento corresponde a un modelo definido. La subjetivación política hace entonces referencia a lo puesto en juego en las relaciones sociales y de poder, a las movilizaciones contra las formas de dominio a las que se enfrentan los individuos desde sus lugares: en lo doméstico, las instituciones, el espacio público... (Tassin, 2012, p. 40). Es una cuestión que ocurre en lo social, no en lo individual.

Sin duda, el objetivo principal hoy en día no es descubrir sino rehusar lo que somos. [...] Podría decirse, para concluir, que el problema a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy a nosotros, no es tratar de liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino el de liberarnos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individuación que está con él ligado. Tenemos que promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que nos ha sido impuesto durante varios siglos. (Foucault, 1994, p. 308. Citado por Tassin, 2012, p. 40)

Es un proceso complejo de creación de subjetividad, que bien puede vivirse de dos modos extremos, como lo expresa Guattari:

una relación de alienación y opresión, en la cual el individuo se somete a la subjetividad tal como la recibe, o una relación de expresión y de creación, en la cual el individuo se reapropia de los componentes de la subjetividad, produciendo un proceso que yo llamaría de singularización. (2006, p. 48)

Estos modos de creación de subjetividad vistos por Guattari tienen su correlato, según Tassin, en dos momentos en los estudios desarrollados por Foucault: un primer momento que entiende la subjetivación como una forma de dominio, donde procede a analizar las formas de sujeción impuestas por las relaciones de poder a los individuos, una subjetivación por oposición a un poder disciplinador, normalizador en el marco de la tensión entre el sujeto dominado y las resistencias a esta dominación. Un segundo momento entiende la subjetivación como apropiación de sí, prácticas

y usos de sí; designa los procedimientos por los cuales el individuo «asume sus actos y se configura en una perspectiva ética» (Tassin, 2012, p. 41).

También encontramos un cierto correlato de la noción de subjetivación política en las ideas expresadas por el sociólogo alemán Ulrich Beck sobre la práctica moral y política de los hijos de la libertad. Resalta Beck, que las formas de acción y de participación de las nuevas generaciones sustentadas en la libertad individual, han marcado rupturas con las prácticas tradicionales de ejercer la política, que se expresan como «una denegación de la política altamente política» (Beck, 1997, p. 11). Lo que sería una desherencia, donde no hay una predefinición por parte de una pertenencia sociohistórica, una no obligación al pasado, a la ley o norma.

Estas nuevas prácticas políticas han sido juzgadas como la búsqueda de intereses propios y fines individuales y egoístas sin ninguna preocupación colectiva, pero según Beck, desde otra mirada a estos nuevos acontecimientos, el ejercicio de la libertad individual en lugar de convertirse en la posibilidad para avivar el individualismo egoísta de los jóvenes, muestran una preocupación colectiva mucho más legítima. Nuevas formas del ejercicio político, no de democracia representativa, ni partidistas, sino orientados a asuntos colectivos que obedecen a preocupaciones globales contemporáneas: la crisis del medio ambiente, la lucha contra la pobreza, la diversidad cultural, entre otros.

Desde una visión conservadora y nostálgica de los valores y prácticas políticas modernas, este hecho evidente de alejamiento por parte de los jóvenes de toda forma tradicional de participación y acción política, ha sido calificado bajo la idea de «pérdida y derrumbe de valores»; lo que ha generado un panorama desalentador para la idea de democracia circunscrita a asuntos de Estado y de ideología política. «Los hijos de la libertad practican una moral que busca, experimenta, que vincula lo que parece excluirse: realización personal y asistencia a los otros, realización personal como asistencia a otros» (Beck, 1997, p. 13). De esta manera, al ser la política indisociable de lo ético, al ponerse en la escena el cuidado de sí vinculado con el cuidado de la verdad y los otros, como lo expresa Etienne Tassin, podemos vincular las prácticas a-políticas de «los hijos de la libertad» con la noción de subjetivación política.

Puesta esta reflexión sobre la subjetivación política y las nuevas prácticas y acciones políticas colectivas de las nuevas generaciones en el contexto social producido por la revolución tecnológica de la información, consideremos que, si bien la internet desde sus orígenes, que se remontan hacia la década de 1960, tenía como propósitos y fines la comunicación académica, científica y gubernamental, sus posteriores desarrollos han desbordado estos propósitos iniciales, provocando grandes transformaciones sociales, al intensificar y amplificar las pautas de formación social de los individuos y así la acción y participación política, especialmente con las nuevos servicios y nuevas formas de uso de la red conocidas bajo el nombre de web 2.0 y del fenómeno de las redes sociales, que se centran en el usuario y la colaboración. Ejemplo de ello es el fenómeno global conocido como Ciberactivismo como nueva forma o manera de ejercer el activismo social a una escala global y en un nuevo escenario o entorno, el de la red.

4. Patrones de interacción social y formación ciudadana

En el campo del pensamiento político contemporáneo, que valora especialmente la relación entre lo público y la construcción de la subjetividad política, el camino privilegiado hacia ese horizonte ha sido la formación ciudadana, concepto sobre el cual indudablemente hay innumerables acepciones, y que abarca dimensiones amplias y profundas de la vida social; el concepto de formación ciudadana planteado por el Ministerio de Educación se refiere a la formación de competencias ciudadanas:

Las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo. (MEN, 2004, p. 6)

Las relaciones de la vida diaria se reproducen en las diferentes formas de actuar que colectivamente han sido aceptadas y como pautas comunes se convierten en reglas sociales del obrar cotidiano, aunque no sean necesariamente las reglas formales que han sido establecidas para nuestra convivencia armónica; por ejemplo actuar al margen de la ley, o legalmente solo por temor, o violando la ley aprovechando la oportunidad para nuestro beneficio personal, son más que acciones mal intencionadas de individuos sin educación, patrones sociales que se han construido durante el tiempo en condiciones que han validado esas conductas, de modo que todos los que comparten grupos sociales en los que estas conductas son «pautas colectivas de comportamiento» están involucrados inevitablemente en un patrón sin ni siquiera saberlo. No es voluntario pertenecer a una cultura, como no lo es adoptar sus hábitos, creencias y formas de relacionarse, en este sentido Pedro Luis Sotolongo, en su libro *Teoría social y vida cotidiana* sostiene que tales patrones de interacción social se generan en un plano previo al conocimiento consciente:

Los patrones de interacción social son modos colectivos característicos de comportamiento o conducta social conjunta que emergen a partir del obrar de múltiples acciones individuales y sin que los individuos mismos que los ponen en juego hayan acordado consciente y explícitamente –aunque sí tácita e implícitamente– dejar constituido semejante curso general de su obrar. (Sotolongo, 2006, p. 18)

Si bien las pautas de comportamiento colectivo aceptados tácitamente se han arraigado en el tiempo; no son absolutas, ni permanentes, su naturaleza misma es dinámica, abierta y cambiante, y pueden reforzarse, debilitarse o modificarse. En esta orientación, es importante reconocer que es posible transformar los patrones sociales de interacción, especialmente en la zona de los conflictos que se generan en los contextos contemporáneos a los cuales las nuevas generaciones han creado sensibilidades, para que las prácticas políticas queden abiertas y puedan abordarse desde múltiples perspectivas, para abrir nuevos caminos de aprendizaje social, propiciar nuevas creencias, concepciones y sentidos que transformen las formas tradicionales de partición y acción política.

En este punto es importante tener en cuenta que, si los patrones de interacción social, son pre-reflexivos, ofrecer un conocimiento teórico sobre las reglas formales que deberían guiar las conductas sociales, no garantiza que tales se incorporen a la vida cotidiana, de hecho las prácticas sociales cotidianas son saberes locales construidos intersubjetivamente, válidos solamente en el contexto espacio-temporal y en la situación concreta en que se ponen en práctica; mientras que las normas formales, como los derechos y deberes consagrados en la Constitución política, son producto de los conocimientos de campos disciplinares con estatuto de validez y legitimados institucionalmente, de modo que las formas en que se aprenden y se apropian son de ordenes distintos: las reglas informales con las que interactuamos en la vida cotidiana se aprenden en la cotidianidad misma, en los hábitos y costumbres, es decir, en la inmersión inevitable que sufrimos todos los seres humanos en las prácticas culturales propias de nuestros grupos; mientras que, los conocimientos sobre las normas que conforman el ordenamiento jurídico requieren de enseñanza explícita, de la vinculación a procesos educativos en diferentes niveles dependiendo de la profundidad en la que se estudien tales normas. Parfraseando a Sotolongo, el saber local no siempre es una teorización de nuestra praxis y la praxis tampoco es necesariamente la aplicación de ese saber teórico (2006, p. 90).

En esta perspectiva, el reto de la formación ciudadana hoy, es lograr transformar los patrones que han sido aprendidos en la dimensión de las prácticas cotidianas con la incorporación de nuevos conocimientos en las dinámicas y proyecciones propias de las Sociedades de la Información y el Conocimiento.

5. Subjetivación política de Jóvenes en el ciberentorno

Las recientes técnicas, tecnologías y elementos de la informática y las telecomunicaciones, que permiten nuevas maneras de creación, almacenamiento, tratamiento y transmisión de la información, constituyen el acontecimiento de mayor relevancia de la sociedad contemporánea. Vivimos en el contexto de las sociedades de la información, donde las formas de vida y

de actuación humanas se han hecho globales e informacionales. Los modos de producción económica, las relaciones sociales, prácticas culturales y artísticas y las prácticas políticas se han reestructurado, esto por las posibilidades de conexión global que redujeron la distancia entre lo local y el resto del mundo, al convertir las formas de vida y acción humana en información almacenable, recuperable, procesable y transmitible.

La internet, los ordenadores portátiles, la telefonía portable, las redes de televisión, las redes sociales, el comercio electrónico, entre muchas otras tecnologías de la información y la comunicación, han permitido acceder a insólitas maneras de vivir el espacio-tiempo: un espacio digital (topológico) donde todos estamos próximos y devenimos vecinos; y un tiempo de la ubicuidad que nos permite, al mismo instante, estar «presentes» en diferentes lugares del mundo. Tenemos otros escenarios donde habitamos y allí encontramos otros agentes, o nos convertimos en otros agentes, que participan de la constitución de lo que somos como individuos.

Se ha hablado del impacto que las tecnologías de la información y de la comunicación han tenido en los diferentes escenarios y dimensiones de la vida humana, sin embargo, más que de medir o conocer el impacto conviene, como lo sugiere Pierre Levy, comprender que la vinculación con estas tecnologías ocurre de manera interactiva donde ellas se construyen en la medida que estructuran nuevas sociedades, nuevas subjetividades, especialmente, identificar las interacciones que la población juvenil tiene con estas tecnologías, puesto que es a las nuevas generaciones quienes nacieron en la revolución tecnológica de la información, del espacio de flujos.

En los últimos 20 años la red internet se ha convertido en un escenario que aporta y posibilita a la participación ciudadana, la libertad de expresión, la movilización social, lucha política y, en términos ético-políticos al *cuidado y apropiación de sí*. Estas nuevas formas de participación y acción social y política amplificadas e intensificados por la red, son precisamente nuevos en la medida que presentan dinámicas contemporáneas que obedecen a lógicas de autoorganización, colectivas, no intencionales, no estructuradas jerárquicamente, que no requieren vinculación o identificación con partidos, gremios o ideologías.

Los protagonistas en estas nuevas formas de participación y acción política han sido los jóvenes a través de acciones y prácticas sociales en y con la red, donde construyen y resignifican valores como la solidaridad, la protección y cuidado del planeta, el reconocimiento y respeto a la diversidad y la pluralidad humana, el aprendizaje colaborativo y el «altruismo digital». En este sentido se han configurado nuevos escenarios de formación ciudadana en interacción con el ciberentorno, no vinculados necesariamente a políticas públicas gubernamentales, ni a ambientes escolarizados, que no adiestran ni domesticar, sino que se presentan como posibilidades para la modulación y el devenir inacabado de sujetos.

Teniendo en cuenta que el ciberentorno a nivel global se presenta como un emergente escenario y agente de socialización y de subjetivación política, que se ha insertado en nuestra vida cotidiana y cada vez más en las formas de vida y actuación social de los jóvenes, forman sus identidades, posiciones sociales, la forma en que viven en sociedad, sus actitudes y formas de interacción y sus oportunidades y proyecciones de vida, se hace pertinente indagar localmente cómo está ocurriendo esta interacción y cómo es apropiado por nuestros jóvenes, en ese sentido, a manera de final abierto, en este escrito queremos dejar estos insumos conceptuales e históricos y compartir con todos las siguientes preguntas: ¿cuáles son las condiciones de posibilidad de subjetivación política con el ciberentorno en jóvenes habitantes en nuestras ciudades?, ¿qué usos y apropiaciones le dan los jóvenes habitantes de nuestras ciudades a las TIC?, ¿qué ciudadanías emergentes se generan en los escenarios de formación ciudadana posibilitados por las nuevas condiciones de subjetivación política con el ciberentorno?

Bibliografía

- Aibar, E. y Quintanilla, M., A. (2003). *Cultura tecnológica: estudios de ciencia, tecnología y sociedad*. España: HORSORI.
- Bernal, I.; Ceballos, P.; López, C.A. y Ospina. (2008). Construcción conceptual acerca de la Enseñabilidad de la filosofía. Informe de investigación.
- Beck, U. (1997). *Hijos de la libertad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Buckingham, David (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Castells, Manuel (1999). La sociedad red. En: *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. T. 1. Madrid: Alianza.
- Castells, Manuel (2001). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.
- Echeverría, Javier (2003). *La revolución tecnológica*. Primera edición. España: Fondo de Cultura Económica de España.
- Foucault, Michel (2001). La hermenéutica del sujeto. Trad. de Horacio Pons. 2º edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kozak, Claudia (2009). «Políticas tecnológicas y escuela. Apuntes sobre canon y experimentación». *Propuesta Educativa*. FLACSO-Argentina. Año 18, n.º 32. (Noviembre).
- Larrosa, Jorge. (2009) «Experiencia y alteridad en educación», en Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) *Experiencia y alteridad en educación*, Buenos Aires, Homo Sapiensa Ediciones, pp.13-44.
- Rifá, M. (2005). «Localizaciones foucaultianas en la investigación de las pedagogías postestructuralistas crítico feministas». En: Zuluaga, O. L. et ál. (2005). *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá: Magisterio.
- Sibila, Paula (2009). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Segunda edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Sotolongo, P. (2006). *Teoría Social y Vida Cotidiana: La sociedad como sistema dinámico complejo*. La Habana: Acuario.
- Tassin, E. (2012). De la subjetivación política. Althusser/Rancière/Foucault/Arendt/Deleuze. En: *Revista de Estudios Sociales*, n.º 43. Bogotá, agosto de 2012, pp. 36-49.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Disponible e internet en: <http://unesco.org/publications>.

PROGRAMA DE EXTENSÃO BIBLIOTECA AMBULANTE E LITERATURA NAS ESCOLAS (BALE)

Sandra **SINARA BEZERRA**

[sinara_marinho@hotmail.com]

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/Brasil. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN.



Arlene Maria **SOARES DE MEDEIROS**

[arilene.medeiros@bol.com.br]

[1] Licenciada em Letras pela UERN. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos.

Resumo: Este artigo é um recorte da dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), na Linha de Políticas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus Central*. Tem como objetivo apresentar o Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas (BALE), do *Campus Avançado Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia (CAMEAM)*, da mesma Instituição, com o intuito de constatar as atividades de incentivo à leitura realizadas pelo referido Programa em quatro Escolas Públicas da cidade de Pau dos Ferros/RN. O BALE visa o fomento à leitura e à democratização do acesso ao livro e ao texto literário de modo dinâmico e prazeroso, atendendo, principalmente, os bairros e cidades do Alto Oeste carentes de entretenimento cultural e lazer. Além disso, uma discussão sobre a extensão universitária e sua relação com o ensino e a pesquisa se faz necessária, uma vez que o Ensino Superior se ancora na indissociabilidade dessas funções acadêmicas. A metodologia consiste numa pesquisa qualitativa, por meio de estudo bibliográfico e observação participante. Os resultados evidenciam a importância da leitura para a formação individual e coletiva dos sujeitos, assim como os impactos causados entre os envolvidos (professores, alunos, diretores e pais). Em síntese, as escolas são influenciadas a desenvolver atividades de fomento à leitura, embora essas iniciativas sejam praticadas de forma ocasional. Admite-se que as Universidades bem como as prefeituras envolvidas deveriam subsidiar financeiramente o Programa de acesso e democratização da leitura, por ser uma questão relativa às políticas públicas.

Palavras-chave: BALE. Democratização da leitura. Extensão. Escolas Públicas.

Introdução

Este artigo é um recorte de uma experiência dissertativa¹ e, tem como objetivo apresentar o Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE, apresentando a indissociabilidade da extensão com o ensino e a pesquisa. As três funções básicas da universidade são cruciais na formação de profissionais.

A importância da extensão universitária para a sociedade consiste em intervir na realidade, prestando serviços que contribuam para o desenvolvimento social e educacional. Segundo Sguissardi (2009), a extensão é estabelecida por uma política que envolva os processos educativos, culturais e científicos, de modo que se possa interagir com o ensino e a pesquisa, proporcionando uma ação conjunta entre a universidade e a sociedade.

De acordo com essa premissa, apresentamos as atividades realizadas pelo Programa BALE, que, acreditando nos contributos que o mundo da literatura oferece e entendendo sua importância para a formação do sujeito leitor, objetiva viabilizar o acesso ao texto literário e estimular o gosto pela leitura nos espaços escolares e não escolares, na cidade de Pau dos Ferros-RN, bem como em cidades circunvizinhas localizadas na região do Alto Oeste Potiguar. Essa iniciativa de atendimento ao interesse social e coletivo do município de Pau dos Ferros e região se justifica pela carência de políticas públicas eficientes no âmbito da cultura e do lazer.

A importância da extensão universitária para a sociedade

Falar da extensão universitária nos remete às funções acadêmicas do ensino superior, bem como às políticas de inclusão, permanência e participação nas atividades acadêmico-científicas. A extensão é uma das funções da universidade que tem a finalidade de estreitar a relação desta com a sociedade. Como prática

1. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Faculdade de Educação – FE, na Linha de Políticas e Gestão da Educação, com o tema: Impactos Educacionais em Escolas Públicas de Pau dos Ferros: um estudo sobre o Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas – BALE, sob a orientação da professora Doutora Arilene Maria Soares de Medeiros.

acadêmica, aproxima suas atividades de ensino e pesquisa às demandas da população. Assim, de acordo com as ações culturais e científicas realizadas no processo acadêmico, deve se constituir como contributo para diminuir as desigualdades sociais existentes na conjuntura atual.

Com a promulgação da Carta Constitucional Brasileira de 1988, foi formulado o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, a respeito desse propósito, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB n. 9.394/96 – acrescenta, de acordo com o inciso VII do artigo 43, que a universidade deve «promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas pela instituição», surgindo como um elo que liga o âmbito acadêmico e a comunidade. Esse processo de interação e reciprocidade entre universidade e sociedade se deu, também, em decorrência dos estudos de Freire (1971), que assinalou as possibilidades de uma educação enquanto instrumento de conscientização e compromisso com a transformação social, cooperando para que a produção e a difusão do conhecimento atendessem às demandas da população.

Compreendemos, pois, que a indissociabilidade entre o ensino é entendida como apropriação de conhecimentos, a pesquisa, como produção de novos conhecimentos, e a extensão, se caracteriza como intervenção nos processos sociais e identificação de problemas na prática, que demandam novas pesquisas, como um novo processo de produção e conhecimento na educação superior.

Nesse sentido, a extensão universitária passa a apresentar uma interface entre o saber produzido no âmbito acadêmico com a cultura local e esta com a cultura universitária, iniciando um processo de articulação entre o conhecimento produzido na universidade e a intervenção na sociedade, bem como das suas atividades de ensino e pesquisa, realizadas por meio da ciência e tecnologia, na tentativa de contribuir para a construção e reconstrução da sociedade em que está inserida.

Nessa perspectiva, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em 1987, garantiu que as políticas de extensão devem constituir:

[...] o compromisso social da Universidade na busca da solução dos problemas mais urgentes da maioria da população; a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa; o caráter interdisciplinar da ação extensionista; a necessidade de institucionalização da Extensão no nível das instituições e a nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da importância da troca entre este e o saber acadêmico; a necessidade de financiamento da Extensão como responsabilidade governamental. (NOGUEIRA, 2001, p. 67)

Partindo desse consenso, compreendemos a universidade a partir de sua função social, que a aproxima da comunidade, promovendo a construção da cidadania, e ainda como articuladora do saber e do fazer entre universidade e sociedade. O entendimento acerca da extensão universitária é preponderante para que possamos compreender também a relação existente entre o Programa BALE e a comunidade, que propõe colocar em prática seu objetivo de disseminar o gosto pela leitura, proporcionando uma aproximação das escolas e dos espaços não escolares com a universidade. Essa troca de experiências tem contribuído para sua finalidade, bem como para o desenvolvimento dos envolvidos nesse processo de transformação, em que a universidade – enquanto ensino, pesquisa e extensão –, o BALE, com sua ação interdisciplinar, as escolas e toda comunidade inserida agregam valores para sua formação e continuidade.

Sendo assim, uma vez aproximadas as instituições de ensino superior às escolas e à comunidade, é necessário também que esse processo seja pensado de modo que cada um tenha seus direitos educacionais preservados, universalizando o acesso à educação que possa garantir sua permanência e participação nas diversas formas de saber ofertados pela universidade, que possa aprender e aperfeiçoar-se com a colaboração da sociedade, incentivando seu desenvolvimento e preparando-a para o exercício da cidadania e sua qualificação.

A extensão universitária contribui para a formação do profissional. Incluímos as contribuições para nossa formação a partir das atividades desempenhadas que preparam para a prática de atuações futuras, incentivando para que se participe dos eventos locais, nacionais e internacionais, socializando as experiências e

os conhecimentos adquiridos por meio do ensino, da pesquisa e extensão e proporcionando a aproximação dos que fazem a instituição, assim como o desenvolvimento pessoal, acrescido através do contato com a comunidade e sua realidade, ocasião em que o pesquisador ultrapassa o espaço físico da academia, indo ao encontro das necessidades locais.

As relações que envolvem o tripé acadêmico perpassam a concepção universitária de formação profissional. O ensino, a pesquisa e a extensão estão interligados, uma vez que somente com o ensino é possível desenvolver a pesquisa e, a partir desta, chegar à extensão, promovendo, com esse feito, intervenções entre universidade e sociedade. Teoria e prática se unem na produção do conhecimento, buscando respostas aos problemas sociais encontrados no contexto local, aproximando a universidade da sabedoria popular e a comunidade do saber científico. A extensão, assim, deve colocar em prática o ensino e a pesquisa, dando sentido às ações universitárias e aos objetivos desta, que são preservar, desenvolver e difundir o conhecimento, preponderante para sua consolidação diante da sociedade e da própria academia.

A extensão universitária, dentre as concepções definidas, favorece o processo de inclusão social, tendo em vista que aqueles que estão distantes dos acontecimentos socioculturais de uma sociedade passam a ter contato com pessoas diversas e, conseqüentemente, culturas variadas, com ensinamentos advindos das atividades extensionistas bem como do saber popular. A cultura e o saber são, pois, perpassados de um para o outro.

Diante do exposto, podemos então fazer referência ao Programa BALE, que, por meio de seu objetivo de viabilizar o acesso à leitura com atividades voltadas para as comunidades desprovidas de entretenimentos culturais e de lazer, tem proporcionado a inclusão social, já que alunos, professores e funcionários do âmbito acadêmico e da comunidade têm a oportunidade de participar dessas ações sem distinção. Histórias são contadas e recontadas, os livros são envolvidos em meio ao público presente e, de repente, todos se percebem numa sintonia, em que um grupo de pessoas com especificidades diversas se junta para propagar a leitura como disseminadora de conhecimento e inclusão social, passando a entender o seu próprio mundo e outras realidades.

A democratização ao acesso estimula a busca pelo conhecimento, proporciona igualdade e incentiva a participação nas manifestações sociais. Nessa perspectiva, o Programa BALE “reforça o papel da universidade em oferecer atividades de extensão que promovam a interação e o retorno social para a comunidade na qual está inserida” (RELATÓRIO BALE, 2007, p. 14).

A extensão universitária, então, se constitui uma ação conjunta com o ensino e a pesquisa, compreendendo os contextos econômico, político e social que envolvem os processos democráticos e autônomos. As atividades extensionistas, portanto, devem contribuir para a formação de um indivíduo consciente do seu papel de estudante e cidadão, envolvido com a realidade sociocultural e com os problemas existentes, comprometido com a busca do conhecimento, o qual se configura como instrumento de melhorias para a universidade e sociedade, no mesmo elo que une ensino, pesquisa e extensão.

O BALE, como atividade extensionista, compreende essa indissociabilidade entre a universidade e a sociedade. Nessa perspectiva, o tópico seguinte apresenta o contexto acadêmico e social no qual o Programa está inserido.

Organização do Programa BALE: Atividades planejadas em espaços escolares

O BALE foi criado de forma interdepartamental, envolvendo dois departamentos acadêmicos (Letras e Pedagogia), e é responsável pelo crescimento das ações realizadas no *Campus*.² O elo e a parceria dos que fazem os departamentos incitam a participação dos alunos, não só dos respectivos cursos, mas também daqueles que compreendem a relação de reciprocidade existente nas ações de ensino-aprendizagem. Essa troca de conhecimentos entre os dois departamentos que resultou na formação e elaboração de um Projeto, denominado Programa de Extensão BALE, configura-se como referência para a UERN e todos os segmentos (professores, alunos e funcionários). Assim, o ensino e a pesquisa apresentam os resultados à comunidade acadêmica, bem como à sociedade, sendo, pois,

2. Campus Avançado Profª Maria Elisa de Albuquerque Maia – CAMEAM/UERN.

um processo de aprendizagem e reconhecimento dos esforços compartilhados.

O Programa BALE³ iniciou suas atividades efetivamente no ano 2007 e se encontra na 7ª edição⁴ – «Ponto BALE_CTI_EB – Entre canteiros da Leitura e Produção» (FAPERN, CNPq, CAPES)–, objetivando inovar suas ações, envolvendo ferramentas das ciências e tecnologias e apresentando como estratégias cinco «canteiros», quais sejam:

Formação, Informação, Encenação, Contação e Ficção, em articulação com o desenvolvimento de habilidades de leitura (oral e escrita) e produção textual (oral e escrita) voltadas para alunos do Ensino Médio dos municípios de Pau dos Ferros e Umarizal/RN, favorecendo a democratização da leitura e eficientes produtores de textos (SAMPAIO, PROGRAMA BALE 7ª EDIÇÃO, 2013a, p. 3).

O Projeto de Extensão BALE foi idealizado no ano de 2006 pelas professoras Maria Lúcia Pessoa Sampaio e Renata de Oliveira Mascarenhas, docentes dos Departamentos de Educação e Letras, respectivamente. Cabe registrar que a professora Renata Mascarenhas não mais pertence ao quadro docente da UERN, hoje é professora efetiva da Universidade do Estado do Ceará (UECE).

Atualmente, o BALE, enquanto Programa, foi aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão – PROEX/UERN – no ano de 2012. Está em sua 7ª edição e disponibiliza 11 bolsas para alunos da graduação e 16 para alunos do ensino médio em Pau dos Ferros. Em parceria com o Núcleo de Umarizal,⁵ oferece ainda 6 bolsas para graduandos e 8 para os alunos do ensino médio, contabilizando, assim, um total de 41 bolsas com o apoio da FAPERN, CAPES, CNPq, PIBIC e PIBIC júnior, aproximando a comunidade do meio acadêmico e apresentando os contributos do en-

3. Relatório BALE, 1ª edição (2007).

4. Essa pesquisa foi realizada quando o Programa BALE estava em sua 7ª edição, atualmente, o BALE encontra-se na sua 9ª edição e, continua expandido suas atividades para cidades circunvizinhas.

5. A UERN está estruturada em seis *Campus*: Mossoró, que é o Central, Assu, Patu, Pau dos Ferros, Calcó, Natal e, está em fase de construção o *Campus* Apodi. Além disso, conta com onze Núcleos Avançados de Educação Superior, sendo estes uma estrutura acadêmica através da qual é possível proporcionar educação superior fora da sede dos campi universitários. Eles são por tempo determinado, funcionando nos seguintes municípios: Alexandria; Apodi; Areia Branca; Caraúbas; João Câmara; Macau; Nova Cruz; Santa Cruz; São Miguel; Touros e Umarizal.

sino e da pesquisa em atividades extensionistas. Entre bolsistas, coordenadores, membros e voluntários, são aproximadamente 60 pessoas envolvidas.

O BALE está cadastrado e financiado pelo CNPq e objetiva viabilizar o acesso ao texto literário e estimular o gosto pela leitura nos espaços escolares e não escolares do município de Pau dos Ferros/RN, bem como de cidades circunvizinhas, localizadas na região do Alto Oeste potiguar, «distantes dos grandes centros urbanos e reconhecidamente carentes de entretenimento cultural e de lazer» (Sampaio, 2006, p. 10).

Por compreender as contribuições que a leitura pode proporcionar para o desenvolvimento social e, conseqüentemente, pessoal e profissional dos sujeitos em espaços e atividades diversas, o Projeto BALE adentrou os espaços não escolares (Hospital, Centro de Reabilitação e Assistência Social – CRAS –, Associação de Pais e Amigos Excepcionais – APAE –, AABB Comunidade, dentre outros), compreendendo ainda que a leitura não ocorre apenas nas salas de aula ou no âmbito formal de ensino, mas também nos segmentos informais, seja em vias públicas, como praças e calçadas, seja nos hospitais ou centros de apoio à família.

Segundo Soares (2008, p. 31), «a leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes». A contação de histórias constitui-se como elemento fundamental para o desenvolvimento da criatividade, da socialização e da linguagem, assim como da expressão corporal e oral, da criticidade, do saber argumentar e escolher, da coordenação motora e da expressão artística.

A leitura pode ser compreendida como tudo que fazemos em nosso cotidiano, desde a realização de tarefas mais simples, como escovar os dentes e verificar o clima do dia, até a escolha do tom da indumentária que queremos usar, ou ainda quando folheamos uma revista, decidimos que direção seguir, escolhemos que livro queremos ou não ler, sendo um processo de construção social. «É uma atividade integrada à vida cotidiana de cada um. Lê-se sem saber, sem querer, sem atentar para o fato, lê-se sem parar [...]» (Chantal; Segré, 2010, p. 13). Embora a leitura seja uma atividade complexa que envolve várias possibilidades, neste trabalho a preten-

são é apresentar sua viabilização por intermédio do Programa BALE.

Com apoio do Banco do Nordeste do Brasil (BNB), via edital do PROGRAMA BNB CULTURA – edições 2007, 2008 e 2009 (BNB/BNDES) –, o BALE recebeu o Troféu Viva Leitura 2008 – que objetiva estimular, fomentar e reconhecer as melhores experiências que promovam a leitura –, ficando entre os cinco melhores projetos de incentivo à leitura do Brasil no Festival Ponte a Ponto de Leitura, promovido pela FAPERN e no Ponto de Leitura, patrocinado pelo MinC (Ministério da Cultura), pela FUNARTE (Fundação das Artes) e pela FAPERN (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Norte).

O BALE, nessa perspectiva, tem a iniciativa de atender ao interesse social e coletivo do município de Pau dos Ferros/RN, o que se justifica pela carência de políticas administrativas eficientes no âmbito da cultura e do lazer na região, que não oferece à população entretenimentos como cinema e teatro, dentre outras modalidades de propagação da cultural glocal⁶.

O Programa BALE tem como desafio atender e formar leitores advindos das comunidades locais desprovidas de bens culturais, favorecendo-lhes o contato com várias obras literárias, o que se constitui como ponto de partida para a democratização da leitura. Nesse sentido, Martins (2008, p. 10) atribui:

[...] às práticas de leitura vida e função: a de ser por si mesmas «democratizantes [...] a partir do momento em que a leitura passa a ganhar sentidos específicos para os leitores, em seu contexto sócio-histórico-cultural, nas interações que estabelecem, no seu cotidiano, em instâncias privadas e públicas».

Nessa perspectiva, o BALE busca uma maior aproximação entre a universidade e a comunidade dos bairros São Geraldo, Riacho do Meio, Manoel Domingos e Princesinha do Oeste, bem como atuação nos espaços não escolares e as cidades circunvizinhas, com atividades realizadas semanalmente, de modo alternado entre os bairros, as escolas e as cidades atendidas.

As apresentações de histórias (contos, fábulas, poesias etc.) são caracterizadas com indumentárias apropriadas, com recortes e cores

6. Termo utilizado por Augusto de Franco (2003) no livro *A revolução do local – Globalização, glocalização, localização*, para referir-se à ligação da conjuntura global e local como glocal.

diferentes, de acordo com a história a ser dramatizada, a fim de representar os personagens e dar mais veracidade à contação. Dessa forma, as histórias são contadas por ciganos, palhaços, princesas e pernaltas ou por algum membro do projeto, que se utiliza de uma vestimenta diferenciada para chamar a atenção do público presente; contando com o suporte metodológico de acessórios e aparelhos de multimídia.

Nas atividades desenvolvidas pelo BALE, realizadas em espaços escolares e não escolares, são apresentadas histórias de acordo com o público presente, de forma lúdica e prazerosa, despertando a atenção de cada um, incentivando o público a conhecer outras histórias e outros saberes através da leitura. O espaço para a contação de histórias varia em sua metodologia, embora seu objetivo permaneça o mesmo, qual seja: incentivar o gosto pela leitura.

Quando nos referimos ao espaço escolar, a estratégia segue o planejamento, com a organização do ambiente, interação com o público, conto e reconto da história, roda de leitura e avaliação. Já nos espaços não escolares, são levadas em consideração as finalidades educativas do referido ambiente. Quando o espaço em questão é um hospital, tem-se que ponderar o tipo de interação, já que barulho em excesso não ajuda muito e silêncio demasiado também não desperta a atenção. Desse modo, as atividades são pensadas de forma que todos possam se envolver de modo construtivo, sendo a contação realizada de maneira individual ou coletiva. O olhar e a presença da equipe em um ambiente onde muitos estão com suas esperanças quase que esgotadas são preponderantes para que estas se renovem, percebendo que o dito nas histórias proporciona maior interação entre seu mundo e o ficcional, sugerindo outros pensamentos, outros sonhos e novas possibilidades. Percebe-se que o objetivo de incentivar à leitura envolve, de todo modo, outras sensações, fazendo-os compreenderem a diversidade de sentidos em cada entrelinha.

Ao contarmos histórias, levamos o ouvinte a refletir por meio da imaginação, resgatando valores éticos preponderantes para sua formação. Para Dohne (2000, p. 5), «[...] estas narrações, tão saborosamente recebidas, desencadeiam processos mentais que levarão à formação de conceitos capazes de nortear o desenvolvimento de valores éticos e voltados para formação da autoestima e a cooperação social».

A contação de histórias estimula a imaginação dos ouvintes e os leva a refletir sobre sua condição social e enquanto sujeito participante de uma sociedade. O enredo fictício ou real pressupõe uma diversidade de informações, pois são histórias que podem se relacionar ao conhecimento de mundo de cada sujeito, permitindo seu entendimento acerca das manifestações socio-culturais existentes no contexto local e fora dele. A cada leitura, surgem novas interpretações, novos horizontes, são feitas escolhas e outras perspectivas são idealizadas. O leitor se abre a novos saberes, dentre eles sua própria condição como sujeito que pode e deve participar da sociedade com autonomia e consciência do seu papel.

De acordo com Trajano (2007, p. 14), «[...] contar histórias é uma tradição que continua viva e apesar de ter ganhado novos elementos necessários à nossa época guarda a sua essência exatamente como começou, ou seja, transmitindo conhecimentos, saberes, lendas, mitos de geração em geração». O (re)conto de histórias deve despertar a curiosidade e estimular a imaginação, provocando em cada ouvinte emoções fortes como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, assim como o medo, a alegria e a insegurança, devendo ser desvinculada da obrigatoriedade. O reconto de histórias também contribui para que se fortaleça a interação humana.

Nesse sentido, seguindo essa premissa, o BALE realiza a contação de histórias, proporcionando ao ouvinte refletir por meio da imaginação. É fundamental acrescentar que a leitura tem sua importância na formação da criança, que poderá tornar-se leitora. Sobre isso, Abramovich (1997, p. 17) acrescenta, «ouvir histórias é muito importante na formação de qualquer criança, é o início da aprendizagem para ser um leitor e, tornar-se um leitor é começar a compreender e interpretar o mundo».

Assim, reconhecendo a influência da leitura na formação individual e coletiva, ao contar uma história, o público envolvido na ação tem a oportunidade de fazer sua própria interpretação em forma de reconto. Ou seja, o público se apropria da narrativa a partir de seus conhecimentos prévios, uma vez que a história dramatizada pode se relacionar com as experiências de vida dos leitores. Desse modo, a leitura configura-se como uma condição necessária ao desenvolvimento dos envolvidos, pois favorece os diversos modos

de interação, adquirindo forma no contexto social de cada indivíduo. O que cada um traz, por meio de outros conhecimentos, experiências, crenças, valores e costumes, influencia nos resultados da leitura.

A aquisição de conhecimento é um processo dinâmico que acontece a partir das interações sociais, inclusive mediadas pelo acesso à leitura. As atividades do BALE, como a contação de histórias, possibilitam um contato maior entre texto/autor/leitor. Com o reconto da história, é realizado o momento de interação, a fim de envolver o público, que é convidado a escolher o livro de seu interesse e fazer a leitura, despertando sua curiosidade e estimulando o imaginário para que então novas leituras façam parte do seu mundo letrado, constituindo o processo de democratização do acesso e da leitura. Segundo Pontes (2012, p. 7):

A fantasia era coisa de criança, poeta, louco e gente fora da realidade. Alguns atribuíam a fantasia a algo ruim, outros atribuíam a fantasia a algo fora do contexto real, fuga do cotidiano, do dia a dia comum. No entanto, estamos no século XXI em que quase tudo é possível, pois a ciência evoluiu, ampliou expectativas e fez tornar-se real os fatos inusitados e estranhos, onde a vida é sonho, onde o sonho é vida, e assim tudo mudou.

Assim, entre livros e histórias que expressam as mais variadas emoções, filmes que nos levam a realidades diferentes da nossa, fantoches que decifram nossas vontades, pernaltas que representam o tamanho dos nossos sonhos, palhaços que nos fazem entender que a vida é cheia de altos e baixos, compreendemos que:

[...] ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania. (Villard, 1999, p. 4)

Dessa feita, intuímos a leitura como possibilidades de compreensão do mundo e do seu próprio ser. Entendemos, pois, que tudo aquilo que nos rodeia e o modo como o interpretamos ocorrem através da leitura. Como diz Martins (2007),

leitura não é somente a decifração da escrita ou de códigos, sendo, pois, toda interpretação e expressão de mundo que nos constituem sujeitos pensantes e formadores de opinião, ampliando o entendimento de mundo e propiciando o acesso à informação com autonomia.

Entendemos que o incentivo e a democratização da leitura se constituem como contributo social, formando sujeitos participativos dos sistemas de informação, do conhecimento, da cultura letrada e da apropriação do capital cultural da sociedade, capazes de reconhecer, pensar e decidir sobre assuntos relacionados à economia, política, educação, cultura etc., possibilitados através da prática leitora e do desenvolvimento da criticidade.

Por meio das interações entre as histórias dramatizadas e o reconto realizado pelo público atendido, compreendemos que “a leitura é um processo de significação, de construção do conhecimento que envolve o indivíduo, interagindo-o com o texto” (PONTES, 2012, p. 23). Essa interação entre texto, leitor e contexto permite uma atribuição de sentidos a cada leitura, mediante a multiplicidade de gêneros, significados e possibilidades oferecidos pela linguagem impressa.

O ato de ler constitui-se um instrumento preponderante para a formação do indivíduo, que, a partir do seu próprio mundo e das experiências adquiridas, constrói um novo conhecimento.

Compreende-se que o contexto se configura como influência para a construção de mundo do sujeito leitor e o incentivo à leitura deve, por conseguinte, ser praticado no âmbito escolar, com apoio de programas de extensão como o BALE e de políticas públicas voltadas para o fomento e acesso à leitura. Isso posto, e em continuidade às atividades do BALE, discorreremos sobre a motivação e a introdução da apresentação realizada pelos membros do Programa, seguidas da contação e do reconto da história, que envolve o público e forma um elo envolta dos livros que, expostos, possibilitam um contato próximo entre leitor, texto, autor e imaginário contido nas entrelinhas de cada página.

Após cada encontro, é realizada uma avaliação entre professores, diretores e/ou responsáveis pela instituição, a fim de saber os resultados do planejamento e das atividades desenvolvidas pela equipe, sendo discutidos os pontos positivos e negativos, que se constituem como contributos para a qualidade do Programa BALE.

O Programa conta com o apoio dos membros que participam de cada encontro – proponente, coordenadora, bolsistas e voluntários – e realiza seus objetivos, que se configuram com o planejamento, o qual antecede cada encontro, organizando os livros que serão utilizados, a história que será apresentada, o modo de interação que será feito com o público presente, bem como os membros que participarão de cada atividade.

Os membros que fazem parte do BALE são professores e alunos da graduação dos cursos de Pedagogia, Letras e Administração, da especialização, dos mestrados em Letras (*Campus de Pau dos Ferros*) e em Educação (*Campus Central/Mossoró*), bem como pessoas da comunidade, dentre elas alunos do ensino médio, que são bolsistas do BALE e colaboradores das práticas de incentivo à leitura.

Para divulgar suas ações de fomento à leitura, o Programa realiza a *Blitz BALE* que acontece por meio da exposição do acervo de livros, fotos e vídeos, bem como amostras das histórias contadas e interações com o público em cada edição, com a finalidade de apresentar os resultados alcançados, incentivar a participação de mais voluntários e despertar o gosto pela leitura de toda a comunidade acadêmica.

Para tanto, o Programa BALE dispõe de aproximadamente 3.000⁷ livros, com temas e gêneros diversificados que atendem os interesses da criança, jovem, adulto e idoso, variando de histórias infantis e juvenis a poesias e cordéis e disponibilizando ainda de uma biblioteca reservada para uso do grupo e demais interessados em conhecer seu acervo.

De Projeto à Programa de ação extensionista da UERN, o BALE totaliza 15.358 atendimentos; sua proposta, com iniciativa social tem sido reconhecida nos âmbitos escolares e não escolares, no contexto local, nacional e internacional (França, Portugal, México), perpassando as barreiras impostas, superando suas expectativas e pensando novas ações que envolvam todos os segmentos no mundo da leitura. Os limites se transformam em possibilidades de crescimento.

A leitura, pois, deve ser entendida como uma possibilidade de conscientização do mundo onde estamos inseridos e se constitua como um elo entre o indivíduo e sua realidade, estimulando o

7. Esse número é uma estimativa da quantidade de livros, considerando que o acervo do Programa BALE ainda está sendo catalogado.

imaginário e emoções, intensificando o intelecto e produzindo conhecimento e autonomia.

Considerações Finais

A construção da escrita deste trabalho foi motivada com o objetivo de apresentar as atividades extensionistas realizadas mediante o fomento à leitura do Programa de Extensão Biblioteca Ambulante e Literaturas nas Escolas, e os contributos das funções acadêmicas para o acesso e democratização da leitura.

Percebemos, então, que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tem aproximado a sociedade das atividades universitárias, favorecendo o acesso ao livro e à leitura, constituindo-se como contributo para o desenvolvimento do sujeito leitor e sua democratização.

Nesse contexto, como o acesso à leitura se trata de uma política pública, a Prefeitura Municipal de Pau dos Ferros e as demais prefeituras das cidades envolvidas poderiam ser as principais financiadoras do BALE em parceria com a Universidade, considerando que os beneficiários do Programa são os alunos das escolas públicas municipais e estaduais e a comunidade em geral.

Diante do exposto, percebemos que o BALE que nasce projeto e torna-se Programa, com isso as expectativas para as ações consequentes são que estas sejam ampliadas e possam atender cada vez mais leitores, contribuindo para sua formação cognitiva, afetiva, social e cultural. A extensão, pois, é a base acadêmica do BALE.

Referências

- Abramovich, F. (1997). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione.
- Chantal, H.-L.; Segré, M. (2010). *Sociologia da leitura*. Tradução de Mauro Gama. Cotia: Ate-liê Editorial.
- Dohne, V. (2000). *Técnicas de contar Histórias*. São Paulo: Informal.
- Freire, P. (1971). *Educação como Prática da Liberdade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LBD. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18/07/2013.

- Martins, M. H. (2007). *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Nogueira, M. D. P. (2001). Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Doris Santos (Org.). *Construção Conceitual da Extensão na América Latina*. Brasília. Editora da UNB.
- Pontes, V. M. A. (2012). *O fantástico e maravilhoso mundo literário infantil*. Curitiba: CRV.
- Sampaio, M. L. P. (2006). *Gêneros textuais orais e escritos no ensino de língua materna: metas e contextos de uso*. Brasília: Anais ABRALIN.
- (2013). *Programa BALE 7ª Edição: «Ponto BALE_CTI_EB – Entre Canteiros da Leitura e Produção»* (FAPERN/CNPq/CAPES).
- ; Mascarenhas, R. (2007). *Relatório Projeto BALE: Biblioteca Ambulante e Literatura nas Escolas*. 1. ed. Ação conjunta entre o BNB, o GEPPE, PROEX/UERN e a comunidade pauperense. Pau dos Ferros/RN.
- Sguissardi, V. (Org.) (2009). *Universidade Brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Soares, M. B. (2008). *Leitura e Democracia Cultural*. In: Santos, M. A. P. S. dos. *Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, p. 17-34.
- Trajano, R. (2007). *Efeitos educacionais e terapêuticos da contação de histórias*. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/files/publications/29/171108/pdf.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.
- Villard, R. (1999). *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

LA CATEQUESIS EN LA COMUNIDAD DE DIÁLOGO

EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN HUMANA Y ESPIRITUAL

Cergio Luis **BECERRA MARTÍNEZ**

[cl.becerra90@hotmail.com]

Estudiante de filosofía de VIII semestre, seminarista Eudista de la Congregación de Jesús y María (Provincia Minuto de Dios), participante activo del semillero SEMAFORO (que pertenece al proyecto estratégico MARFIL de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO SP), además estudiante de Ciencias Bíblicas. Filósofo eclesiástico egresado del Seminario Regional Juan XXIII de Barranquilla.



En el siguiente texto se presenta el desarrollo de una Comunidad de Diálogo en el contexto de una catequesis parroquial dirigida a adolescentes entre los 12 y 15 años de edad.

Nuestro objetivo con este ejercicio es mostrar que la catequesis es un espacio potencial donde se da la reflexión personal en torno a diferentes temas y que por ello es posible hacer comunidades de diálogo, como se entiende en FpN, de tal manera que los participantes profundicen en su creatividad, pensamiento lógico, racionalidad y pensamiento ético. Tenemos como pregunta orientadora del ejercicio: *¿en qué medida las catequesis se pueden desarrollar como Comunidades de diálogo que privilegien la indagación y diferentes habilidades (creatividad, pensamiento lógico, racionalidad y pensamiento ético)?*

Objetivo de la catequesis: reflexionar sobre las relaciones que se establecen entre Dios como padre y los creyentes como hijos.

Pregunta orientadora de la catequesis: ¿qué tipo de relaciones hay entre Dios y los creyentes, entendidos como padre e hijos, respectivamente?

Metodología de la sesión

1. Diálogo con el texto

Actividad rompe hielo: EL ROSTRO DE LAS EMOCIONES.

Estando todos los participantes de pie y formando un círculo, uno de ellos hace de guía. Al

iniciar todos deben cubrir su rostro y cuando el guía mencione una emoción (*alegría, paz, tranquilidad, felicidad, rabia, tristeza, nostalgia, ilarancia, desesperación, desilusión, etc.*), todos deben destapar su rostro y externalizar una emoción, por medio de gestos y sonidos. Es importante que cada participante exprese tal emoción de la manera que quiera. El juego finaliza luego de expresar varias emociones, las que determine quien hace de guía.

Luego se procede a la lectura del texto bíblico sobre el *Padre misericordioso* de Lucas 15, 11-32.

Para la lectura se les pedirá el favor a cuatro adolescentes que lean el texto asumiendo personas: el padre, el hijo menor, el hijo mayor, narrador.

Al terminar se preguntará a cada uno de los lectores cómo se sintieron leyendo cada una de sus partes, y al público qué les llamó la atención del texto.

2. Diálogo con el otro

A continuación se pasa a hacer preguntas sobre el texto y se escriben en pliegos de papel periódico, se proponen las siguientes:

- ¿Qué pasa cuando un hijo se va de su casa?
- ¿Qué cambios hay en la vida del hijo menor?
- ¿Todos los hijos son iguales?
- ¿Qué hacen el padre y el hijo mayor durante el tiempo que el hijo menor no está en casa?

- ¿Qué pasa cuando dos hijos de un papá se comportan de la misma manera?
- ¿Qué actitudes tiene el padre con cada uno de sus hijos?

Escuchadas y anotadas todas las preguntas que haya suscitado el texto, se dialoga sobre las mismas explicando brevemente su importancia y entre todos escogen dos preguntas entre las que más les haya llamado la atención.

Luego se dan unos minutos para releer las dos preguntas que se han escogido y se pasa a escuchar las respuestas que den los participantes, incluso tomando en cuenta otras preguntas que surjan como diálogo entre todos.

En la discusión se irán tomando algunas ideas que parezcan claves al grupo entero.

3. Diálogo consigo mismo

Luego de haber tenido el diálogo, con sus preguntas y respuestas, cada uno de los participantes dibuja un símbolo en pliego de papel periódico (4 personas por pliego de papel periódico) expresando ideas sobre las relaciones entre Dios como padre y los creyentes como hijos.

Se finaliza la catequesis presentando los pliegos de papel periódico y exponiendo las comprensiones que cada uno de los participantes ha expresado.

Recursos

Diálogo con el texto: Texto bíblico (4 biblias o copias del texto).

Diálogo con el otro: 4 pliegos de papel periódico para las preguntas, marcadores permanentes suficientes para los participantes.

Diálogo consigo mismo: Pliegos de papel periódico, 1 por cada 4 participantes, marcadores permanentes suficientes para los participantes.

Texto bíblico: *El Padre misericordioso*. Lucas 15, 11-32.

Jesús dijo a la gente:

«Un hombre tenía dos hijos; y el menor de ellos dijo al padre: “Padre, dame la parte de la hacienda que me corresponde”. Y él les repartió la hacienda.

Pocos días después el hijo menor lo reunió todo y se marchó a un país lejano donde malgastó su hacienda viviendo como un libertino. Cuando hubo gastado todo, sobrevino un hambre extrema en aquel país, y comenzó a pasar necesidad. Entonces, fue y se ajustó con uno de los ciudadanos de aquel país, que le envió a sus fincas a apacentar puercos. Y deseaba llenar su vientre con las algarrobas que comían los puercos, pero nadie se las daba.

Y entrando en sí mismo, dijo: “¡Cuántos jornaleros de mi padre tienen pan en abundancia, mientras que yo aquí me muero de hambre! Me levantaré, iré a mi padre y le diré: Padre, pequé contra el cielo y ante ti. Ya no merezco ser llamado hijo tuyo, trátame como a uno de tus jornaleros”.

Y, levantándose, partió hacia su padre.

Estando él todavía lejos, le vio su padre y, conmovido, corrió, se echó a su cuello y le besó efusivamente.

El hijo le dijo: “Padre, pequé contra el cielo y ante ti; ya no merezco ser llamado hijo tuyo.”

Pero el padre dijo a sus siervos: “Traed aprisa el mejor vestido y vestidle, ponedle un anillo en su mano y unas sandalias en los pies. Traed el novillo cebado, matadlo, y comamos y celebremos una fiesta, porque este hijo mío estaba muerto y ha vuelto a la vida; estaba perdido y ha sido hallado”. Y comenzaron la fiesta.

Su hijo mayor estaba en el campo y, al volver, cuando se acercó a la casa, oyó la música y las danzas; y llamando a uno de los criados, le preguntó qué era aquello. Él le dijo: “Ha vuelto tu hermano y tu padre ha matado el novillo cebado, porque le ha recobrado sano”.

Él se irritó y no quería entrar. Salió su padre, y le suplicaba.

Pero él replicó a su padre: “Hace tantos años que te sirvo, y jamás dejé de cumplir una orden tuya, pero nunca me has dado un cabrito para tener una fiesta con mis amigos; y ¡ahora que ha venido ese hijo tuyo, que ha devorado tu hacienda con prostitutas, has matado para él el novillo cebado!”

Pero él le dijo: “Hijo, tú siempre estás conmigo, y todo lo mío es tuyo; pero convenía celebrar una fiesta y alegrarse, porque este hermano tuyo estaba muerto, y ha vuelto a la vida; estaba perdido, y ha sido hallado.”»

COMUNIDAD DE DIÁLOGO: UNA ALTERNATIVA PARA FORTALECER EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO EN EL AULA

Héctor Rafael **CASTELLANOS TRIVIÑO**
[hecam@hotmail.com]



Docente de Filosofía en el colegio Departamental La Esperanza de Villavicencio y asesor del grupo de estudio interuniversitario Filosofía e infancia de las Universidades Santo Tomás y Unillanos. Licenciado en Filosofía de la universidad Santo Tomás, especialista en Informática Educativa en la Universidad Antonio Nariño y magíster en Educación de la Universidad de Caldas. Participó en el proyecto para el fortalecimiento de la Investigación en el programa RED de la Universidad Nacional de Colombia.

Ha presentado ponencias internacionales en el II encuentro Iberoamericano de Educadores Investigadores en México, 1999 y en las Primeras Jornadas Internacionales de Filosofía en Buenos Aires, 2005. Participó en el VIII taller internacional de maestros en la Habana, Cuba, en 2002. Fue gestor del proyecto «Encuentros de Filosofía en la Educación básica colombiana», que ha enlazado a más de veinte instituciones iberoamericanas. Publicó un documento en la Revista Alumnos de la Universidad Pedagógica de México, titulado, «La filosofía en la educación básica».

Palabras clave: Filosofía para Niños o FpN, Comunidad de diálogo o CdeD, Pensamiento crítico, autonomía, responsabilidad, ciudadanía, libertad.

Nota aclaratoria: Los dibujos que acompañan este texto, son obra de estudiantes que representaron sus pensamientos en sesiones de CdeD, en el Colegio Juan Pablo II.

Si no actúas como piensas, vas a terminar pensando como actúas.

PASCAL

Introducción

El presente escrito es producto de la reflexión frente a los procesos metodológicos seguidos en las prácticas de aula de educación básica en Villavicencio, a partir del desarrollo de la propuesta pedagógica conocida como Filosofía para Niños, en adelante FpN. A partir del reconocimiento de la importancia de las comunidades de diálogo –CdeD–. Se formula la pregunta ¿qué le aportan las CdeD a las instituciones

educativas, en términos de pensamiento crítico, ética y ciudadanía?

Se busca además aportar elementos que sustenten una propuesta innovadora orientada a transformar la dinámica de las aulas de educación preescolar y básica porque es allí donde se dan las bases formativas de los estudiantes (Vigotsky, 1979). Es en esta etapa en la que se genera la oportunidad para iniciar procesos de pensamiento crítico que se desarrollarán en los posteriores niveles de la educación.

Teóricamente este escrito se enmarca en las categorías filosóficas expuestas por Matthew Lipman, Diego Pineda, Walter Omar Kohan y Angélica Sático, autores que han hecho un recorrido en este campo e insisten en el vínculo entre Filosofía y educación, privilegiando los procesos formativos ubicados en los niveles iniciales de los sistemas educativos. Sus conceptos teóricos serán triangulados con las categorías propias de las CdeD.

En el recorrido de este interés educativo e investigativo se han dado cuatro momentos. Primero, el diseño de una propuesta curricular para implementar el área de Filosofía en la educación básica en una I. E. de Villavicencio, la cual incluye un encuentro anual de filosofía e involucra a estudiantes de 6 a 15 años de edad; segundo, el diseño del curso FpN para el programa de licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de los Llanos; tercero, la conformación del grupo de estudio interinstitucional Filosofía e Infancia, en el que participan estudiantes y docentes de las universidades Santo Tomás y de Los Llanos; cuarto, el trabajo de grado de la maestría en educación desarrollado por el investigador en la Universidad de Caldas.

Desde el ámbito pedagógico se responde al cuestionamiento por la naturaleza y el sentido de los actos de enseñar y de aprender, pues se ponen en juego los roles del docente como dinamizador de procesos de enseñanza en contextos de diálogo y del estudiante como constructor activo de su conocimiento. Desde el ámbito investigativo se aborda con rigurosidad el problema de la falta de análisis y de espíritu crítico a la vez que se impulsan los procesos de cambio de las nuevas formas de pensar y actuar en educación.

La temática que aquí se aborda, aporta elementos que pueden ser útiles para la formación de los maestros, tanto de filosofía como de las diversas áreas de la educación básica y brinda argumentos para que las instituciones educativas adopten estrategias favorecedoras del pensamiento crítico. Además propone elementos para la reflexión académica y metodológica en torno a los conceptos Filosofía y educación.

Esta reflexión se ubica en la base de una paradoja, pues mientras algunas instituciones educativas colombianas se esfuerzan en desarrollar este tipo de procesos filosóficos, con resultados



educativos cada vez mejores –lo cual es confirmado por las pruebas censales– se excluye a la Filosofía de la prueba de Estado. ¡Se espera que no sea el anticipo nefasto de su eliminación en la educación colombiana!

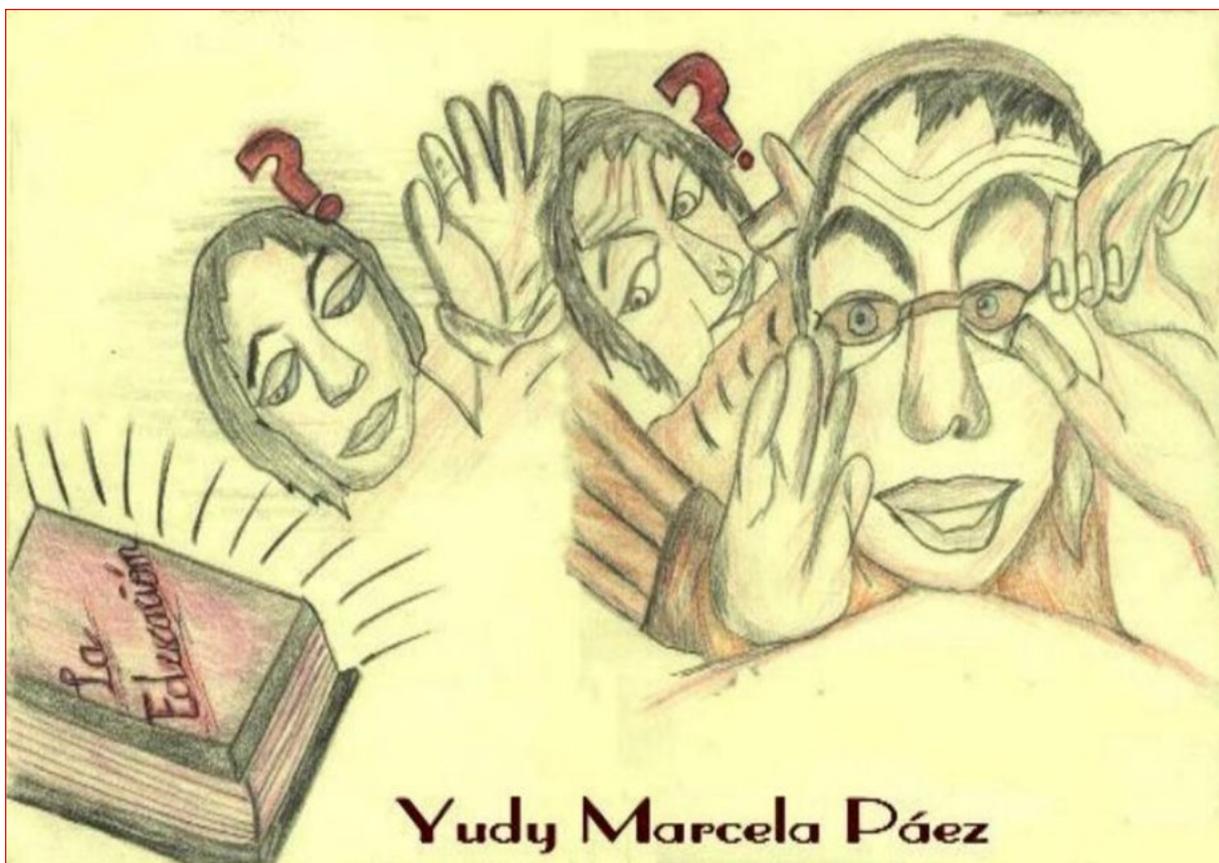
1. El diálogo y la Filosofía

La comunicación es un proceso fundamental de intercambio de significados, entre las personas, a fin de lograr el entendimiento y generar acuerdos, a través de un código compartido mediado en un ambiente de tolerancia, aceptación y respeto. El acto de comunicar es bidireccional en la medida en que todos son emisores y receptores que comparten sus ideas, pensamientos, intereses y saberes.

En la filosofía, como en la educación, se busca privilegiar la discusión; el aprender hablar y a escuchar permite construir las bases sobre las que se puede apoyar la lectura y la escritura, a fin de lograr que los estudiantes piensen con originalidad y encuentren los errores en su pensamiento ya que el desarrollo conceptual y las habilidades pueden darse juntas. Ahora bien,

en estas discusiones surgen los momentos de tensión favorables al aprendizaje, como lo plantea Vigotsky (1979), al referir el concepto de *zona de desarrollo próximo*, o diferencia entre la capacidad real de resolver un problema de manera independiente y el nivel potencial al resolverlo en la interacción con el maestro orientador y con los demás integrantes de la comunidad. Estas tensiones se producen cuando cada estudiante se enfrenta al reto de mejorar las bases de la discusión en el contexto de la interacción grupal, en donde encuentra pares que ofrecen diferentes y seguramente mejores niveles de diálogo, de manejo de información y de reflexión frente a las experiencias.

Ahora bien en la búsqueda de la construcción de sociedades de conocimiento, establecer *comunidades de diálogo* resulta ser una tarea necesaria; sin embargo, en un mundo mediado por las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación, resulta un tanto complejo, puesto que se confunde la información con el conocimiento, el facilismo que se ha puesto de moda, y aboca a que tanto niños como adultos no quieran producir saberes, sino transcribir y memorizar ideas. Además, normalmente a los niños y a los jóvenes





les cuesta mantener una discusión ordenada, y esto ocurre principalmente porque los modelos de discusión en la casa, en la escuela, en los medios de comunicación no son los adecuados.

Desde este escenario se dimensionó FpN como una práctica transformadora del ejercicio docente en el aula, dando especial énfasis a las comunidades de diálogo con la finalidad de mantener vivo el espíritu interrogativo en los estudiantes y propiciar el debate y el análisis de las opiniones, teniendo en cuenta que la innovación en el aula es condición para desarrollar procesos de pensamiento superior. De acuerdo con Rafael Porlan (1996) para que este proceso se logre ha de plantearse la innovación en el aula desde los componentes educativo y pedagógico. Tal innovación junto con las disposiciones y con el trabajo sobre las habilidades de pensamien-

to crítico Elder, L. y Paul, R. (2003), conduce al logro de los objetivos que se proponen los sistemas educativos.

Filósofos como Sócrates y Platón legaron a la educación procesos de diálogo que se fundamentan en la razón. El método socrático denominado *mayéutica* entendido como la interrogación permanente para deducir conclusiones propias y el método platónico, la *dialéctica*, entendida como una discusión donde el cuestionamiento y los argumentos son la base del conocimiento, resultan ser estrategias que propician la consolidación de sociedades de conocimiento, en este texto identificadas como *comunidades de diálogo*.

El diálogo filosófico es definido por Lipman (1992) como el encuentro de conciencias a través de la palabra y es una estrategia adecuada para que los jóvenes integrantes de una comu-

nidad aprendan a pensar de forma efectiva, lo cual puede ser más importante que adquirir conocimientos concretos, ya que un cambio en la forma de pensar de un niño, cambia todos sus procesos de pensamiento. Para él, la meta de la educación es formar personas reflexivas y razonables, lo cual puede lograrse enseñando habilidades de razonamiento. Aclara además que una discusión reflexiva se logra a través de procesos que en todo caso han de ser significativos y que requieren de práctica constante.

Comunidad de diálogo se entiende aquí como el encuentro de deliberación centrado en la discusión filosófica, caracterizado por ser dialógico, pluralista e inclusivo y por basarse en el principio del respeto a las diferencias individuales. Hace referencia a la transformación del aula de clase en un espacio creativo que permite desarrollar las facultades superiores del pensamiento, entre ellas el análisis, la reflexión y la crítica (Lipman,

1992). De esta manera la escuela asume el desafío de propender por aprendizajes con sentido, cuyos protagonistas son los estudiantes. Esta perspectiva estimula la formación de hábitos reflexivos que bien pueden orientarse al fortalecimiento del pensamiento crítico, el cual implica tomar decisiones de manera autónoma y formar hábitos para la acción responsable.

Dado que el ejercicio propio de la CdeD es el diálogo filosófico, es preciso distinguir éste de otras discusiones de orden científico, religioso o de una conversación coloquial. Angélica Sátiro (2011) hace una aclaración con respecto a las diferentes técnicas y precisa que no es lo mismo una conversación que un debate, o una negociación que una mesa redonda; o una disertación que un diálogo filosófico. Con base en su aporte se pueden diferenciar las técnicas que propician diálogo y con ello el intercambio de ideas, conocimientos, saberes y experiencias.

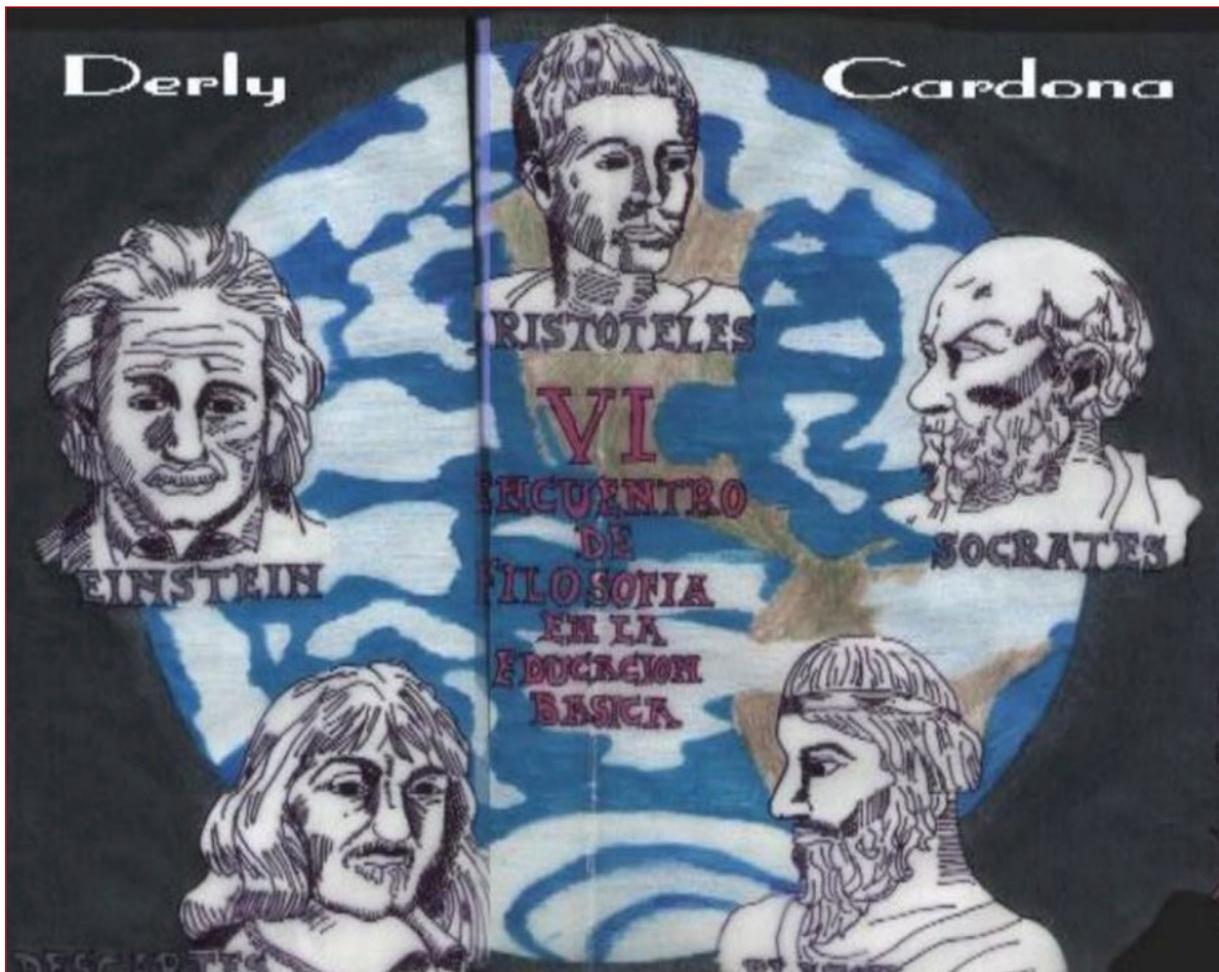
Tabla 1: de la conversación al diálogo filosófico (Sátiro, 2011)

TÉCNICA	PROPÓSITO	RESULTADO
Conversación	Entablar comunicación de manera espontánea, alterando opiniones y comentarios, algunas veces sin propósito determinado.	Brindar o adquirir una información, dar a conocer un punto de vista. A veces es puramente circunstancial.
Debate	Confrontar opiniones frente a un tema y buscar quien tiene la razón	Vencedores y perdedores
Negociación	Hablar con miras a la toma de decisiones. Gestionar asuntos por vía diplomática para lograr acuerdos	Toma de decisiones y resolución de conflictos.
Mesa redonda	Presentar y argumentar varios puntos de vista a través de un coloquio.	Se conocen diversas perspectivas, llegando a conclusiones generalizadoras.
Discurso teórico	discurrir de manea oral y pública sobre la validez de un punto de vista	Convencer al auditorio
Diálogo filosófico	Explorar conjuntamente ideas Presentar y elaborar ideas con base en argumentos y puesta de razones al escrutinio de la comunidad. Reconocer el pluralismo. Poner en juego las facultades superiores del pensamiento como el análisis, la reflexión y la crítica.	Reconocimiento del ser del otro, de su historia. Respeto a las diferencias individuales. Comprensión mutua. Curiosidad. Forma hábitos reflexivos. Conduce a la acción responsable. Se ejercitan las habilidades de pensamiento. Construcción democrática de comunidad. Metacognición al pensar sobre lo que se piensa y pensar por sí mismo.

Un maestro o adulto capaz de mantener la imaginación, la creatividad y la curiosidad en el estudiante, estará formando una persona con altas competencias cognitivas y cognoscitivas, capaz de hacer lecturas críticas de su realidad. El infante movido por la curiosidad y su capacidad de asombro, cuestiona todo lo que ocurre su alrededor, por consiguiente, el adulto puede intervenir de forma positiva y constructiva orien-

tando al niño en la búsqueda de respuesta a sus inquietudes. De esta manera el niño que inicia con procesos conversacionales puede lograr el diálogo filosófico, es decir que puede manejar una discusión reflexiva, argumentativa, crítica, analítica y coherente.

La discusión filosófica es la actividad que se desarrolla a partir de cuestionamientos e inquietudes y crece con la participación de las personas



involucradas, las cuales analizan conceptos, consideran la validez de los procesos de razonamiento e investigan las implicaciones de las ideas. En concordancia con lo anterior, la misión pedagógica del maestro frente al diálogo filosófico consiste en propiciar la discusión, agrupar las ideas, sugerir posibles líneas de convergencia y divergencia, tratar de acrecentar el nivel de discusión y la incertidumbre (Morin, 1999), no dar la última respuesta; en cambio le corresponde orientar para que los niños generen conclusiones, si es del caso.

2. Algunas claves para generar comunidad de diálogo

Para que un diálogo filosófico se lleve a cabo es importante tener en cuenta las dinámicas que suceden en el aula; el docente, por su parte, conocedor de las pautas propias del diálogo estará atento a ponerlas en marcha. Lipman (1992) propone algunas ayudas para que el diálogo filosófico surta efecto:

- *Alentar el diálogo filosófico:* Una discusión puede tratar sobre los temas de interés para el estudiante. Para ello se anima al estudiantado a discutir sobre el problema, por básico que parezca, puesto que poco a poco se irán construyendo y consolidando bases argumentativas para establecer un diálogo filosófico.
- *Motivar a los estudiantes para que se involucren en el diálogo como un arte,* por esto, el profesor interviene solo en los momentos apropiados, buscando obtener puntos de vista y opiniones. Además, estimula los intereses para que no decaigan. Se puede introducir la lectura de un texto, y preguntar acerca de lo que más interesa. Según avanza cada sesión o encuentro, es recomendable escribir esos intereses para ayudar a centrarse en los puntos de discusión.
- *Centrar la actividad en un punto de interés para discutirlo.* Se les pide su punto de vista, e invitar a quien ofreció ese interés a que explique sus razones. El maestro, anima a los



estudiantes a discutir, a expresar sus opiniones y cosmovisiones.

- *Ayudar a los estudiantes a que se expresen ellos mismos* a través de la clarificación y de la reformulación. El docente está llamado a generar una comunicación asertiva con el estudiante, permitiéndole confiar y expresar su opinión. Además, a pesar de que no exprese de forma clara sus ideas, está llamado a orientarlo para expresar su postura, estimulando así sus competencias comunicativas. Si encuentran dificultad para explicar sus posturas puede ayudarlos con frases de ayuda como *parece que estás diciendo...*, *entonces, desde tu punto de vista...*, *¿sería razonable expresar tu opinión así?*
- *Explicar los puntos de vista de los estudiantes.* Centrando la atención en la explicación se puede explorar no sólo lo que dice el estudiante sino el sentido de lo que dice, es decir que puede acudir a la reformulación y a la interpretación.
- *Interpretación.* Al guiar la discusión es importante tener presente, no sólo lo que se está diciendo, sino también cómo se puede estar

interpretando. La interpretación se logra infiriendo las implicaciones lógicas e infiriendo lo que se está sugiriendo.

- *Buscar la coherencia.* Durante el transcurso de un diálogo filosófico es útil hacer preguntas acerca de la coherencia. Expresar de forma coherente lo que se dice puede ser un desafío cuando no se está acostumbrado a participar de diálogos, conversatorios en los que se pongan a prueba las habilidades comunicativas; por ello el docente está atento a orientar al niño para que enlace sus ideas y se exprese con coherencia. De esta manera los participantes en el diálogo diferencian la vaga opinión y las razones con carácter argumentado y lógico.
- *Pedir definiciones.* El uso de las palabras está mediado por un contexto, de ahí que inducir a los estudiantes a que definan algunos conceptos expresados es una adecuada estrategia que evita interpretaciones erróneas en los diálogos.
- *Buscar presuposiciones.* Una de las características principales de un diálogo filosófico es la búsqueda de supuestos que subyacen en lo que se está diciendo.

- *Señalar las falacias.* Hacer evidentes las falacias en que se incurre en las discusiones, es el camino para que lleguen a autocorregirse. Ello ha de hacerse de forma positiva en expresiones como: «tal vez si lo expresaras así...», «quedaría más claro si...».
- *Pedir razones de manera sistemática.* Es necesario estimular al niño para que exprese las razones por las cuales propone determinadas ideas. Allí los métodos socrático y platónico son útiles (pp. 205-228).

El estudiante que hace uso del diálogo filosófico se estimula, se emociona, se anima y participa, e incluso aprende a manejar el temor a la burla o el miedo a cometer errores. De ahí que la *CdeD* represente una tendencia innovadora, abierta y democrática al seno de los escenarios educativos.

Un aporte fundamental para la consolidación de la convivencia y la construcción de ciudadanía se halla en las comunidades de diálogo, puesto que desarrolla hábitos de escucha, reflexión y respeto por las diversas maneras de asumir la vida, partiendo del reconocimiento de que cada ser humano es único y que tiene sentido el que coexistan diversas formas de pensar y de actuar mediadas por un sistema cultural; en un ambiente de esta naturaleza se forma al estudiante en el respeto a la diversidad, a la libre expresión y la comprensión de la perspectiva del otro.

Lipman (1992) considera que las *comunidades de diálogo* permiten formar estudiantes creativos y con capacidad de corregirse a sí mismos, que le dan primacía a la discusión para adquirir dominios conceptuales. Ello supone la superación de la dicotomía conceptos–habilidades y el reconocimiento de la meta-cognición. De esta manera se aprende a pensar por sí mismo, pero con los demás, pues se entiende que el pensamiento es sólido cuando se comparte con otros. Por ello es importante generar ambientes de respeto en los que se construya el conocimiento de manera cooperativa (pp. 40-45)

Ahora bien, en la misma línea de los representantes del pragmatismo, Lipman (1992) resalta el hecho de que el estudiante aprenda a pensar de forma efectiva con relación a los conocimientos concretos que pueda adquirir, puesto que un cambio en su forma de pensar,

promueve el cambio en sus procesos de pensamiento (p. 256).

Construir *CdeD* podría ser el desafío del siglo XXI, orientar a los niños, niñas y jóvenes a pensar por sí mismos sobre su realidad, a inquietarse y mantener viva la capacidad de asombro es el reto de la educación en la actualidad. No se trata de enseñar, sino de problematizar, como lo plantea Kohan (2008). Por ello el rol del educador es fundamental en la medida en que él está llamado a crear las bases de un aprendizaje fundamentado en el pensamiento crítico y en la razón.

Convertir el aula en *CdeD* significa no imponer la forma de pensar del docente, sino permitir que fluya el pensamiento con criterios y que el estudiante se involucre en estos procesos de una manera activa para proponer ideas innovadoras a partir de varios conceptos que surjan en las discusiones. En el diálogo se involucran las emociones, los deseos, las perspectivas frente a los problemas, las cosmovisiones, que cuidadosamente enfocadas pueden construir el ambiente propicio para la crítica y para el pensamiento libre.

Referencias bibliográficas

- Elder, L. y Paul, R. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. California: Fundación para el pensamiento crítico.
- Kohan, Walter (2008). *Desafío para pensar... la enseñanza de la Filosofía*. Conferencia inaugural del VII Encuentro de Profesores que Enseñan Filosofía. Tunja: UPTC.
- Lipman, Matthew; Sharp, Ann M. y Oscanyan, Frederick (1992). *La Filosofía en el Aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Porlan, Rafael (1996). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. En la revista *Cero en Conducta*. Vol. 11, núm. 42-43, pp. 80-90.
- Sátiro, A. (2011). *Panel Democracia, diálogo y participación*. Conferencia presentada en el IV seminario Internacional FpN. Bogotá: Uniminuto.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

PROYECTO DE CAPACITACIÓN DE LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA MARISTA

COLEGIO CHAMPAGNAT DE POPAYÁN

Wilson Gonzalo **DÍAZ CASTILLO**

[dessidia527@hotmail.com] [<http://fpnchampagnatwgdc.blogspot.com>]

Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Nariño, con la capacidad de reflexionar en la educación media en las áreas de Filosofía y Literatura con espíritu crítico, creador de alternativas pedagógicas que respondan a las necesidades de la realidad regional y nacional.

Habilidades para la planeación y ejecución de proyectos en instituciones como: Congregación del Oratorio Colegio San Felipe Neri, Pasto, Nariño, Comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza Colegio Champagnat de Popayán, Cauca. Líder de proyectos Maristas como: Desarrollo del Pensamiento, Piensa Plus y Filosofía para Niños. Líder del proyecto de Lectores Competentes de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Líder de Investigación Formativa Colegio Champagnat de Popayán, comité editorial revista Sistematizando «Experiencias de Investigación Formativa» y en la Universidad de Nariño, Colombia.



Presentación

El proyecto de Educación Filosófica Marista tiene dentro de sus propósitos fundamentales lograr una educación de calidad, aquella en la que los niños, niñas y jóvenes desarrollen habilidades y competencias filosóficas, implementadas desde el preescolar hasta undécimo. Para ello, teniendo en cuenta los estándares, lineamientos y orientaciones pedagógicas dadas por el Ministerio de Educación Nacional y el proyecto de Filosofía para Niños, permite que los docentes y estudiantes puedan llevar a cabo sus procesos pedagógicos y de enseñanza.

El porvenir de la educación y de la sociedad colombiana plantea el reto de formar personas autónomas, cuya competencia crítica alcance un nivel de desarrollo que les permita evaluar la calidad de los argumentos y tomar las mejores decisiones. También exige la formación de ciudadanos dispuestos a explicar y resolver sus conflictos mediante la palabra y no por medio de la violencia, es decir, dotados de una competencia dialógica altamente desarrollada. Del mismo



modo, implica el cultivo de sujetos innovadores, individuos que propongan alternativas para mejorar su propia vida y la de los demás, en un campo social apto para desarrollar la competencia creativa. Es por eso, que dicho proyecto contribuye a promover el crecimiento y la consolidación de tales competencias. Es importante mencionar que la propuesta por competencias ha sido validada y enriquecida de forma significativa, gracias a los diversos aportes, experiencias y conocimientos de los docentes líderes del proyecto a nivel nacional y profesionales expertos en la materia.

Objetivo del proyecto

El objetivo central del proyecto de Educación Filosófica consiste en ayudar a que los niños desarrollen un pensamiento crítico, cuidadoso y creativo para construir, descubrir y re – formular significados, propiciando a que piensen por sí mismos y desarrollen una comunidad de indagación filosófica.

Principios teóricos

La propuesta de Educación filosófica presenta un programa de innovación pedagógica centrado en la enseñanza de la filosofía desde los primeros años de escolaridad. Se intenta presentar los aspectos más problemáticos de la renovadora propuesta, partiendo de las implicaciones filosóficas, teóricas y prácticas que muestra el programa. Para tener una mayor comprensión de las implicaciones del programa se abordarán tres aspectos que permitirán tener una visión más compleja sobre la importancia de la propuesta en la educación.

1. El programa de Educación Filosófica, como propuesta educativa, nos remite al problema más general del papel de la filosofía en la educación.
2. El programa de Educación Filosófica, en cuanto incorpora determinada propuesta filosófica nos remite al problema de la filosofía, en relación a la verdad y a las ideas que moviliza.
3. El programa de Educación Filosófica, en cuanto es una propuesta orientada a la infancia, nos remite al tópico de su posibilidad, de las relaciones conflictivas o armónicas que propone entre infancia y filosofía.¹

Filosofía y educación

La palabra educación puede tener distintas connotaciones, es así, que se puede denominar como un concepto vago o ambiguo, el cual hace referencia a diferentes clases de aprendizaje, desde la obtención de conocimientos y habilida-



des determinadas, como las que se adquieren en espacios de índole profesional o académico. En este sentido, la educación también puede hacer referencia a todas aquellas prácticas e interacciones que tienen los estudiantes en la escuela, como las diferentes cosas que la vida enseña en su diario acontecer. Se puede afirmar, que la educación es un proceso que dura toda la vida.

Una de las críticas palpables en el proceso educativo, se basa en que la escuela sólo se preocupa por transmitir conocimientos y saberes obtenidos por medio de la cultura, los cuales deben ser transmitidos y pronunciados en la escuela, para que sigan teniendo permanencia y consecución en la humanidad. Éste planteamiento es contrario a la idea de que la escuela debe promover la creatividad y el desarrollo de los individuos; principio que se evidencia en el proyecto de Educación Filosófica, el cual incita a la reflexión, la indagación y la investigación crítica como eje central en su proceso; enseña a pensar desde contextos que originen la creatividad, la crítica y genera espacios de diálogo en donde los individuos se respeten unos a otros. Este sería un objetivo ideal en la educación, en donde no sólo se educara para transmitir conocimientos, datos y llegar a óptimos resultados, sino que se evidenciara una educación con sentido, la cual se ha ido trasladando hacia intereses de índole consumista, económico y productivo.

En este proceder, el papel de la filosofía en la educación ha tenido un pronunciado declive escolar, los cambios en los currículos de la enseñanza secundaria han aproximado el saber hacia la relación entre economía y sistema de produc-

1. Los tres aspectos que se van a desarrollar en este apartado se citan del documento «Influencias y Filosofía del Programa Educativo de Matthew Lipman», elaborado por Iván Mateo Riaño, Integrante del Centro de Filosofía para Niños del Principado de Asturias (España).



ción, lo cual ha apartado el compromiso educativo de la escuela, de formar reflexiva y humanamente bajo los principios de libertad, autonomía y proximidad a las cosas humanas, que según Adorno pronunciaba. Lo que hoy se pide de la educación no es que forme, sino que habilite al ciudadano para integrarse en una sociedad en la que todo, incluido él mismo, está programado para producir y consumir.

Se puede descifrar claramente la rotunda imposición del sistema técnico instrumental del conocimiento, así, en los prólogos de las leyes educativas se expongan principios de formar a ciudadanos íntegros, que sean capaces de ser personas autónomas, de conocer y vivir en una sociedad en donde se resaltan los valores democráticos y en donde las virtudes de las personas sobresalga en la solidaridad, la igualdad, el respeto, entre otros.

Es así, que la filosofía vista desde esta perspectiva sigue siendo la cenicienta del sistema de producción y del ideal positivista que la rechaza, por ser una ciencia ideologizante, mítica, reflexiva, en busca de la razón de ser y de existir del mundo; es por eso, que su lugar viene a ser ocupado por la tecnología, la recreación, y otro tipo de disciplinas que dan cuenta del mercado y

la economía productiva. En otros tiempos, la filosofía tenía un lugar privilegiado en la formación de las clases superiores, a las formas más elevadas de la cultura. Hoy en día con el proyecto de Educación Filosófica pretende que la filosofía no se vea subyugada a la ciencia y a la tecnología, sino que sea reconocida como una ciencia vital que promulga los valores, las habilidades y las competencias que hacen al ser humano un ser crítico, único y distinto a los demás, pero que es competente e íntegro para vivir en una sociedad.

La filosofía que pretende el programa de Educación Filosófica incorpora desde su tradición la teoría Platónica, la cual se originó a partir de un trabajo lingüístico, discursivo, polémico, dialéctico en el medio de los objetos y productos iniciales de la razón científica. La filosofía crítica es un saber de saberes, su actividad es categorizadora, discriminadora y sostiene una antigua misión desmitificadora y emancipadora; la filosofía, así, es una forma de acción, la acción que dimana de la eficacia de los propios discursos, es la acción que por la palabra, se dirige a las conciencias, a la reforma del entendimiento. También parte del principio, de potenciar la capacidad de pensar las cosas, de hacer preguntas y de clarificar los errores y las contradicciones que se encuentran



en cada uno de los pensamientos, que diariamente emitimos. La filosofía debe ir en busca de los principios, de la universalidad, de los conceptos, que vista desde la perspectiva Kantiana emana una educación racionalista. Kant plantea tres exigencias racionalistas que van de la mano con el proyecto de Educación Filosófica: 1. pensar por sí mismo, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva, que acepte las cosas porque una autoridad, tradición o prejuicio lo dicen, sin tener en cuenta la propia elaboración. 2. ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, es decir, mantener el propio punto de vista, pero ser capaz de entrar en diálogo con otros, para someterlo a un examen riguroso de la razón y llevarlo hasta las últimas consecuencias para revisar si sus conclusiones son lo suficientemente sólidas. 3. Si las conclusiones a las que se llegó llevan al error, tener la capacidad de aceptarlo.²

Filosofía del programa educación filosófica marista

Uno de los cimientos teóricos con los cuales se constituye el programa de Educación Filosófica son los filósofos griegos. En especial los pre-socráticos, son relevantes por haber sido los primeros que intentaron explicar los acontecimientos que preocupan al ser humano a través de la razón y por su capacidad de admiración ante lo inexplicable de la vida y la naturaleza. En este sentido Lipman, afirma que los niños y adolescentes en un momento dado son filósofos naturales. De Sócrates toma la idea de la ma-

yéutica como una metodología que ayuda a dar a luz cosas nuevas. En la comunidad de diálogo, a través principalmente de la pregunta y la reflexión, se están dando cosas nuevas de manera constante. Sócrates utiliza la pregunta con sus interlocutores para extraer la verdad que, según él, ya está dentro de ellos, pero no lo saben.

En el programa, la pregunta no pretende extraer la verdad, sino hacer avanzar la indagación colaboradora entre los miembros de la comunidad de diálogo. El pragmatismo es otra de las corrientes de pensamiento que ejercen una influencia importante. El pragmatismo es una corriente heterogénea y diversa, pero su común denominador plantea el pensamiento como una herramienta para lograr una acción más efectiva. Dos de sus representantes son Charles Sanders y William James, quienes rechazan la idea de que debe haber una serie de certezas o fundamentos esenciales a partir de los cuales se desarrolla el conocimiento; en cambio dan gran importancia a los efectos, las consecuencias y las prácticas en las que se ven envueltos los seres humanos y ven al pragmatismo más que como una filosofía, como un método para pensar con claridad.

El proyecto de educación filosófica se instituye con unos fines educativos y unas metas que tienen como soporte psicopedagógico las teorías de Vygotsky, Piaget, J. Brunner, J. Dewey, L. Kohlberg, Freire, Ausubel, H. Taba, etc. y el fondo filosófico que dimana del método dialógico platónico teorizado por M. Lipman. Los grandes fines del proyecto encuadran la perspectiva de un nuevo ser humano que aprenda a pensar por sí mismo en diálogo con los semejantes, que desarrolle un pensamiento crítico y creativo frente a los problemas de la sociedad actual, personas en las que se conjuguen armoniosamente la racionalidad y la afectividad en lo personal y en la relaciones sociales. No se pretende, pues, educar un pensamiento de alto nivel al servicio del desarrollo tecnológico o de la eficacia productiva sin nada más. Por el contrario, se formulan objetivos que desarrollen una inteligencia y una racionalidad al servicio de la persona y de la sociedad. La persona así educada estará alejada del concepto de masas a que se refería Ortega y Gasset.

El concepto de educación que subyace implica una preparación para participar activamente en una sociedad democrática más que la simple adaptación al entorno físico y social. Para ello

2. Kant Emmanuel. (1990). *Crítica del Juicio*. México: Porrúa, N° 246, numeral 40. pp.270, 271.

se perfila como necesario el entendimiento de la educación como un proceso en el que sea posible una secuencia de estados de comprensión que enlacen con la propia experiencia y estén abiertos a situaciones de creatividad y flexibilidad de pensamiento en las que esté implicada la afectividad en procesos de diálogo colectivo o, mejor, comunitario.

En esta misma perspectiva, el programa está planteado con una serie de consideraciones teóricas, las cuales se ven enmarcadas desde el plano psicológico, desde los modelos de aprendizaje, del desarrollo, socialización, componentes teóricos de la estructura y funcionamiento cognitivos, aspectos técnicos y filosóficos de la lógica informal, discursiva, pragmática, supuestos psicopedagógicos de la orientación de la metodología y la didáctica, supuestos sociológicos sobre las implicaciones políticas del planteamiento del programa educativo, supuestos éticos, entre otros. Así encontramos en la producción teórica y divulgativa una serie de elementos que dan cuenta de las pretensiones del programa, pasando por una multiplicidad de aplicaciones a diversos contextos y objetivos compensatorios, transversales: Educación Intercultural, educación social, educación democrática, educación ética, etc., ligada a la educación en valores y del ciudadano.

Infancia y filosofía

La relación infancia-filosofía trae consigo uno de los aspectos más controversiales desde la propuesta de renovación pedagógica de Mathew Lipman. Controversial por lo novedoso y sorprendente de la propuesta, que en varios espacios de discusión ha suscitado porvenires y a los que, para atizar más que para debatir, se ha basado en autoridades filosóficas, para mostrar sus argumentos, entre ellos, tenemos la autoridad en Platón sobre Las Leyes, con la estructura de su paideia: recordemos que a la dialéctica la deja para los iniciados mayores de 30 años tras un itinerario formativo en las artes lógicas y las no imitativas, de segundo grado del saber filosófico, el del gremio kantiano de los artistas universitarios de la razón. Otros, los neopiagetianos abanderan una trinchera de apriorismos sobre las relaciones entre aprendizaje y desarrollo que es rebasada por el norte y el sur de los estudios transculturales, desde L. S. Vigotsky a hoy, y de este a oeste por todos los inconformistas del status curricular, desde John Dewey, Hameline y Dardeline, a Faure. Lipman, consciente de las resistencias, dedica un epígrafe de «La Filosofía en el Aula» a contestar a Platón, y un capítulo a la cuestión de la filosofía de la infancia.



De un modo expreso, Lipman abre y cierra su libro programático con este tópico. No creemos que «responda» a Platón confrontándole con el método socrático, con las costumbres del viejo Sócrates de hablar con jóvenes y adultos; esquivaba el meollo del asunto en Platón, y prefiere confrontarlo en el espacio de la retórica pedagógica, donde Bloom, Dewey, Bruner, Buber, le abren el camino retraducido ya como educación del pensamiento, educación reflexiva, habilidades del pensamiento, lenguaje de la ciencia...etc. El problema sigue incólume: si la Filosofía es un saber de segundo grado que exige histórica y epistemológicamente la existencia previa de otros saberes, de los que se ocupa según procedimientos propios, pero que son propios de la misma razón científica, entonces: o la filosofía en la infancia es imposible porque carece de objeto, estaríamos en la fase del conocimiento empírico; o es superflua, redundante, porque sus objetivos educativos en materia de desarrollo de competencias instrumentales estarían siendo cubiertos con mayor propiedad y extensión, precisamente por las materias consideradas instrumentales: la matemática y la Lengua, y por ellas experimentales y positivas que desmenuza la razón científica. Lipman, se da cuenta del problema metafilosófico ante el que se encuentra pero se siente cargado de las razones que le provee la experiencia educativa.

Las certidumbres son simples, cualquier docente que haya transitado un tiempo con amor y dedicación por las aulas infantiles sabe de la razonabilidad y espíritu inquisitivo infatigable de los niños, sabe de sus capacidades para apreciar las diferencias entre razonamientos bien o mal hechos y del estupor ante las paradojas y del consecuencialismo y habilidades de los recién hincados en los misterios del lenguaje para inducir la regla del caso, o deducir el caso desde la regla, o confrontar razones según el caso y de la no menos singular facilidad para jugar en el orden lógico con los términos más abstractos entre todos, aquellos que situó Platón fuera de este mundo, a salvo de niños que todo lo quieren tocar. Así, ni la Belleza, ni el Amor, ni la Justicia, ni el Bien, ni la Verdad les es ajena ni extraña.

«Admitamos o no admitamos que estos argumentos concretos sean convincentes, el tema de la condición de persona y la racionalidad de los niños, seguirá estando omnipresente en la filosofía en la infancia. Pues si rehusamos reconocer la racionalidad de los niños, no podremos

implicarnos satisfactoriamente en un diálogo filosófico con ellos porque no podremos aceptar sus intervenciones como razones. Si no podemos hacer Filosofía con los niños, despojamos a su educación del verdadero componente que puede hacer que esa educación sea más significativa. Y si negamos a los niños una educación significativa, aseguramos que seguirán dominando la ignorancia, la irresponsabilidad y la mediocridad que con frecuencia dominan entre los adultos».³

Bibliografía

- Dilthey, W. (1968). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires, Losada.
- González, José (1999). *Desarrollo de habilidades de pensamiento*. Programa para el desarrollo cognitivo. Universidad La Salle Guadalajara. Universidad Marista en Jalisco.
- González, Susana y Méndez, Delia. Asesora Pedagógica y Directora de Educación Inicial. Fragmentos del Trabajo «Manual de Filosofía para Niños». Registro de la Registro en la D.N.D.A. N° 125986/98.
- Kant, Immanuel. (1990). *Crítica del Juicio*. México: Porrúa.
- Lipman, Matthew (1992 a 1997). *Cuentos y Manuales del Programa de Lipman*. Madrid: Ediciones Latorre.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Documento de orientaciones curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía. Bogotá, Colombia.
- Pineda, Diego Antonio (2004). *Filosofía para Niños. El abc*. Bogotá: Editorial Beta.
- Riaño, Iván Mateo (2002). *Influencias y Filosofía del Programa Educativo de Matthew Lipman*. Centro de Filosofía para Niños del Principado de Asturias (España).
- Tébar Belmonte, Lorenzo (2005). *Filosofía para Niños de Matthew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del programa de enriquecimiento instrumental del profesor Reuven Feuerstein*. Indivisa. Boletín de estudios de investigación N.º 006. Madrid, España: Centro Superior de Estudios Universitarios de La Salle.

3. Mathew Lipman: *La Filosofía en el Aula*. Ed. de la Torre, Madrid, 1998. p. 371.

OFICINAS DE FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Liliane **SANCHEZ**

Viviane **RODEGHERI**

Wilson Gustavo **DE CASTRO LOPES OLIVEIRA**



Desde que surgiu na Grécia antiga, há cerca de dois mil e quinhentos anos atrás, a Filosofia sempre se aproximou dos projetos de formação humana e vem sendo assim, nos diferentes contextos históricos e sociedades. Desde Sócrates, passando por Platão, Aristóteles, São Tomás de Aquino, Rousseau, Kant e Locke, foram muitos os filósofos que atuaram como mestres e refletiram sobre a importância da educação, em diferentes períodos da história da humanidade. Considerando essa relação estreita que a Filosofia sempre teve com a educação, enfatizamos nesse trabalho alguns de seus aspectos que consideramos de extrema importância, que, a nosso ver, se relacionam diretamente com a dimensão formativa: a construção de um espírito investigativo, a reflexão sobre o instituído, o questionamento crítico sobre o senso-comum e os dogmas, a criação e estruturação de conceitos, dentre outros.

Se a Filosofia tem, de fato, o poder de nos auxiliar a entender a realidade, a pensar o mundo, a ampliar nossas perspectivas, consideramos, então, de extrema importância a ampliação de seu alcance dentro do espaço escolar, um espaço, por excelência, de formação. Seja como disciplina específica ou como possibilidade de atividade interdisciplinar, contribuindo para enriquecer o currículo escolar, valorizando o processo de ensino-aprendizagem e a produção de conhecimentos significativos.

Foi pensando nessas possibilidades que, na década de 60, o filósofo norte-americano

Matthew Lipman sistematizou um programa de ensino de filosofia para crianças (Lipman, 1990), com o qual pretendia reformar o sistema educacional americano, a seu ver até ali incapaz de promover o desenvolvimento adequado do raciocínio e da capacidade de julgar dos alunos. Para tanto, segundo Lipman, a prática da filosofia era indispensável. Além de buscar fundamentar teoricamente o papel da filosofia na educação das crianças, o autor desenvolveu uma metodologia e um currículo específicos, destinados às escolas. Dessa forma, institucionalizou uma nova área de interesse da educação (e por que não dizer, da própria filosofia?): o de fazer filosofia com crianças. A proposta, que chegou ao Brasil na década de 80, é atualmente aplicada em mais de 30 países do mundo, tendo inspirado críticas e alternativas. Da mesma forma, muitos dos estudos, dissertações e teses a que deu origem pretendem hoje questionar suas bases, sua metodologia e prática (Kohan, 2000).

Em que pesem todos os questionamentos a que vem sendo submetida, talvez um dos méritos que não se pode negar à iniciativa de Lipman é o de trazer para o campo da reflexão filosófica uma determinada abordagem de infância. Além disso, é preciso reconhecer que, ao menos pelas reações que suscitou, a proposta de Lipman reavivou o debate sobre a qualidade crítica do ensino de filosofia correntemente ministrado nas salas de aula. No Brasil, muitos são os trabalhos que, principalmente entre as décadas de 70 e

90, debruçaram-se sobre este assunto, motivados pelas discussões sobre a retirada do ensino de filosofia da grade curricular na época da ditadura militar e seu posterior retorno, num momento considerado de «abertura política» (Sanchez, 2013). A maioria destes trabalhos enfatizava o prejuízo ocasionado pelo caráter formal e artificioso que acompanhava a tradição didática da filosofia, que regularmente substituiu a busca de desenvolvimento do pensamento original dos alunos pela transmissão de uma história de autores e correntes. A filosofia acabava por tornar-se uma disciplina enfadonha, com datas e nomes a serem decorados, ao invés de uma disciplina estimuladora de questionamentos e raciocínios criativos.

Porém, algo mudou na concepção do ensino de filosofia, desde então e, em especial, a partir do início do novo milênio, a filosofia tem sido vista como «algo na moda», «cult», por certos setores da sociedade brasileira. Vemos uma tentativa de popularização dessa disciplina, com muitos cursos informais sendo oferecidos em instituições privadas, reedições baratas e simplificadas de obras clássicas, debates em cafés-filosóficos... vimos até um programa de variedades na televisão brasileira dedicar cinco minutos semanais à temáticas consideradas filosóficas¹. Parece que a filosofia virou artigo de luxo, perfumaria, adorno, acessório e, muitas vezes bengala de sustentação para tentar lidar com as agruras do dia-a-dia, algo como «autoajuda». Ora, sabemos que a filosofia nunca foi consolo para nenhum filósofo. Ao contrário: filosofia é problematização, inquietação, dúvidas, incertezas...

E quando relacionada ao amplo universo da educação, só tem a contribuir com ele, instaurando a necessária humildade de reconhecermos que «tudo o que sabemos é que nada sabemos». Ou seja, inspirados nos ideais socráticos, os educadores podem se destituir da autoridade de «seres do suposto saber» para se tornarem também aprendizes, pesquisadores, curiosos vorazes por descobrirem novos conhecimentos, novas possibilidades. Pois, como dizia Paulo Freire,

1. *O quadro intitulado Ser ou Não Ser*, apresentado pela filósofa Viviane Mosé no ano de 2005, no programa de variedades de nome *Fantástico*, veiculado dominicalmente no horário noturno pela Rede Globo de Televisão, emissora de TV aberta de maior alcance no território brasileiro, apresentava conceitos de filosofia traduzidos, na tela, por meio de metáforas simples, buscando popularizar a disciplina.

«quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender» (2002, p. 25).

O que pretendemos com este trabalho, a despeito das variadas abordagens que o ensino de filosofia vem recebendo, é apresentar uma experiência de oficinas de filosofia na educação básica, que vem sendo realizada numa escola da rede pública do município de Seropédica, no estado do Rio de Janeiro. Nossa intenção não é tratar a filosofia como algo inatingível, reservada apenas para pouco privilegiados, dotados de genialidade ou qualquer outra característica sobre-humana, nem tampouco banaliza-la. Também não é esgotar a pluralidade de interpretações acerca de suas definições, nem limitá-la a uma única. Mas, lidar com ela em suas múltiplas possibilidades formativas. Com isso, acreditamos oferecer uma contribuição, ainda que provisória, para aquilo que vem sendo o principal objeto de nossa preocupação: a formação humana, numa perspectiva crítica e criativa.

Vivemos atualmente numa sociedade que se transforma muito rapidamente. Tão rapidamente que dificulta o entendimento dessas próprias transformações, pois o desenvolvimento das consciências humanas não consegue acompanhar tamanha rapidez. Valores que eram importantes há alguns poucos anos atrás, agora já não são mais. E as formas de se relacionar entre os sujeitos e a sociedade também não são mais as mesmas. Porém, algumas questões se levantam: Que «liberdade de escolha» verdadeiramente as pessoas têm, hoje em dia, em relação ao mundo em que vivem e às definições de suas realidades? É verdadeira a liberdade pregada pela contemporaneidade, que antes de dar opções de escolha aos indivíduos, carrega-os de informações e conceitos, através dos meios de comunicação de massa, levando-os a escolher as propostas existentes, calcadas em cima da estrutura econômica comercial e industrial? Basta ver um anúncio de um produto qualquer na televisão, como carro ou celular, indicando que se o sujeito for detentor de sua posse, será feliz e terá sua vida completa. Diante de tal mensagem, como ficam os valores humanos, que papel desempenha a educação escolar e o que a filosofia tem a fazer nesse contexto?

Ora, pertence a qualquer projeto social hegemônico a tentativa de controle ideológico das categorias, noções, termos, conceitos com os quais se constrói e se pensa a sociedade e o

mundo. Uma das formas pela qual se busca «criar» uma realidade se configura na transmissão de determinada ideologia através dos meios de comunicação de massa. Eles impregnam o imaginário social com seus ideais, seus conceitos e significações, de forma tal, que pensar outra «realidade» possível, diferenciada da que se apresenta, é pensar o «irreal». Não existem muitas possibilidades de negação do que já está estabelecido. Acaba-se por fixar as formas de pensar a sociedade e, da mesma maneira, os determinados sujeitos sociais que estariam inseridos nela e, inclusive, também, essa própria forma de inserção. Nesse contexto, algumas propostas de ensino de filosofia em diferentes níveis de escolaridade surgem como alternativas ao conformismo, à adequação, à sustentação da ideologia dominante e se afirmam como possibilidades de contracultura e resistência crítica. É nessa perspectiva que consideramos o projeto que desenvolvemos.

O objetivo de nosso projeto é desenvolver uma proposta educativa que possa emergir da disciplina filosofia, geralmente presente como disciplina obrigatória nas grades curriculares do ensino médio. Porém, inspirados na proposta de Lipman, direcionamos nosso foco para o ensino fundamental e investidos da autonomia de educadores-pesquisadores, rompemos com o caráter disciplinar da grade curricular e convidamos a filosofia para se apresentar em formato de oficinas.

Partindo da famosa divisão da interpretação do significado da palavra *filosofia*, que pode ser entendida como uma *história da filosofia*, que diz respeito ao estudo de diversos autores e conceitos ou como *atividade filosófica*, que diz respeito a uma atitude reflexiva, com base em questionamentos críticos e criativos, optaremos por tratar nossa proposta de acordo com a segunda definição. Elucidar conceitos, elaborar hipóteses, problematizar aspectos, refletir sobre, eis os papéis que se espera que a filosofia desempenhe enquanto *atividade*, mas, isso não exclui possíveis abordagens de pensamentos de filósofos dos vários períodos da história da humanidade.

Ensinar filosofia trabalhando com a abordagem das diferentes correntes de pensamentos e seus respectivos pensadores em diferentes períodos da história da humanidade é extremamente importante e também interessante. A nosso ver, trata-se de conteúdos fundamentais

na formação dos indivíduos e compatíveis com a atividade de reflexão sobre o estabelecido. Aliás, consideramos que são válidos principalmente se relacionados a esse fim. Porém, mais do que conteúdos, focamos nos métodos a serem utilizados, que nos possibilitam valorizar a construção reflexiva de nossos alunos, estimulando-os a pensar sobre os diferentes aspectos da condição humana e seus processos de formação, via instituição escolar.

O projeto que, então, vimos desenvolvendo na escola, alcança tanto os alunos do 3º e 4º. anos que dele participam, bem como os outros atores que nele estão inseridos: oficinairos,² professores, estagiários³ que atuam nas turmas, coordenação pedagógica e direção, envolvendo-os nas inquietações e nas alegrias das descobertas filosóficas. Para tanto, as oficinas se organizam em momentos distintos. Primeiramente, os oficinairos se reúnem com a coordenação do projeto e levantam possíveis questões de interesse dos alunos, considerando suas faixas etárias, temas da atualidade, temas curriculares e temas filosóficos. Nesta etapa, os oficinairos tem ampla liberdade de sugestões, argumentando a respeito de possíveis pontos positivos e negativos de suas escolhas, exprimindo suas intenções e anseios, explicando e justificando as metodologias e recursos que pretendem utilizar e, por fim, o coletivo define consensualmente a proposta a ser desenvolvida, em detalhes. É sabido que tais definições poderão sofrer alterações durante o desenvolvimento do trabalho, conforme às reações e envolvimento dos alunos.

Num segundo momento, as propostas eleitas são registradas por escrito, compondo o conjunto de documentos e materiais que aludem ao projeto, bem como são elaborados e confeccionados os objetos que farão parte da oficina proposta.

Num terceiro momento, a oficina é aplicada aos alunos, com uma hora e meia de duração, na regularidade de uma vez por semana. Nessa etapa, os professores regentes das turmas e estagiários são também convidados a participar e estes sujeitos/atores possuem papel primordial na avaliação das propostas, pois, em momen-

2. Alunos dos cursos de licenciatura em Filosofia e Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

3. Alunos de diversos cursos de licenciatura da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e de outras universidades.

to posterior, verificam e relatam a ocorrência ou não de intercessões entre as temáticas e performances das oficinas e os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas em sala de aula. Seus depoimentos são de extrema importância e, em geral, tem versado sobre o estímulo que este projeto lhes tem causado para desenvolverem seus trabalhos de maneira diferenciada no cotidiano escolar. Eles têm ressaltado também descobertas positivas a respeito das reações dos alunos e o quanto apreciam o prazer de vê-los energizados com as «aventuras filosóficas» vivenciadas no projeto.

Cabe ressaltar a percepção que já tivemos sobre o impacto do projeto na vida dos alunos. Eles testemunham, durante as oficinas e as aulas, que se sentem inquietos e estimulados pelas atividades e debates e que tem conversado com seus familiares sobre muitos temas que são abordados no projeto. Da mesma maneira, alguns pais também comentam sobre as mudanças de atitudes de seus filhos.

Para nós que compomos a equipe de oficinairos, o projeto também não se encerra após sua execução semanal. Os assuntos que abordamos e as experiências vivenciadas se desdobram em momentos posteriores, tanto no que diz respeito à avaliação permanente que fazemos de nossas atividades, como no planejamento de futuras oficinas, mas, principalmente, no surgimento de novas ideias e questionamentos a respeito das práticas pedagógicas, da formação discente e docente e da relação ensino-aprendizagem. Consideramos, portanto, que tal experiência tem sido extremamente formativa para todos que dela participam.

Dentre os muitos temas que vimos trabalhando com os alunos, destacamos dois que parecem tê-los afetado bastante: família e morte. Tratam-se de temas sensíveis a este público específico, devido as suas histórias de vida e que se converteram em desafios para os oficinairos. Num primeiro momento, ficamos receosos de seguir com estas abordagens, por temermos encarar situações para as quais não sabíamos se estaríamos devidamente preparados. No entanto, a própria imersão na filosofia nos estimulou a seguir adiante, a buscar contribuições de diversas áreas do conhecimento, como a psicologia, a antropologia, a literatura, as artes... que tem nos ajudado a lidar com o oceano de perguntas que surgem a cada abordagem.

Dentre as etapas do desenvolvimento das oficinas em sala de aula, destacamos os momentos que nos parecem mais profícuos: o silêncio reflexivo, observador e interessado, acompanhado de um «olhar interior» que o aluno/aluna se lança ao se deparar com questões que lhe afetam; o burburinho participativo e ansioso por se expressar e contribuir com o grupo; o misto de prazer, curiosidade e espanto nas expressões e olhares; a solidariedade com os colegas que demonstram alguma dificuldade na realização de alguma etapa da oficina; a percepção da conquista e do desenvolvimento reflexivo individual e do coletivo.

Cabe ressaltar, porém, que chegar até esses resultados, não foi tarefa fácil. Nosso projeto foi idealizado a partir das vivências e estudos da professora coordenadora, que se dedica a investigar e trabalhar com esta temática desde a década de 1990. Em maio de 2015, nosso projeto de extensão foi contemplado com duas bolsas para sua execução na escola anteriormente mencionada, que demonstrou interesse e completa disponibilidade para acolhê-lo. Num primeiro momento, houve a capacitação teórica dos oficinairos, com leituras e debates sobre os fundamentos e aspectos críticos de Filosofia para Crianças. Num segundo momento, vivenciamos uma espécie de laboratório das oficinas, realizado durante o curso da disciplina optativa «Tópicos Especiais de Filosofia com Crianças». Apenas em setembro de 2015, ingressamos de fato com as atividades na escola, tendo antes nos reunido com a coordenação pedagógica, a direção e as professoras das turmas envolvidas na oficina.

Muito do que aconteceu nas oficinas inicialmente, foi a própria adequação dos oficinairos e alunos ao ritmo de planejamento e execução do projeto, cabendo nesse processo tantos erros, como acertos dos dois grupos envolvidos, que estavam, até então, aprendendo a se relacionar. Concomitantemente, a escola também buscava se adequar a esta nova atividade em seu interior, recebendo os oficinairos, ajustando espaços e horários para a realização das atividades, agregando a comunidade escolar nessa receptividade.

A conquista do corpo docente não foi imediata. Os professores das turmas tiveram um pouco de dificuldade para entender e aceitar a proposta, se reservando papéis de meros especta-

res ou apenas disciplinadores dos alunos. Mas, com o passar do tempo, o desenvolvimento das atividades foram despertando seus interesses e houve uma maior aproximação e envolvimento com o projeto.

Na primeira fase de desenvolvimento do projeto, que foi de setembro a dezembro, as oficinas tinham como «fio condutor», a história da personagem SOFIA –alguém que adorava filosofia. Esta personagem introduzia um ritmo na abordagem das temáticas, que se agregavam as suas vivências e experiências. Inicialmente, ela foi apresentada aos alunos com as características de sua personalidade: «inteligente», «esperanta», «curiosa», «perguntadeira», mas, sem nenhuma definição física. Foi pedido aos alunos que «materializassem» a personagem, desenhando-a conforme suas imaginações. Surgiram Sofias robôs, Sofias ETs, Sofias meninos, Sofias meninas, Sofias caninas e com outras formas de animais, Sofias heroínas... uma pluralidade de Sofias!

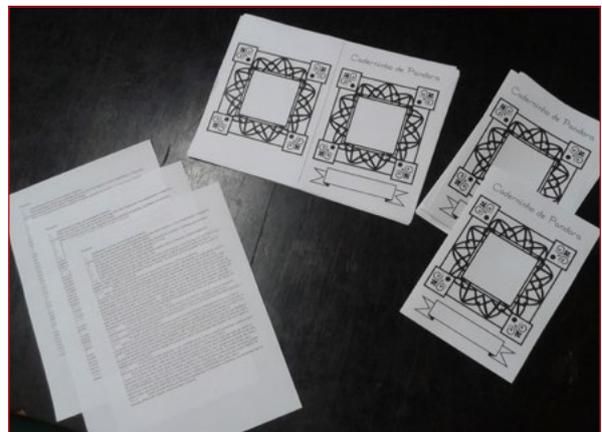
No decorrer do projeto, Sofia foi correntemente admitida pelos próprios alunos como uma menina da mesma faixa etária deles e osicineiros a fizeram acompanhar de seu livro preferido: o livro de ouro da mitologia. Tal proposta metodológico-didática pretendeu envolver as crianças na dinâmica da comunidade de investigação, com suas regras dialógicas, mas com a possibilidade de explorar temas universais presentes em diversos mitos, sempre numa perspectiva filosófica. Um dos elementos que surgiu nessas abordagens serviu como um recurso muito especial na condução dos comportamentos e hábitos adequados à comunidade de investigação: a Caixa de Pandora.

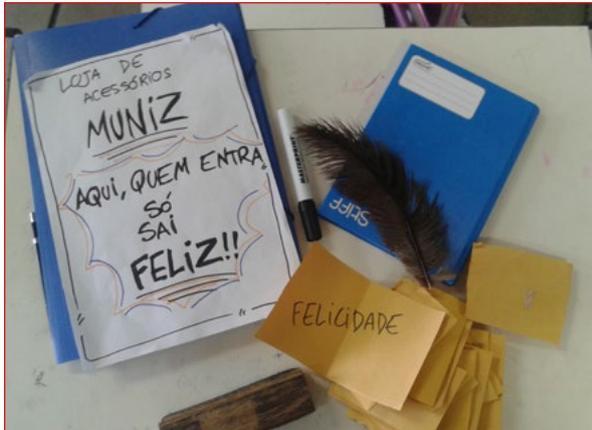
A Caixa de Pandora, narrada conforme o mito, trouxe para os debates na comunidade de investigação os temas da «construção do sentido de importância» (o que é importante e vale a pena ser guardado? O que é importante para um sujeito e não para o outro? O que é importante numa coletividade? As regras são importantes? Por que?); o processo de internalização de ideias (o momento de se concentrar, de «se guardar», de refletir, de produzir ideias e o momento de revelá-las, de «abrir a caixa do que está guardado», de se expressar); a expectativa/esperança (daquilo que se deseja, que se descobre, que se revela, que se espera ou não se espera, do que é bom ou mau, da satisfação/frustração). Mas, produziu também um recurso de controle disci-

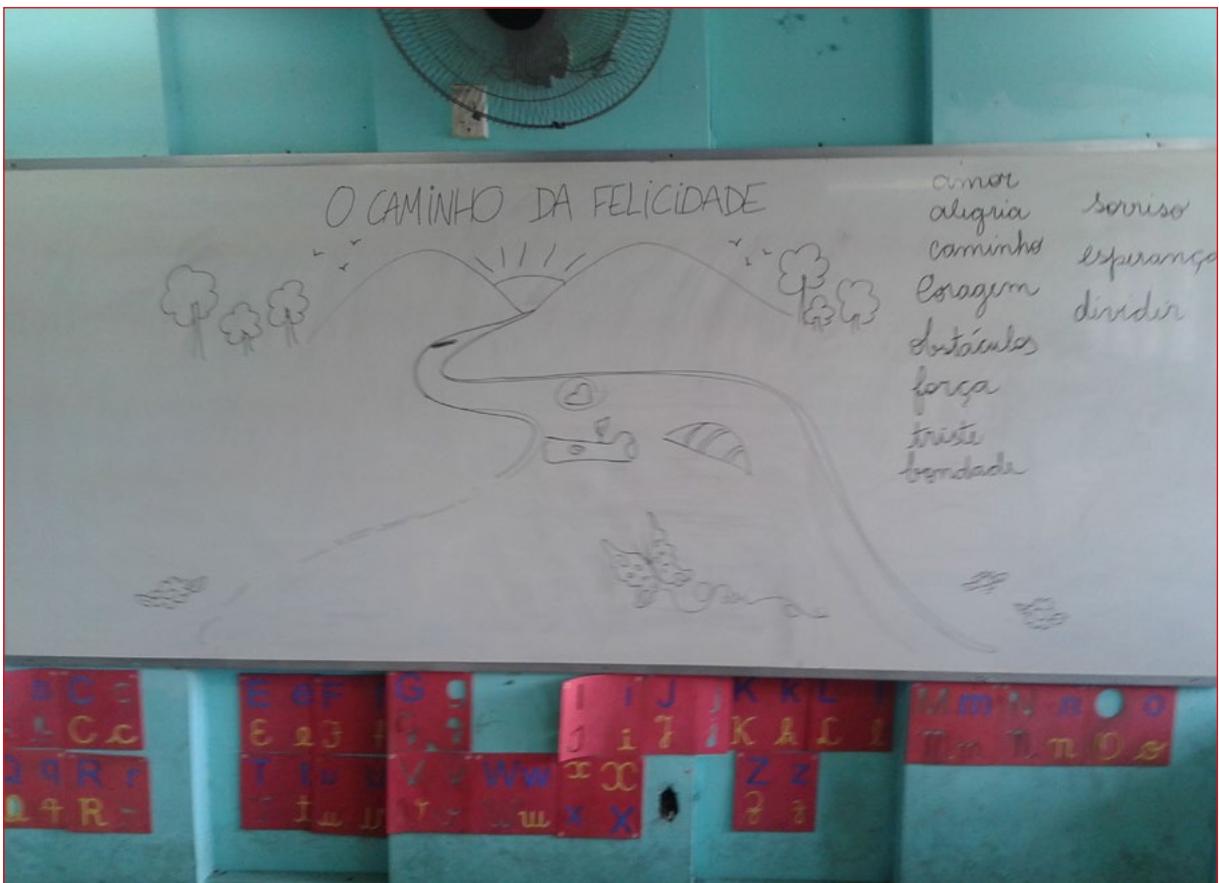
plinário das turmas, pois as crianças foram convidadas a usar «a caixa de Pandora» na espera de seus momentos de expressão na comunidade de investigação. Usando seus braços e mãos, elas faziam o formato de uma «caixa» em volta de suas cabeças, indicando que tinham algo a dizer, algo a sair de dentro dessas caixas. Assim, eram chamadas a falar pelos oficineiros, que se aproximavam daquelas que estavam com «formato de caixa» e abriam-na para que saíssem suas ideias, falas, perguntas e respostas...

Desde o momento de sua implementação, as oficinas se utilizam de diversos recursos lúdicos, com o objetivo de atrair a atenção dos alunos para a exploração filosófica das diferentes temáticas abordadas: produção de desenhos, a interação com jogos, a contação de histórias, a exposição de mitos, a atividade escrita, a formação de grupos, o teatro, a música... sempre visando estabelecer o debate e a reflexão na «comunidade de investigação». Assuntos como a verdade, a coragem, a memória, a felicidade, a liberdade, a identidade, o poder e a linguagem foram amplamente aduzidos no ambiente escolar, apresentando inúmeros resultados positivos. Algumas temáticas também abrangem questões exprimidas pelo próprio corpo discente, como o tema da desigualdade social, que compôs o conteúdo de uma oficina, a favor do interesse manifestado pelos estudantes.

Também são instituídos discretos rituais ao longo das aulas. Sempre é levado um cofre em formato de coruja, feito de cerâmica, onde os alunos depositam suas opiniões sobre as aulas, ao término destas, favorecendo a dimensão crítica do pensamento, a autoanálise e a avaliação do trabalho. Além disso, os estudantes sempre recebem pequenos fragmentos, hauridos das obras originais de filósofos, relacionados ao tema desenvolvido naquela aula, dentro de embrulhos enfeitados, fazendo com que a filosofia assuma o papel de «presentear» o corpo discente todos os dias nos quais se apresenta. Apesar de algumas dificuldades encontradas para selecionar as frases e concedê-las, são seguidos critérios importantes, como o de priorizar as frases elaboradas de modo mais simples. De modo geral, a colaboração entre a escola, os professores, os pais e os alunos tem sido de suma importância para a eficácia do projeto. Não só procuramos ensinar às crianças: é certo que muito também aprendemos com elas.









Atualmente, consideramos que o projeto está em sua segunda fase: já adquiriu certa maturação e vem se desenvolvendo nas turmas com maior fluidez, contando cada vez mais com a participação da comunidade escolar. Continuamos abordando temáticas relacionadas mais diretamente à filosofia (justiça, igualdade, bondade...), trazendo também as ideias e conceitos desenvolvidos pelos filósofos em diferentes períodos da História, mas sem perder de vista a dinâmica da comunidade de investigação. Esta segunda fase diz respeito ao primeiro semestre letivo de 2015, de março a junho, conforme o calendário escolar. Nesse período, além das oficinas com os alunos, estamos programando também a realização de oficinas filosóficas voltadas para o corpo docente, contribuindo, assim, com sua formação continuada, além de um evento de culminância, que ajude na divulgação do trabalho realizado. Cabe ressaltar que a coordenação do projeto e a coordenação pedagógica da referida escola têm feito contatos com pesquisadores da temática de Filosofia para Crianças em alguns países, realizando visitas técnicas, intercâmbios de ideias e experiências, auxiliando bastante no desenvolvimento do projeto.

Como educadores, filósofos e pedagogos, consideramos a importância da filosofia como elemento essencial para a formação humana.

Portanto, afirmamos também a importância de sua presença no ambiente escolar, como estímulo à formação de consciências críticas, criativas e reflexivas, desde o início do processo educativo, ainda lá no que chamamos de «educação infantil» e «séries iniciais do ensino fundamental». O objetivo principal de nossa proposta de trabalho com as oficinas é formar nos alunos o hábito de questionar, investigar, assumir posições frente às diversas situações que vivenciam... é, por fim, «trans-formá-los».

Referências Bibliográficas

- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Editora Paz e Terra.
- Kohan, Walter Omar (2000). *O que você precisa saber sobre Filosofia Para Crianças*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Lipman, Matthew (1990). *A filosofia vai a escola*. São Paulo: Summus.
- Sanchez, Liliane (2013). Um ensaio sobre o ensino de filosofia e a formação docente na atualidade. In: Moraes, F. J. D.; Ramos, P. H. V. V.; Medeiros, N.G. *Filosofia na Escola: desafios e impasses*. Seropédica/RJ: EDUR.

FILOSOFÍA PARA Y CON NIÑOS: TENSIONES, RETOS Y NUEVOS DESAFÍOS

DE LA RESISTENCIA AL CAMBIO

MODALIDAD: POSTER

EJE TEMÁTICO: MARGINALIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL



Ivonne **CRUZ**

Estudia aunque sea de maestro.

El gremio magisterial mexicano, ante la reciente «reforma educativa» que enfrenta la puesta en marcha de la «Ley General del Servicio Profesional Docente», vive una incertidumbre laboral. Ante esta panorámica, el docente frente a grupo se afana en cumplir con lo determinado por la ley: evidencia de su trabajo, planificación argumentada, logro educativo de los alumnos, la aprobación del examen, trayecto formativo, entre otros requisitos. Dejando de lado su esencia como docente; que es brindar una educación de calidad. Este proceso que referimos tiene su trayectoria y sentido, y a continuación haremos un recuento histórico, a fin de contextualizar.

Durante la década de los 50' hasta finales de los 70' dentro de las familias de clase baja y media baja, predominaba tener como alternativa estudiar para maestro. Pues, después de 1910, año en que se da la «Revolución Mexicana» la educación en México era deprimente, más de la mitad de la población era analfabeta, no había suficientes escuelas para dar cobertura a la educación básica, que para ese entonces era la Educación Primaria.

En los años pos-revolucionarios, y en aras de impulsar una Secretaría de Educación Pública fundada en 1921, las necesidades de la población era ser alfabetizada, por tal motivo, cualquier persona que terminaba la primaria, la cual sabía leer y escribir, y además dominaba un oficio, era candidato para ser maestro. En la misma década, se impulsa la fundación de Escuelas

Normales, en el centro de la Ciudad de México y en las zonas rurales.

Una vez, que se retomaron estas instituciones para la formación de docentes, ya para los años 60, después de estudiar la secundaria, la educación Normal era equivalente a la educación preparatoria, lo cual permitía posteriormente seguir con la educación universitaria y por otro lado al egresar de la Normal, se tenía la Plaza de maestro, el cual se obtenía un salario seguro, con prestaciones de ley, jornada de medio tiempo, comparado con los demás oficios y profesiones. Por estas condiciones, «*estudia aunque sea de maestro*» fue una alternativa muy común para progresar en las familias de bajos recursos.

De esta manera, durante mucho tiempo, la formación docente fue vista como una profesión de segunda, sin darle un prestigio entre las demás profesiones. Como se puede apreciar, durante más de un siglo la formación docente en México se ha ido transformando a través de los diversos acontecimientos históricos y de las políticas públicas impuestas por presidentes, secretarios de educación, sindicalistas y profesores, pasando de ser un oficio a una profesión.

Es por esto que se ha tratado de hacer un esfuerzo por mostrar los procesos vividos dividiéndolos en: Formación docente en el México Independiente; Profesionalizado al magisterio (1969-1989), Fortaleciendo las Escuelas Normales; Plan de estudios 2012; y finalmente

Perspectiva del siglo XXI. (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. La formación docente en México, 1822-2012)... (¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos?)

El proceso de profesionalización del magisterio ha sido enmarcado por los procesos históricos, políticos y económicos vividos en México, pues tanto la implantación de la educación socialista; el proceso de transformación de un país agrario a uno industrializado; la caída del Estado benefactor por la entrada del Modelo Neoliberal; las crisis económicas provenientes de la devaluación del peso y en consecuencia la caída del salario; la globalización; la competencia; y la revolución tecnológica, han marcado el rumbo de la educación en México y por ende la de la profesión de los maestros en México, afectando no solo su preparación sino su papel desarrollado dentro del aula (*Idém*).

Y justamente, creemos que desde una mirada colaborativa y de compañerismo, se pueden generar redes de profesionalización que permita contribuir en una reformación docente, donde a partir de nuestro hacer y ser fortalezcamos nuestra praxis de enseñanza y que esta sombra histórica no rebase nuestra intención pedagógica como docentes dentro del aula.

Pero para ello es romper con viejas políticas, culturas y prácticas que por las necesidades y demandas actuales no solo ponen en evidencia nuestra insuficiencia ante el dominio de diferentes contextos, y aunque nos hemos percatado, de que entre los docentes reconocen la imperante necesidad de actualizarse, la opción a seguir es la espera de que el gobierno continúe dotando de estos medios y ser parte de ellos. Por lo tanto la autogestión y autodidactismo emergen en una sombra solitaria y poco trastocada.

En gran medida la actitud del docente ante el cambio, puede representar un retó o una frustración, ya que continuar en una formación implica reorganización de tiempos, espacios, economía y comodidad.

La comunidad de Iztapalapa se encuentra en un territorio de gran marginación, como lo hemos mencionado anteriormente y por lo tanto considerada vulnerable. Una muestra de la población que asiste a recibir una educación básica, cuyas edades fluctúan entre 3 y 18 años de edad, han permitido trabajar con la metodología de Filoso-

fía para Niños, el propósito que se busca al iniciar 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, la cual no le ha permitido al niño o niña cuestionar o discutir todos aquellos mandatos o pensar por ellos mismos. Ha sido necesario estar convencidos 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

La respuesta más inmediata cuando se pregunta a los profesores de qué manera creen que la Filosofía para niños les pueden ayudar en su tarea docente suele ser que les puede facilitar la exposición de contenidos en sus clases sobre todo porque los recursos utilizados les facilitan captar la atención de sus alumnos, los hacen más despiertos y con una mentalidad más abierta, otro aspecto que se destaca es que el uso de expresar sus puntos de vista en relación a una misma temática, el argumentar y defender su postura facilita la transmisión de ciertos conceptos de gran complejidad, básicamente se centran en *las aprendizajes*, especialmente mediante el trabajo interactivo entre sí, esto permite la ejercitación de conceptos explicados previamente, de manera que los alumnos pueda avanzar a su propio ritmo, reforzando aquello que más le cueste o avanzando más deprisa según sus propias capacidades.

Los docente estiman que el tiempo de dedicación para su labor docente se aumenta, en lugar de generar un ahorro de tiempo en su quehacer docente, en el momento en que deciden utilizar y llevar a cabo la Filosofía para niños en su tarea diaria, puesto que ello implica no sólo la preparación de contenidos, sino que además el previo aprendizaje y familiarización con la metodología para su aplicación en las aulas.

Al referirnos como tema central de la resistencia al cambio tiene que ver con esto, es decir, enterrar un recuento histórico y paradigmas, para dar puerta a vivenciar un proceso de transición de cambios conceptuales, procedimentales y actitudinales docentes. Esto último es la tarea vigente, pues se requiere de un docente convencido en creer que el cambio surge de sí

para otros y no de los otros para sí, y esto es lo complejo, en nuestro contexto.

En ese sentido, la educación que tenemos no es aun la que necesitamos para construir el país que queremos: un México democrático, libre justo y próspero; orgulloso de su cultura ancestral y a la vez competente para participar en la comunidad internacional contemporánea (SNTE, 2002).

El Compromiso Social por la Calidad de la Educación, retoma la participación de todos los agentes de la sociedad. No es totalmente responsabilidad del gobierno, sino también 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 único actor que facilite los conocimientos. Este programa parte de la premisa: «La educación es asunto de todos» (SNTE, 2002).

La educación se ha dejado de ver como un factor nacional de crecimiento económico y equidad social.

Nos ha faltado visión y audacia en el diseño y proyección de las políticas educativas. Ha prevalecido la demagogia educacional y el uso y abuso del compromiso corporativismo sindical. Los presupuestos han sido escasos mal distribuidos y frecuentemente aplicados con poca eficiencia y aún menos eficacia...

Actualmente la educación pública básica no es el instrumento que requiere el país. Destacados de sus mayores deficiencias: el deterioro de la calidad de la educación básica y el rezago educativo de millones de adultos que forman la mayor parte de la fuerza laboral. (Solana, 2009)

En nuestro contexto laboral inmediato Iztapalapa, 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.

Se encuentran docentes, claro, desde nuestra visión y experiencia, con áreas de oportuni-

dad latentes a atender, y no, por descalificar su labor, sino porque el contexto socio cultural que le rodea le exige apropiarse de herramientas que responda eficazmente ante una población altamente vulnerable.

Hoy en día la Educación en México se estructura para su mejor atención de los alumnos a través de diferentes niveles, llámese preescolar, primaria, secundaria y Educación especial. A su vez, estos se conforman de profesionistas que realizan diferentes funciones administrativas y pedagógicas: directores generales, coordinadores y regionales, supervisores, directores de escuela, apoyos técnicos-pedagógicos y maestros de grupo. Por su parte el nivel de Educación especial, se organiza de una forma similar, aunque su principal labor 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).

En esta ocasión hablaremos desde los propósitos del último servicio mencionado, es decir de la UDEEI, el 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)

Por tal motivo, nuestro papel como supervisores, directivos y maestros especialistas se encamina a asesorar, orientar y acompañar a los docentes que día a día se encuentran en las aulas; si bien es cierto, desde allí se puede alcanzar a percibir el grado de compromiso que como profesionales debemos tener para apoyar la educación de aquellos niños que acuden a los centros escolares y que por diferentes motivos no logran ser incluidos del todo en la dinámica de las escuelas.

Nuestra labor incide en los diferentes contextos en los que se ve inmersa la educación: escolar, áulica y sociofamiliar, es por ello que

frecuentemente se busca realizar un trabajo colaborativo con padres de familia y personajes de la escuela regular. Sin duda, las respuestas no siempre han sido tan alentadoras, ya que significa en múltiples ocasiones el tener que invitar al otro a mover o cambiar paradigmas, esquemas de pensamiento, formas de concebir el aprendizaje, la educación y la profesión docente; con la intención de mirar a los que le rodean como seres pensantes y capaces de emerger desde sus posibilidades. Tal como lo considera Lipman, al referirse al *pensamiento cuidante* como reconocer a la persona (alumno) el cuidado de existir, como ser o realidad autónoma (Rojas, 2013).

Desafortunadamente y como anteriormente lo referimos, la oferta de capacitación y formación docente depende del momento histórico y financiero en que nos situemos, sin embargo, el servicio de Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI), reconocida en la Ciudad de México a partir del 2015. (Nuestro centro laboral), desempeñamos funciones de: orientación, asesoría y acompañamiento a docentes de educación básica pública, (preescolar, primaria y secundaria). Se da prioridad en compartir estrategias específicas y diversificadas con el propósito de favorecer la inclusión educativa y de esta manera impactar en esta formación docente.

Siguiendo la línea del Compromiso por la Calidad de la Educación. Se requieren de profesores comprometidos en servir de ejemplo, padres que se asuman como promotores de la educación de sus hijos, supervisores que faciliten la mejora de la práctica docente.

Con respecto al compromiso docente me gustaría aludir la siguiente cita:

... Me estoy refiriendo a quienes en su ejercicio de docentes tiene 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 instrumentos 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. (Limón, 2009)

Limón es acertado en concebir al docente como un formador de vidas y no únicamente un transmisor de conocimientos. El cierto que el compromiso de ser maestro no termina en en-

señar los contenidos de un programa, sino de formar conciencias, de guiar a crecer el hecho de ser personas. Pero, así como se le ve al maestro con enormes retos, esperamos se nos retribuya y se nos dé un papel dignificante en la sociedad.

Considerando lo anterior creemos que desde nuestra función y retomando los objetivos de Filosofía para Niños, resulta ser una alternativa apropiada donde:

- a. Se capacite al docente para que reconozca, aplique y evalúe el impacto de este proyecto de su aula.
- b. A través de este proceso de experimentación comience a reformarse, reconociendo que la necesidad de transformar su práctica, no solamente es mera exigencia del Estado sino es buscar un sentido y forma para quién trabajamos.

Y fue así como comenzamos entonces un proceso personal, comunitario y profesional en el que fuimos transformándonos de manera intrapersonal e interpersonal, impactando en todas y cada una de las escuelas en que trabajamos. Cada integrante intentó llevar a cabo la metodología propuesta en diferentes contextos con directivos, docentes, padres y alumnos.

Las experiencias fueron diversas, se obtuvieron éxitos y en otros casos no se obtuvieron los resultados deseados, sin embargo todos nos arriesgamos en la aventura que implica dirigir una comunidad de indagación.

El desafío fue difundir la propuesta con otros colegas, contagiarlos del entusiasmo para conocer, aplicar y desarrollar comunidades de diálogo; sin embargo nos hemos enfrentado a barreras de orden actitudinal entre directivos y docentes. Cabe mencionar que al aplicar la metodología con alumnos y padres de familia se ha tenido una respuesta satisfactoria.

Bibliografía

- INEGI (2010). <www.inegi.org.mx/> (05/05/16).
- Limón, 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.

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. 8 de agosto.

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. *¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos.* <<http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>> (04/05/16).

Rojas, V. (2013). *La dimensión cuidante del pensamiento, en Filosofía para Niños. Práctica educativa y contexto social.* Bogotá: UNIMINUTO.

Solana, F. (2009). Políticas de Estado y Rezago Educativo. En: Compromiso Social por la Calidad de la Educación, memorial del primer congreso nacional. Tomo I. Compromiso Social, IPN. México.

JUGANDO APRENDEREMOS QUE EL CAMBIO CLIMÁTICO NO ES UN JUEGO

Juan Carlos **SALAMANCA GÓMEZ**

[juancarlos@caminacolombia.com] [www.caminacolombia.com]

Tecnólogo en Saneamiento Ambiental, Guía Turístico, Educador Experiencial, Primer respondiente en Primeros Auxilios en áreas Silvestres. Camina Colombia SAS



El ser humano a través del tiempo se convirtió en el artífice de una serie de cambios que de una u otra forma han afectado al planeta y situaciones que eran muy locales se fueron volviendo regionales y terminaron siendo mundiales.

Debemos ser conscientes que muchos de estos cambios ya están y tenemos que aprender a vivir con ellos, sin embargo también es muy importante ver los orígenes de estos fenómenos, para así poder tomar medidas y disminuir el impacto en el medio ambiente de nuestras acciones.

Cambio climático

Es el aumento en la temperatura a nivel mundial que se da por la emisión desmedida de los gases de efecto invernadero en el planeta, específicamente la liberación de CO₂ por quema de hidrocarburos y sus derivados, y la destrucción de los bosques que son los que controlan la cantidad de CO₂ en la atmosfera.¹

Pero, como le explico a un niño este fenómeno para que lo vea muy local y entienda que también aquí pasa y viene pasando desde hace mucho tiempo.

1. <<http://cambioclimaticoglobal.com/causas-del-cambio-climatico>>, informando sobre el calentamiento global desde 1997.

Taller: Cuento interactivo «De la arriería hasta nuestros días»

Objetivo

Mostrar a los participantes como una comunidad aguerrida como lo fueron los arrieros del pueblo paiza colonizaron las altas montañas de la cordillera central y como fue cambiando el paisaje: ríos, bosques, clima, fauna, población y otra serie de elementos que se van viendo durante el desarrollo del taller.

Materiales

- Disfraces para los diversos roles de la historia (caras de personajes típicos, árboles, vacas, cultivos y carros)
- Pliegos de papel periódico o periódicos viejos que simulan la cobertura del suelo
- Pliego de cartulina para dibujar la casa de la familia
- Marcadores para hacer los diversos dibujos
- Escopeta de cartón
- Lazo
- Tablero y marcadores borrables
- Tres metros de papel craf (río)

Proceso experiencial (El cuento)

1. De cómo una pareja de campesinos toma una mula, una vaca, unas gallinas y se dirige a la montaña para buscar el lugar donde estable-

cerá su hogar y de seguro tendrá una gran familia.

Se toman dos chicos del grupo que van a representar la pareja de campesinos que van a buscar la mejor tierra para vivir con su familia. Se maquillan, se les da nombres de la época, ejemplo (Jacinta y Ruperto).

2. Se extiende en el suelo una serie de periódicos viejos que harán el papel de suelo y muchos niños parados sobre los periódicos que van a representar los arboles de lugar donde Jacinta y Ruperto decidieron vivir.

Unos treinta chicos se colocan disfraces de árbol y se organizan sobre los periódicos, Jacinta decide que Ruperto debe tumbear dos grandes árboles para construir la casa, además empieza a cazar algunos animales para la comida y un mico triste como mascota.

3. Los niños que eran arboles ahora son los primeros hijos de esta familia, por lo tanto deben tumbear más árboles que servirán para las habitaciones de los nuevos herederos, por otro lado se debe hacer un cultivo y la vaca que ya tiene dos terneros necesita más pasto, por lo tanto se deben tumbear mas árboles y como también se cocina con leña entonces se deben tumbear otros árboles.

Los chicos que son sacados de su papel de árbol ahora asumen el papel de hijos de la familia, y a medida que van creciendo van requiriendo más cosas para vivir bien. Se empieza a ver algunos agujeros en el bosque y el suelo descubierto se erosiona y la lluvia lo barre.

4. La familia de Jacinta y Ruperto tiene a lo menos 10 hijos, varias vacas y mucha leña para la cocina, el río que pasa cerca a la casa empieza a verse más amarillo por acción de la erosión causada por la falta de cobertura vegetal, toca tomar otros suelos para cultivar porque los que tenían antes ya no son tan productivos, se hace una carretera para cargar los productos al mercado del pueblo. Por supuesto se siguen tumbando árboles y sigue desapareciendo la cobertura vegetal.

En este momento se hace la primera retroalimentación de lo que pasa en estos cuatro momentos.

Se explican términos como: cobertura vegetal, frontera agrícola, capacidad de carga, erosión hídrica, fauna silvestre y fauna doméstica.

5. Se construye la carretera en medio del bosque, los hijos de Jacinta ya son grandes y

dividen la finca para que cada uno tenga su parcela, el río está sucio y muy amarillo, ya no hay peces y la fauna se concentra en algunos lugares del bosque, todas las familias de la región deben ir cada vez más lejos a conseguir leña y los suelos se deben abonar con químicos para que produzcan cosechas.

Los niños que van saliendo del bosque pasan al auditorio, se van retirando los periódicos que quedan sin árboles que los pisen, se hace un carro con cartones usados, se colocan papeles al lado del río que implican basura, se tumban más árboles y el poco bosque queda dividido, se le saca agua al río para regar los cultivos, aparecen algunas enfermedades en los nietos de Jacinta que por cierto ya suman cincuenta.

6. El río casi que desaparece, Jacinta empieza a ver los cambios del lugar y como la temperatura ha subido, ya no hay fauna en el poco bosque y los carros pasan muy seguido levantando polvo y dejando una densa capa de humo negro.

Se hace una segunda retroalimentación dando mucho énfasis al fenómeno conocido como cambio climático, al papel que juega el bosque en el control de los gases que lo producen, el consumo excesivo de hidrocarburos y los efectos que produce en el planeta.

7. Cierre, Jacinta se le ve triste y muy enferma de los pulmones, del bosque solo queda un árbol grande en medio de los potreros, hace mucha calor y cuando llueve todo se inunda, el río tiene un color gris, huele feo y hay muchos zancudos.

En este momento todos los niños se sientan y se termina la historia pero no el proceso.

Se lanzan preguntas abiertas para generar la conversación, se reafirman conceptos sobre el tema, se asocia el cuento con la vida real y se hace un compromiso con acciones que ellos pueden desarrollar para disminuir su impacto sobre el medio y reducir los efectos del cambio climático.

Cierre

El compromiso del grupo debe quedar por escrito en una cartelera grande donde los chicos lo deben dejar plasmado en forma de dibujo, grafiti, o escrito su compromiso de practica amigable con el ambiente.

ESCENARIOS PARA LA FILOSOFÍA

Nancy Adriana **GONZÁLEZ FERNÁNDEZ**

[nancygonfer@hotmail.com] [nancy.gonzalez@p.correosanbartolo.edu.co]



Filósofa de la Universidad Nacional de Colombia. Máster en Filosofía 3/18 de la Universitat de Girona (España). Miembro fundador del Grupo Lisis, Educación Filosófica. Ha trabajado como formadora del programa de Filosofía para Niños en la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá y en la Normal Superior de Sincelejo, Córdoba (Colombia). Es coautora de libros de Formación Ética y Educación Moral dirigidos a la población de la básica primaria. Con amplia experiencia en la estructuración de currículos que aporten a las instituciones educativas los valores propios de una educación filosófica. Ha dirigido tesis de grado y valorado publicaciones cuyo centro de interés es la Filosofía para Niños.

Como educadora ha trabajado con estudiantes de la primaria y el bachillerato en el área de Filosofía bajo los fundamentos del Programa de Filosofía para niños. Actualmente se desempeña como Asistente de formación y desarrollo pedagógico del Colegio San Bartolomé La Merced, Bogotá, Colombia.

Escenarios para la filosofía es una reflexión sobre el valor de los recursos que se han diseñado con el propósito de llevar la filosofía al aula de clases y la importancia de articularlos para la construcción de un ambiente apropiado acorde al espíritu de *Filosofía para niños* (FpN).

Los educadores que quieren involucrarse en el ejercicio de filosofar con los niños, dentro del esquema de una educación formal, deben prepararse con diversos recursos que permitan estimular las múltiples dimensiones del pensamiento, en tanto construyen, fortalecen y proyectan la comunidad de indagación. A continuación, haré referencia a diferentes recursos que se han configurado en torno a la idea de filosofar con los niños y jóvenes, sus alcances y posibilidades cuando se quiere avanzar en el proceso de implementación de la pedagogía que subyace en *FpN*.

Recursos para estimular el pensamiento filosófico en la escuela, medios propicios para los fines

Cuando Matthew Lipman diseña sus primeras novelas tiene en mente tener un texto que sea el punto de partida común para la discusión filosófica y propone un modo habitual para hacer una clase de Filosofía con niños (Kohan, 1997)

Por supuesto hay toda una concepción de educación, donde el ejercicio filosófico en comunidad es considerado como el mejor medio para favorecer el pensamiento multidimensional y con ello aportar al crecimiento personal e interpersonal y la formación de valores democráticos (Lipman, 1992) Por tanto, para mantener la coherencia, los recursos que favorecen FpN han de permitir la indagación, la exploración de conceptos, la traducción de éstos en diferentes contextos y lenguajes, y el análisis crítico y reflexivo sobre los argumentos que allí se exponen; como habilidades esenciales en la formación personal y social de los estudiantes.

Se puede decir entonces que los textos han de estimular el pensar y que a su vez deben dar criterios a los participantes de la comunidad de indagación, sobre aspectos relevantes de su actuar como miembros de una sociedad.

a. Textos narrativos escritos para la discusión filosófica

Currículo básico

En el caso del currículo diseñado por Lipman las novelas filosóficas podrían marcar, junto con sus manuales, los recursos propicios para un grado específico. De hecho, se percibe una linealidad en la estructura de los pensamientos que nos

presenta y se sugieren para estudiantes entre los cinco y los quince años de edad. Por ejemplo, las categorías de indagación en *Elfie*, sugerida para el primer año de escolaridad primaria, son propicias para cultivar estructuras del razonamiento: establecer relaciones, encontrar semejanzas y hacer distinciones y pueden abonar el terreno para el trabajo de exploración y reflexión del mundo natural en *Pío y Mechas*, sugeridas para el segundo o tercer año escolar, que estimulan habilidades lógicas propias para este grado. En cada una de ellas se puede observar un problema central a abordar y unas habilidades o herramientas para el desarrollo del pensamiento (Lipman, 1997). Sin embargo, lo más valioso de las novelas como recurso para la filosofía es que son textos que permiten la discusión y el examen juicioso de los conceptos que allí se construyen, poniendo el ejercicio filosófico en el plano de lo cotidiano y cercano a la realidad de los estudiantes, en tanto develan lo problemático y posibles acciones a realizar.

Por otro lado, las novelas de éste currículo son modelo del pensamiento que se quiere formar en una comunidad de indagación; presentan elementos narrativos ricos en diálogos y posturas que permiten señalar diversos enfoques que hacen problemática una idea y conducen a la exploración de posibles razonamientos en torno a ella. Los personajes presentes en las novelas de Lipman ejemplifican las actitudes y comportamientos deseables para la indagación filosófica. Cada personaje de las novelas encarna un tipo propio de pensamiento que, al entrar en diálogo con otros personajes, amplían los distintos vértices que unen lo problemático y posibilita la exploración de diversas posturas en el intento por dar claridad. La narrativa de las novelas filosóficas da flujo, a no solo una exposición conceptual, sino que abre campo a otros matices que llevan al entendimiento como son las emociones y diversas percepciones de realidad.

Si bien es cierto que el IAPC (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*) propone el binomio de novelas y manuales para acompañar la implementación de un currículo en Filosofía para niños, destacan también que sin la formación de los maestros en el manejo de los mismos, la sensibilidad filosófica y el sentido profundo de indagación no podría llevarse a la práctica el sentido de este programa. Podríamos decir, sin temor a equívocos, que es un material

base, de referencia, que cumple con su propósito de acerca la filosofía al aula de clase, abordando diversos enfoques: Filosofía de la naturaleza, filosofía del lenguaje, filosofía política, lógica, ética, estética, en tanto es un modelo para el trabajo se espera que se haga con ellas en la comunidad de indagación.

Los manuales están pensados para los maestros, para que sean ellos quienes leen entre líneas las diversas posibilidades que presentan los recursos narrativos, allí se juega con los conceptos, se exploran las ideas y se busca aplicarlos en diversos tipos de ejercicios. Ellos son de gran valor para la preparación de las clases y se constituyen en una herramienta de exploración y significación filosófica para el maestro (Lipman, 1997).

La riqueza de elementos que hay en el currículo básico del Programa de Filosofía para niños, da al maestro la tranquilidad de no solamente tener un recurso rico en diversidad, sino que a su vez ofrece lentes para poder develar qué habilidades se están trabajando o qué posibles planes de discusión pueden surgir y de este modo poder direccionar aspectos a lograr en la propia comunidad de indagación.

Al apoyarse en estos recursos, los profesores deben estar leyendo constantemente la manera de razonar de sus estudiantes, proyectar la comunidad de indagación a niveles más profundos de reflexión o cuidado en la forma en que se dan los argumentos o en el contenido que los determinan.

Currículo del Proyecto Noria

Atendiendo a la necesidad, interés y estructura de pensamiento de los niños y la exploración que se han hecho en diversos centros de Filosofía para niños en el mundo, se han venido desarrollando distintos recursos que favorecen la indagación filosófica y que por tanto, son considerados como material base de un programa o curso específico, tal es el caso de los materiales diseñados por el *Proyecto Noria*, quienes se apoyan en diversos recursos culturales: arte, juego y normatividad para vincular a los niños en el ejercicio de pensar juntos y jugar a pensar, valores esenciales en la construcción de la comunidad en niveles como el preescolar y la primaria.

Las habilidades de este currículo asumen las mismas trabajadas por Lipman y agregan todo el razonamiento estimulado por la percepción. *El*

proyecto Noria abre paso a la comprensión desde diversos canales entre ellos el perceptivo- motor que permite a los más pequeños a abordar y problematizar diversos aspectos de su realidad. Sin lugar a dudas, tiene un conocimiento amplio del desarrollo de los niños entre los 3 y 12 años de edad, y ha diseñado una serie de materiales que gozan de una gran exposición a los sentidos apoyándose en diversas herramientas artísticas que favorecen la sensibilidad, estimulan la problematización y comprensión de la realidad, generando pensamiento crítico, cuidadoso y creativo; en tanto se apoya en recursos propios de la literatura como lo son los cuentos, mitos y leyendas.

Igualmente promueve la formación de maestros en su propio currículo y establece diversos canales para compartir experiencias en torno a ellos, alentando comunidades de indagación entre los maestros que aplican estos recursos en diferentes lugares del mundo.

Con este recurso el maestro cuenta no solo con un material bastante enriquecido para trabajar con los niños, sino que a su vez los manuales le ofrecen claridad sobre las habilidades que puede potenciar y de este modo sabrá que alentar, observar, evaluar y direccionar con sus estudiantes. En tanto tiene la posibilidad de conocer o dar a conocer a distintas comunidades la reflexión pedagógica o filosófica que ha quedado de su aplicación.

Otras historias para pensar

En diversos lugares del continente, con gran interés de promover el pensamiento reflexivo y crítico propio de la filosofía, se han creado diversas historias y cuentos que estimulan el pensamiento y favorecen la discusión. Entre ellas destaco el trabajo realizado por Diego Antonio Pineda en Colombia con obras como *Checho y Cami* (2002) *La pequeña tortuga ante el gran espejo del fondo marino* (2006), *El collar de muchas vueltas* (2009) que junto con sus manuales se han convertido en recursos apropiados para el trabajo filosófico en el aula de clase. *Historias para pensar*, de Philip Cam que desde Australia ha escrito una serie de relatos que favorecen la indagación ética y política para una ciudadanía responsable, al igual que el trabajo de Gustavo Santiago (Argentina) en *Filomeno y Sofía* y otros tantos que al estilo de la propuesta inicial, es decir al estilo del currículo de Lipman, crean narraciones sugerentes para aclarar conceptos, explorarlos y recrearlos;

toda una serie de perspicacias del pensamiento reflexivo y autocorrectivo que no sólo permiten reconocer lo problemático sino avanzar en la exploración de las ideas; con centros de interés determinados como la ética, la política, filosofía ambiental, entre otros, pero sin una continuidad como sucede en los currículos expuestos.

b. Textos narrativos con sensibilidad filosófica

Existen diversos recursos literarios que por su estilo particular y las ideas allí expuestas develan una situación, historia o narrativa que determinan una problemática, señalan una postura discutible o llevan a la necesidad de aclarar un concepto. Por supuesto son textos con valor literario, enriquecido la mayoría de ellos con imágenes esenciales, que hacen que no sólo se comprenda la situación, sino que haya una conexión orgánica con las ideas que tejen las posturas y permiten al lector capturar nuevos significados (Nussbaum, 1995); pero sobre todo son textos que conducen el pensamiento de sus lectores en la exploración de las razones que allí se proponen, buscando aclarar y por ello comprender los elementos que los constituyen. En ellos el maestro encuentra un gran aliado, porque animan el pensamiento hacia la indagación y el razonamiento, aunque son obras que no necesariamente fueron escritas por filósofos.

Ya anunciaba Nussbaum (1995) cuando daba un peso importante a los textos narrativos para conducir el pensamiento no sólo de racionalidad sino adentrarlo en la sensibilidad: «... solo el estilo de cierto narrador artístico puede expresar adecuadamente ciertas verdades importantes sobre el mundo, haciéndolas tangibles en su forma y suscitando en el lector las actividades apropiadas para captarlas» (p. 47). Por ello, si un maestro anda en busca de material para su clase, que permita desarrollar ciertas habilidades filosóficas, la atención del texto que va a presentar a sus estudiantes ha de ser fundamental, no sólo por el tema que se quiere abordar, sino por lo que esto puede provocar en sus estudiantes y de lo cual se debe valer para avanzar en el proceso pedagógico que lidera.

Por ello una fuente a la que se debe acceder por la cercanía a los niños son los cuentos infantiles, en especial aquellos exploran categorías de primer orden en la filosofía y permiten la generación de hipótesis especulativas y creativas

sobre determinadas situaciones. Por supuesto, se requiere de sensibilidad filosófica para descubrir estos tipos de relatos que Matthews (2014) ha denominado *caprichos filosóficos*, en tanto aumentan el deseo de saber en los infantes, estimulan su capacidad de asombro y los ocupa en juegos lógicos que alientan su pensamiento crítico y creativo: El oso que no lo era (Tahslin, 2007), El maravilloso mundo del Mago de Oz (Baum, 1986), Sapo y Sepo (Lobel, 2002) son modelos de cuentos que favorecen la reflexión con los niños, aunque no cuentan con un manual que ayude a evidenciar las distintas ideas principales que allí anidan, ni sugieren actividades para promover las distintas habilidades que señala el programa de FpN; ésta es una labor del maestro, superar la intuición y percepción inicial de la riqueza de estas obras y preparar sus propios manuales que les permita valorar su uso y pertinencia con las diversas comunidades de estudiantes que tenga.

En esta línea también quiero destacar todo el trabajo que se ha realizado en torno a la figura de Hugo, en *La Gran pregunta* (Brenifier) que a través de diversos materiales audiovisuales y bibliográfico, alientan las actitudes propias del pensamiento filosófico y explora categorías de primer orden para la filosofía en narraciones cortas que entran en diálogo directo con el lector.

Finalmente, en el mercado han aparecido diversos títulos de libros que captan la atención del consumidor al confrontar las grandes teorías de los filósofos con relatos e imágenes para los más inexpertos. Quizá algún padre de familia, un novato profesor o algún interesado en culturalizar desde la filosofía encuentre en estos recursos una tabla de salvación. Tendríamos que considerar que este tipo de literatura tiene la intención clara de exponer o dar a conocer los conceptos o teoría propia de un filósofo particular de una manera breve, que en la mayoría de los casos no es necesariamente simple; presentándose como una unidad cerrada difícil de problematizar. Por su carácter informativo no alientan como tal el espíritu filosófico y puede ser un vehículo apropiado para aquellos que tiene la necesidad de alfabetizar en los temas propios de la filosofía. Por ejemplo, cuando se sigue un curso en la educación media cuyo propósito es seguir la historia de la filosofía, reconocer las categorías básicas del entramado filosófico de determinado autor o

comprender los límites y alcances de determinados ámbitos.

Y finalmente se ha jugado con la palabra filosofía y la magia misma que evoca, para proponer diversos recursos creativos que acercan a niños y jóvenes a la filosofía, pero no por ello a las actitudes básicas que le son propias, simplemente como ejemplo *Los Simpson y la filosofía* (Irwin, 2009), *Pildoras de sabiduría* (Labbé, 2014).

Sin embargo, ante este tipo de textos es necesario crear unos criterios que permita acercarnos a ellos no ya como un currículo establecido, sino como un elemento que puede estar al servicio de los fines del programa dentro de una institución educativa. En este caso, si se ha pensado en Filosofía par niños como una opción que favorece los fines del centro educativo y se propone un desarrollo para los diferentes grados de implementación, es éste el fin y el seleccionar determinados recursos hacen que ellos sean el medio.

Otros educadores hacen la selección de textos por la relevancia en la producción de las ideas de los filósofos que los produjeron. Por ellos recurren a textos de la fuente directa del filósofo para que a través de su estilo particular se puedan comprender sus principales categorías e invitar a los estudiantes a beber de ella. Al respecto matiza Pineda «Afortunadamente, es fácil comprobar, cuando se leen con atención los textos de los grandes filósofos, que éstos nunca renunciaron a expresar sus más elevados puntos de vista recurriendo a poderosas y evocadoras imágenes, a grandes metáforas y juegos del lenguaje» (2005, p. 5) que se convierten en un excelente punto de partida cuando se trata de develar el sentido profundo de la propuesta de un filósofo. Esta opción es muy interesante cuando los estudiantes logran, gracias a la comunidad de indagación reflexionar y analizar los planteamientos para a través de la crítica recrear, comparar y proponer nuevas lecturas de su propia realidad.

Podría decir que estos recursos son esenciales a la hora de planear un curso, por supuesto cuando se tiene un norte y unos objetivos por los que se consideran medios y no fines. El maestro que piensa que con el simple hecho de leer la novela filosófica y aplicar algunos ejercicios de los manuales se encuentran aplicando el programa de Filosofía para niños con sus estudiantes, está bastante lejos de tener una comprensión de los objetivos y metaobjetivos de este programa.

Pues no ha comprendido lo que es una educación filosófica, que en pocas palabras es fomentar la razonabilidad en el niño a través de la vinculación a comunidades de indagación. Por ello no hay un escenario adecuado para la filosofía si no se trabajan sobre una serie de actividades que favorezcan el aprestamiento y la construcción inicial de la comunidad de indagación.

Bibliografía

- Accorinti, S. (1996). Acerca del aprestamiento. Cómo prepararnos para filosofar: las primeras herramientas. En: *Aprender a Pensar*. N.º 14 (pp. 65-77).
- Kohan, W. (1997). Sugerencias para implementar la filosofía con niñas y niños. En: Kohan, W. y Waksman, V. (comp.). *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación* (pp. 69-88). Buenos Aires: Ediciones universitarias del Ciclo Básico Común: Publicaciones.
- Kohan, W. y Waksman, V. (comp.). En: *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación* (pp. 147-152). Buenos Aires: Ediciones universitarias del Ciclo Básico Común: Publicaciones.
- Matthews, G. (2014). *El niño y la filosofía*. Segunda Edición. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (1992). Introducción: forma y contenido, filosofía y literatura. En: *Estudios de Filosofía*. Medellín: Universidad de Antioquia-Instituto de Filosofía, N.º 11, pp. 43-105.
- Lipman, M.; Sharp, M. y Oscanyan, F. (1992). El currículo de filosofía para niños. En: *La filosofía en el aula* (pp. 125-161). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Lipman, M. Actividades para desplegar la filosofía con niñas y niños. En: Kohan, W. y Waksman, V. (comp.) En: *¿Qué es filosofía para niños? Ideas y propuestas para pensar la educación* (pp. 89-108). Buenos Aires: Ediciones universitarias del Ciclo Básico Común: Publicaciones.
- Pineda, D. (2005). Contenido filosófico y forma literaria. En: *Revista Novedades Educativas*. Año 17, N.º 169, enero 2005, pp. 21-29.

Recursos para filosofar con los niños

- Baum, F. (1986). *El maravilloso Mago de Oz*. Itaca.
- Irwin, W.; Conard, M. y Skoble, A. (2009). *Los Simpson y la filosofía*. Barcelona: Blackie Books.
- Labbé, B. y Dupont P. (2014). Colección Píldoras de Filosofía. Bogotá: Panamericana.
- Lobel, A. (2002). *Sapo y Sepo, inseparables: las galletas*. Alfaguara.
- Pineda, D. (2002). *Checho y Cami: novela filosófica para niños de educación preescolar y básica*. Bogotá: Ediciones Beta.
- Pineda, D. (2006). *La pequeña tortuga ante el gran espejo del fondo marino*. Novela filosófica para niños de educación preescolar y básica. Bogotá: Ediciones Beta.
- Pineda, D. (2009). *El Collar de varias vueltas y otros cuentos sobre la justicia*. Serie Educación filosófica. Bogotá: Ediciones Beta.
- Tashlin, F. (2007). *El oso que no lo era*. Alfaguara.

LA ESCUELA TIENE HISTORIAS: INVESTIGACIÓN, TRAYECTORIAS VITALES Y CONVIVENCIA

Stephany **HERNÁNDEZ MAHECHA**
[Stephano179@hotmail.com]

Licenciada en filosofía, Universidad del Valle. Magíster en comunicación y Derechos Humanos, Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Formadora de maestros Programa Ondas-Valle, Universidad del Valle. Integrante del grupo de investigación Praxis, Universidad del Valle, y del Laboratorio de comunicación, medios y educación, Universidad nacional de la Plata.



Introducción

Este taller parte de dos experiencias: la investigación «tránsitos, narrativas juveniles y violencia en la escuela», realizada en Cali, y apoyada por el Laboratorio de comunicación, educación y discurso de la Universidad de la Plata; y la experiencia con los grupos de investigación escolar como coordinadora de la línea de investigación de Bienestar del Programa Ondas-Valle en el 2015. A partir de ambas, se fueron trazando varios recorridos y reflexiones en torno a la convivencia, lo que dió como resultado unas pistas teóricas y metodológicas de abordaje de la violencia en la escuela desde la comunicación y los Derechos Humanos. La preocupación central en dichas experiencias fue la manera en que los jóvenes se apropiaban de las herramientas necesarias para tener un lugar estratégico en la toma de decisiones en la escuela, y desde allí, poder plantear los sentidos que tienen sobre la violencia, analizar las relaciones que construyen en las instituciones educativas y proponer alternativas a este fenómeno. Así pues, la introducción de estos actores en el campo de la comunicación desde diferentes lugares, esto es: la reflexión sobre los sentidos de la violencia, las narrativas y trayectorias de vida trabajadas desde diferentes formatos (audiovisual, gráfico, oral y escrito) y el encuentro de saberes a través del dialogo; no solo posibilitó darles voz a través de la narración, sino también constituirse como sujetos de dere-

cho ante las problemáticas que identificaron en la comunidad escolar. De igual forma, la investigación se transformó en una herramienta con la que los jóvenes se fueron empoderando de sus procesos, para ello fue vital el encuentro dialógico a travesado por preguntas, bisagra que nos permitió conectar con el universo vocabular de lxs jóvenes (Freire, 1967). El objetivo del presente escrito es dar cuenta de dichas pistas planteadas desde la comunicación/Derechos Humanos, pistas que se constituyen en el fundamento del taller «la escuela tiene historias: investigación, trayectorias vitales y convivencia».

¿Cuál es la propuesta del taller?

El taller busca ofrecer diferentes herramientas metodológicas que le permita a los/las docentes construir propuestas investigativas con sus estudiantes e indagar sobre las problemáticas de la escuela, de manera especial las situaciones vinculadas a la violencia y el conflicto. Son herramientas que permiten identificar prácticas, representaciones, identificaciones de los actores escolares, relaciones de poder y situaciones de desigualdad que se dan en las instituciones educativas. En dicho proceso de identificación se plantea el rol del maestro como orientador y del estudiante como actor activo, pues una de las ideas centrales de esta propuesta es que son los sujetos de la comunidad educativa los que deben

construir procesos que les permita conocer, identificar y proponer alternativas a las problemáticas encontradas. En estos procesos resulta fundamental el reconocimiento de los estudiantes como sujetos de derecho que pueden hacer aportes a sus comunidades desde sus propios saberes. En este sentido, se retoma de la IAP (investigación acción participativa) como fundamento de estos procesos educativos, pues desde esta perspectiva la investigación es entendida como producción de un conocimiento transformador que surge a partir del diálogo de saberes entre diferentes actores con el propósito de identificar y cambiar su comunidad, aquí no se habla de un saber exógeno que proviene de modelos externos, sino de la construcción de saberes asumido desde el propio contexto de los protagonistas.

Con las herramientas metodológicas planteadas se busca explorar dimensiones como el cuerpo (mapa del cuerpo) y el territorio (mapeo colectivo), incluyendo la narrativa desde diferentes formatos (escrita, visual y oral), estas dos herramientas son retomadas del colectivo argentino *Iconoclastas*. También se va a trabajar la pedagogía de la pregunta (Freire, 1986), retomando algunos aspectos básicos de la *IEP (La investigación como estrategia pedagógica)*, modelo construido por Colciencias para estimular el desarrollo de la investigación en las instituciones públicas de Colombia. Finalmente, se plantearan algunas bases a los asistentes para la construcción de un relato pedagógico, instrumento que puede ser de utilidad a todas aquellas personas que trabajen con jóvenes, y que se constituye en una de las formas de la sistematización de experiencias. Esta herramienta no sólo es útil para registrar aquellas experiencias pedagógicas significativas, también permite la reflexión de las mismas.

Discusiones y abordajes sobre la violencia en la escuela¹

Los estudios sobre la *violencia en la escuela* se caracterizan por los múltiples sentidos que los

1. En esta discusión es importante tener en cuenta la siguiente distinción entre las preposiciones de, en y hacia planteadas por el investigador francés Charlot: en esta propuesta se va hablar de la violencia en la escuela y no de violencia escolar, pues se va analizar los actos que se producen en la escuela, sin asumir que estos están vinculados a la naturaleza del sistema escolar, así como también se considerará la irrupción de la violencia social en la vida en la escuela.

investigadores, los medios de comunicación y los actores sociales le han otorgado a este concepto. De igual forma, las investigaciones coinciden en la complejidad que encierra el análisis de la violencia debido a las múltiples variables que la atraviesan, lo que ha dado como resultado la aparición de diversos enfoques y debates sobre esta problemática. Asimismo, en la construcción de este campo de estudio ha sido notable la influencia del discurso mediático, pues es a partir de la visibilización que los medios de comunicación le dieron al tema, los investigadores y organismos estatales e internacionales de varios países comenzaron a estudiarlo sistemáticamente.

El marco teórico de esta propuesta se construyó a partir de ciertos debates y perspectivas sobre la violencia en la escuela, siendo objeto de discusión otros enfoques de este fenómeno. En este trabajo se partió de un concepto de violencia relacional que permitiera dar vida a los sentidos que los jóvenes tenían sobre ésta y mostrar la re-significaciones de nociones como bullying y matoneo en el contexto escolar. De acuerdo con Carina Kaplan, no podemos abordar el fenómeno de la violencia partiendo de una definición neutral de diccionario en la que se hable de sus características y se parta de una visión deshistorizada y abstracta de ésta, pues la violencia es «una cualidad asociada a determinadas condiciones de producción materiales, simbólicas e institucionales» (2009: 14); por eso, según ella, es necesario preguntarse por las formas de violencia que se producen en la escuela, las formas de socialización de los jóvenes, los sentidos que ellos tienen sobre la violencia en la escuela, el sin sentido de las prácticas escolares y las experiencias emocionales de los estudiantes en las instituciones educativas. En este sentido, las historias y la trayectorias de los actores escolares nos permitieron re-significar a fondo la armazón conceptual, en este sentido, la apuesta no fue que los sentidos que tenían los jóvenes sobre la violencia coincidieran o se correspondieran con los conceptos, más bien nos interesaba una lectura de ida y vuelta entre el contexto y la red interpretativa ofrecida por los marcos conceptuales.

Considerando lo anterior, se formula una postura crítica frente a los abordajes que excluyen de sus reflexiones una matriz social que permita vincular las interacciones sociales y condicionamientos institucionales en el análisis de las

problemáticas escolares. Se cuestiona aquellas propuestas en donde se plantea una visión determinista de los jóvenes orientada por dos perfiles: el de agresor o el de víctima, que limita no sólo la reflexión de las relaciones en la escuela, sino que también desconoce las diferentes formas de ser y estar de éstos. Asimismo, se cuestiona la implementación poco crítica y descontextualizada de modelos exógenos en la escuela. Entre este tipo de propuestas está el concepto de bullying de Dan Olweus (1979), la cual ha sido cuestionada no sólo por la poca atención que presta a los conflictos intermitentes que se dan en la comunidad educativa, sino también por el determinismo empleado para caracterizar las situaciones de acoso. Considerando lo anterior, se retomará el término violencia en la escuela para aludir a las situaciones que se dan en la escuela, en las cuales no sólo están vinculados los estudiantes, sino también los adultos.

En la propuesta la escuela tiene historias, lo que se busca es que al momento de indagar sobre una problemática escolar se parta de los intereses e inquietudes de los jóvenes, siendo la pregunta el puente que nos permitirá establecer un dialogo de saberes con ellos, es a través de este dialogo que reconocemos a los jóvenes como parte activa de la comunidad educativa. De igual forma, el dialogo de saberes con los estudiantes nos permite identificar las diferentes trayectorias² vitales de los chicos, las diferentes posiciones que ocupan como sujetos en un espacio escolar y en las relaciones de poder que establecen con los diferentes actores escolares. En la identificación de esas posiciones es importante indagar por las diferentes identificaciones que construyen, las cuales están vinculadas al grupo social de origen, el nivel sociocultural, el género, la étnica y la identidad de género. El tener en cuenta dichas identidades (relación nosotros-ellos)³ permitirá explorar las formas de desigual-

dad, discriminación y dificultades en el reconocimiento de la diferencia, retomar la trayectorias de los jóvenes implica ser conscientes que la construcción de la subjetividad de los estudiantes no puede separarse de las interacciones que establecen con sus pares y con los adultos. En este sentido, las trayectorias educativas hacen referencia a las condiciones estructurales, sociales, culturales e individuales que indican en el recorrido de los sujetos por las instituciones educativas, en el caso de los chicos estaríamos hablando su configuración como sujeto a medida que transita el recorrido escolar, lo que implica tener en cuenta itinerarios aprendidos, avances y elecciones realizadas (Cfr., Kaplan, 2009: 63).

¿Qué significa pensar la convivencia desde la comunicación y los derechos humanos? Y qué vínculos hay entre comunicación y ddhh?

Para iniciar nuestra reflexión es importante plantear qué entendemos por comunicación y derechos humanos en esta propuesta, y cómo estos planteamientos teóricos se van a articular a una propuesta metodológica que integra la investigación a la escuela. Uno de los postulados centrales de esta propuesta es el planteamiento de conceptos relacionales, esto es, marcos de reflexión que den espacio a los sentidos que los actores construyen sobre determinados fenómenos o situaciones. En consecuencia, en esta propuesta se habla de unas pistas para abordar la violencia en la escuela desde la comunicación y los derechos humanos que favorece la desnaturalización (Bourdieu, 1976) del objeto de estudio, lo cual implica reconocer que la trama teórica utilizada para plantear esta propuesta es un posicionamiento ético y político de la autora.

2. «Los individuos no se desplazan al azar en el espacio social (...) A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a ciertas posiciones más o menos equivalentes (...) y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de los acontecimientos colectivos o individuales. De ello se desprende que la posición y la trayectoria individual no son independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todo los puntos de partida» (Bourdieu, 1979: 108-109).

3. El concepto de identidad va a ser abordado desde el planteamiento que Stuart Hall hace de ésta. Se asume con Hall el carácter problemático de este concepto en las discusiones de las ciencias sociales, considerando aquellos

usos esencialistas que diferentes disciplinas le han dado a la identidad para caracterizar a los sujetos y a los grupos. No obstante, Hall reconoce que este concepto no ha sido superado dialécticamente y que no hay otros que puedan reemplazarlo, razón por la cual lo caracteriza como un concepto que funciona «bajo borradura», es decir, que no se puede pensar a la vieja usanza; pero que sin el cual ciertas cuestiones de las problemáticas sociales no pueden ser analizadas. De acuerdo con esto, la identidad va ser vista por Hall como una construcción no esencialista, plural y relacional, en la que resulta importante el establecimiento de la diferencia o la frontera con el otro; las representaciones y las prácticas del sujeto; y los procesos que producen subjetividad o que construyen a los sujetos como susceptibles de decirse.

Como primer paso para avanzar en la discusión, es importante preguntar ¿qué entendemos en esta propuesta por comunicación? La comunicación va ser vista de forma relacional, lo que implica partir de las interacciones de que se dan entre la comunidad educativa, en esta propuesta se ha dejado de lado la reflexión sobre los medios de comunicación y su vinculación a las prácticas pedagógicas. Partiremos de la comunicación como interacción, como relación, reconociendo que en esas relaciones se presentan relaciones de poder, las cuales son importantes reconocer para aceptar el conflicto en la escuela.

De igual forma, la comunicación va ser asumida desde la cultura, y por ende como un proceso que debe ser pensado a partir de las luchas por el significado y las prácticas de los sujetos históricamente situados. Así pues, considerando las apuestas de este taller, resulta vital partir de una perspectiva relacional de la comunicación, la cual implica entender la comunicación como un proceso de producción de sentidos vinculado al encuentro de sujetos interlocutores que buscan significaciones y que comparten saberes basados en su experiencia, en este sentido, la comunicación se basada en un principio dialógico (Freire, 1967). Teniendo en cuenta que la comunicación es diálogo y relación, es importante retomar en esta perspectiva el concepto de *universo vocabular* propuesto por Freire, ya que éste implica desarrollar procesos comunicativos con el otro,⁴ lo que significa partir del conocimiento de las prácticas socioculturales de lxs jóvenes:

El estudio del universo vocabular recoge no sólo los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo: sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el educador forma parte. (...) Las palabras generadoras deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviesen. (Freire, 1967)

4. Antes de empezar cualquier producción (o cualquier acción estratégica), dice Mario Kaplún (1922-1998, educador argentino-uruguayo), necesitamos conocer al otro. Esa es, básicamente, la prealimentación: conocer a nuestro interlocutor y reconocer su experiencia existencial. (Hergo, 2003:7)

De acuerdo con la cita, conocer al otro y su universo vocabular implica conocer su campo de significación, es decir, sus prácticas, saberes, códigos, lenguajes y valores; así como también implica un posicionamiento político (Cfr. Hergo, 2003: 7). Aquí es importante resaltar el papel de la narrativa en esta propuesta, pues una de las formas de acercarnos al universo vocabular del otro es a través de su voz y de su trayectoria vital. El que lxs jóvenes se puedan narrar, autopercibir, participar y plantear su visión del mundo permite darles cabida como sujetos productores de conocimiento y de sentidos. Así pues, darle voz al otro, partir de su universo vocabular y posibilitar su participación se vincula con uno de los pilares de los Derechos Humanos, esto es, el Derecho a la Comunicación.

La construcción de una mirada pensada desde la comunicación y los Derechos Humanos, requiere un posicionamiento comunicativo; pero también integrar la comunicación y los DDHH a las reflexiones que se realizan sobre los discursos y las prácticas escolares, así como reflexionar sobre los espacios y mecanismos de participación de las instituciones educativas.

La idea central que atraviesa que atraviesa el taller es la necesidad de revindicar el derecho a la comunicación en la escuela como una apuesta para generar participación y dar voz a lxs jóvenes y a la comunidad educativa. Los procesos de convivencia en las instituciones educativas, sólo pueden ser fortalecidos con la participación, apropiación y creación de estrategias e ideas que provengan de los jóvenes; no sólo de lxs adultos. Lo anterior, nos con lleva a la segunda apuesta, y esto es, al reconocimiento de lxs niños y jóvenes como sujetos de derecho, lo cual implica dejar de lado la visión adulto céntrica en la que no se reconoce al estudiante como un interlocutor válido, ni tampoco se reconoce sus trayectorias y diferentes recorridos en las experiencias educativas.

Pistas para pensar la violencia en la escuela desde la comunicación y los derechos humanos

- La narración como la posibilidad no sólo de dar voz a los jóvenes, sino también como ejercicio de autoexploración y construcción de sentido sobre su vida. De igual forma, permite profundizar en la relación entre el individuo y el contexto social. La narrativa no sólo se plantea en los relatos que el joven construye sobre su vida, sus amigos, su familia, también tiene que ver con los sentidos que le dá a los acontecimientos y cómo estos orientan sus acciones. La narrativa es vista desde diferentes formatos no sólo escrita, oral, sino también audiovisual, y circulan en las diferentes relaciones y actividades que realizan los estudiantes. Estos diferentes formatos sirven de excusa para recrearse y contarse, razón por la cual atraviesa las diferentes apuestas metodológicas de trabajo con los jóvenes (mapeo colectivo, video participativo y sistematización de experiencias).
- La investigación acción participación en la escuela. La incorporación de la investigación en la escuela permite a los estudiantes reflexionar sobre su realidad, empoderarse y plantear alternativas para resolver las problemáticas. Esto implica que sean los estudiantes los que formulen a partir de sus intereses, iniciativas y preguntas los procesos investigativos que les permita preguntarse qué pasa en la institución educativa y plantear alternativas. En esa medida lo que se intenta es que sean los mismo actores los que hablen de sus problemáticas e encuentren alternativas, no que sean las directivas de la institución las que incorporen planes, programas, conceptos y planteamientos que no necesariamente se ajustan a los acontecimientos del contexto. Dar cabida a un posicionamiento del sujeto como sujeto de derecho, cuestionamiento a una visión adulto céntrica y cabida a los derechos humanos.
- Partir de las narrativas vitales de lxs jóvenes para recorrer las trayectorias escolares o recorridos escolares, y desde allí analizar los



Talleres realizados con estudiantes de décimo y séptimo en Cali. Proyecto de investigación “tránsitos, narrativas juveniles y violencia en la escuela”2015.

sentidos que los jóvenes construyen sobre la violencia en la escuela. La pregunta por las trayectorias vitales de los estudiantes intenta cuestionar la disyuntiva que se ha planteado entre el rol del estudiante y su subjetividad. Incorporar en los análisis de las trayectorias permite profundizar en las categorías que atraviesan la identidad, a saber la clase social, la etnia, el género, el territorio y el cuerpo. Aquí es importante volver sobre el concepto de posiciones de sujeto para comprender el vínculo entre el individuo y el contexto al que pertenece, y las relaciones de desigualdad y exclusión que se dan en la escuela.

- Entender la juventud desde una visión heterogénea y plural, como una construcción social y cultural; lo que implica reconocer diferentes formas de ser y estar de los jóvenes en los diferentes contextos. En su texto *La juventud no es más que una palabra* (2002), Bourdieu tematiza la categoría juventud cuestionando las tipificaciones biológicas que vinculan el hecho de ser joven a la edad, pues según él, esta categoría es una construcción cultural que está atravesada por el contexto histórico de cada sociedad, lo que significa que hay varias formas de ser joven. En esta misma línea, Rossana Reguillo afirma que la juventud es una «categoría construida, y como tal, es el resultado de un acuerdo social y productora de mundo» (Cfr. 2003: 106). En este sentido, la juventud no es algo estático, homogéneo y biológico, equiparable al tránsito de una edad a otra, por el contrario está sujeto al contexto social e histórico de una cultura. Lo anterior explica las diferentes normatividades, configuraciones sociales y modos de entender la juventud a lo largo de la historia, así como los modos de estar juntos y los comportamientos heterogéneos de los jóvenes; razón por la cual no debemos hablar de juventud, sino de juventudes en plural.
- Incorporar la pedagogía de la pregunta en el aula como parte del dialogo de saberes, la pregunta como interpeladora del contexto de los jóvenes; pero también como la posibilidad del reconocimiento de su posición en el mundo «todos los seres humanos sabemos distintos, conocemos en una relación con el mundo» (Freire).

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1985). «Describir y prescribir». En *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal/Universitaria: Madrid.
- (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. *Propuesta Educativa* (19), pp. 4-18.
- Bruner, J. (1991). *Los actos de significación más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- (1997). La construcción narrativa de la realidad. En Bruner, J. *La Educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- (2003). *La fábrica de historias, Derechos, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Hall, S. (1994). Estudios culturales: dos paradigmas. *Revista causas y azares* (1). Recuperado de <<http://www.biblioteca.org.ar/libros/131827.pdf>>.
- Hall, S. y Gay Du, P. (comps.) (2011). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Huergo, J. (2003). «El reconocimiento del “universo vocabular” y la prealimentación de las acciones estratégicas». Centro de Comunicación/educación. La Plata.
- Kaplan, C. (1994). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen* (2.ª ed.). Buenos Aires: Editorial Aique.
- (1998). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- (2005). Subjetividad y educación ¿quién son los adolescentes y jóvenes, hoy? En *Krichesky: Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Noveduc.
- (2006). *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2009). *Violencia Escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Kaplan, C. (2008). *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2009). *Destinos escolares en sociedades miserables*. En Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (comp.). *La Escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- (2009). *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: los usos de Norbert Elias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Olweus, D. (1973). «Personality and aggression». En J.K. Cole, y D.D. Jensen (Eds.). *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Editorial Morata.

JUGAR A PENSAR: L@S NIÑ@S Y LA MONEDA

Cristina **TOTI**
[tcristina@live.it]



La escuela primaria «Don Remo Tonoli» en Coccaglio, Brescia, Italia empezó desde el año escolar 2010/2011 un recorrido experimental de philosophy for children en diferentes clases. La philosophy for children (P4C) es una práctica educativa la cual se pone el objetivo de desarrollar el pensamiento integral a través de la herramienta de la filosofía del interrogar radical, herramienta propia de la filosofía, utilizada en esta práctica en un contexto de «comunidad de investigación filosófica». Este tipo de educación permite experimentar, afinar y desarrollar las habilidades del pensamiento crítico, creativo y empático así como la lógica racional.

En esta escuela se desarrollan recorridos P4C durante todo al año escolar y l@s niñ@s pueden jugar a pensar en el espacio de investigación común que permite experimentar momentos de diálogo y escucha entre una multitud, dentro de la pluralidad y de la diversidad. Por eso la práctica se revela importante en cada experiencia educativa personal, por ser en relación tan estrecha con el contexto de las relaciones entre personas. Mi compromiso con la escuela primaria nació en el momento en que encontré al profesor Fulvio Manara (de la Università degli studi di Bergamo) y algun@s maestr@s de este instituto, que se iban formando con él en recorridos P4C.

En el mes de mayo 2015 empecé un taller sobre el tema de la moneda con la clase 3B de esta escuela primaria. La decisión de introducir temas propios de la economía nació por mi inte-

rés personal sobre este tipo de reflexión, comprometida en mi trabajo de final de carrera.

El taller *Monedas y riquezas* permitió jugar a pensar sobre temas ligados a la moneda y a la riqueza en un recorrido desarrollado en cinco encuentros cada grupo. La clase 3B fue partida en dos para permitir trabajar poniendo cuidado en las relaciones, entre niños y entre niños y el saber, y además para cuidar este tiempo y espacio de investigación común. L@s niñ@s fueron acercados al tema de la moneda a través la práctica de la P4C utilizando pretextos que no forman parte del currículum Lipman, tradicional herramienta para este tipo de práctica, sino utilizando historietas, a partir de las cuales l@s niñ@s han sido capaces de pensar en lo que les interesaba más en aquel momento.

Algunas imágenes utilizadas como pretextos. Este primer ciclo laboratorial permitió conectar a l@s niñ@s a la economía de manera divertida. L@s niñ@s mostraron la capacidad de ser sujetos activos en sus recorridos educativos, en esta clase ya saben utilizar las herramientas ligadas a la P4C, adquiridas en el tiempo que l@s niñ@s de esta escuela dedican en «jugar a pensar».

Veamos algunas reflexiones hechas por los grupos de la clase 3B, traducidas desde italiano:

Es mejor hacer esfuerzos para obtener dinero que quedarse en el sofá haciendo nada.

Es mejor trabajar con gana para poder tener lo que quieres.

ria del libro se desarrolla a partir de las ganas de un niño de tener dinero, su abuela lo acompaña en la descubierta del dinero como medio de intercambio e intenta comprender el deseo de su nieto de tener dinero. En este cuento aparece el diálogo interior del niño, que es un estímulo para «jugar a pensar» a partir de algo tan complejo –pero también tan cerca a lo que viven los niños cada día– como las emociones y las ganas de ser adulto ya. El cuento ayuda a acercarse a la reflexión sobre el dinero a través de la historia del cuento ves a la abuela como guía, que nos hace descubrir alternativas al intercambio «medio moneda».

Este segundo ciclo nos permitió descubrir y reflexionar un poco más sobre el dinero y su sentido. La historia del cuento fue dividida en cinco partes para que l@s niños pudieran leerla y seguir la historia del niño del cuento y su pensamientos.

Veamos ahora algunas cuestiones y reflexiones que hicieron l@s niñ@s de la clase, a partir de este libro:

¿Por qué la mayoría de las veces los adultos dicen 'que no' a las cosas que les piden los niños?

¿Por qué los niños son caprichosos aunque saben que de esta manera no van a obtener lo que quieren?

¿Por qué el niño queda triste y enfadado aunque sabe que es tan importante para su familia?

¿El dinero es una cosa positiva o negativa?
–Es bueno cuando nos pagan por el esfuerzo del trabajo y cuando lo utilizamos para comprar lo que nos sirve.

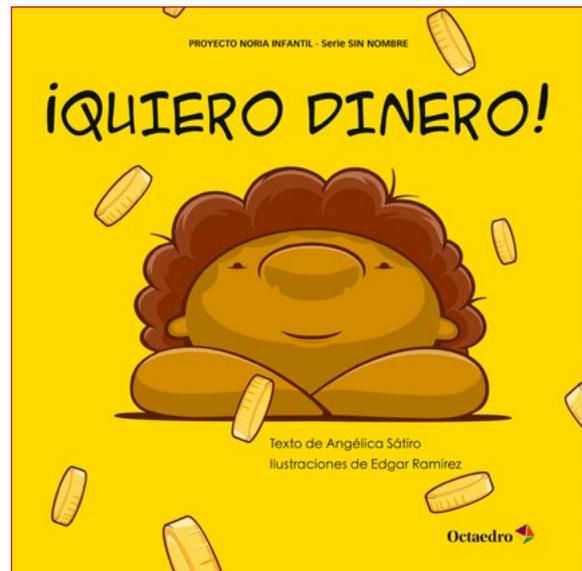
–Es negativo cuando vas a robar para obtenerlo, cuando te hace enfadar con alguien, cuando alguien hace algo malo para obtenerlo como una guerra...

–Es mal porque inquina?? la naturaleza

Cada uno tendría que tener cantidad ecuánime de dinero, que es la que te sirve para comprar ropa o las cosas para tu familia.

¿Por qué tener dinero sin gastarlo?

¿Cómo se puede obtener dinero sin trabajar?
Robando, intercambiando cosas con otras personas, utilizando tus habilidades, por ejemplo construyendo cosas, leyendo cuentos o actuan-



do en la calle o en la playa (donde hay gente que puede cobrarte), con juegos que permitan ganar dinero.

Si eres rico y vas a gastar dinero te vuelves pobre y tienes que obtener el dinero otra vez, para gastarlo... es un círculo.

En cambio de tu trabajo o esfuerzos sino también no se obtiene solo el dinero sino también amor, sonrisas, las gracias de otras personas y cosas que te hacen feliz.

En este artículo he escrito solo algunas cuestiones que salieron en los diálogos entre niñ@s, según mi punto de vista estos extractos pueden ser aportaciones útiles para reanudar el debate sobre el instrumento monetario también en los contextos del «mundo adulto».

L@s niñ@s demostraron un alto nivel de interés por el taller, la ayuda del texto *¡Quiero dinero!* ha sido fuente de riqueza porque permitió crear una conexión entre los niños y los personajes, esto permite que la curiosidad y el interés sean más altos.

Al final de todo el recorrido l@s niñ@s contestaron a unas preguntas: «¿Qué es la moneda para ti?» «¿Para qué sirve la moneda para ti?»

Veamos algunas respuestas:

Para mi la moneda es:

–la nada

–un objeto para comprar todo lo que queremos pero no partes del cuerpo o emociones



- una cosa preciosa
- una cosa de valor
- una cosa muy útil pero no ecuánime
- el símbolo del rico, del dinero pero también de responsabilidad y generosidad
- una cosa no muy importante pero a veces nos sirve para vivir
- una cosa que se gana

La moneda sirve:

- para comer
- para comprar las cosas que nos sirven para vivir
- para mí la moneda no sirve para nada, el hombre la inventó porque creía que nos pudiera ayudar en coger las cosas w intercabiarla uno con otro pero para mí no es así ahora
- para pagar el trabajo de alguien y su esfuerzo
- sin la moneda cada hombre podría coger cada cosa sin preguntar a nadie, con la moneda tenemos que pagar

Los recorridos muestran cómo l@s niñ@s pueden ser acercados a los temas y a las problemáticas considerada especialmente parte del mundo de los adultos y nos muestran que tienen las capacidades de reflexionar y construir pensamientos complejos.

Lo que sale de este recorrido es que l@s niñ@s lían la necesidad de tener y querer el dinero para la satisfacción de las necesidades básicas como la de obtener comida, ropa, casa, agua... además, el dinero sirve para comprar las cosas útiles para vivir y las cosas para los momentos de recreo.

En este tipo de recorrido educacional no dirigimos el pensamiento de la clase hacia un paquete de informaciones, contenidos o nociones que consideramos «mejores» que otras sino que dejamos que sean l@s niñ@s a descubrir, en recorridos construidos por ell@s mismo.

Con esta práctica educacional nos ponemos en el círculo del interrogar radical también los métodos tradicionales de la educación, muchas veces autoritarios. La clase se convierte en un grupo que se pone el intento común de investigar. En este espacio, llamado «comunidad de investigación filosofía», nos educamos y somos educados al pensamiento complejo, lo que sig-

nifica que desarrollamos los aspectos cognitivos y lógicos como aquellos críticos, creativos y empáticos. Lo que utilizamos es nuestra capacidad de unir el pensamiento a las emociones y a las habilidades relacionales en una manera única de ponerse en relación con el mundo (nuestro entorno) y con el saber.

Siguiendo el hilo del trabajo de Angélica, entre otr@s, vamos acompañando l@s niñ@s y la ciudadanía en recorridos de construcción creativa del mundo social.

Bibliografía

- Lipman, M. (2003). «Thinking in education». 2nd edition. Cambridge review.
- Sátiro, A. (2015). *¡Quiero Dinero!* Barcelona: Octaedro.

FILOSOFÍA LÚDICA SOBRE EL TIEMPO Y EL DINERO

JORNADAS DE FILOSOFÍA LÚDICA EN BARCELONA PENSA

Joan Manuel **DEL POZO**
Jordi **CANYELES**
Araceli **OCHOA DE ERIBE**
Angélica **SÁTIRO**



Este es un artículo polifónico que busca ofrecer una mirada multifacetada de las Jornadas de Filosofía Lúdica, realizadas día 20/11/2015 en el Teatro Plataforma Eolia, dentro del marco del Festival Barcelona Pensa.

Barcelona Pensa es un festival organizado por la Facultad de Filosofía de la Universidad de

Barcelona y tiene como objetivo la difusión, el acercamiento y transmisión del valor de la filosofía más allá de la academia. El festival asume el derecho a la filosofía como fundamental para una cultura crítica y participativa en la que todos puedan sentir-se implicados. (www.barcelonapensa.cat)

60 NIÑOS, 2 MAESTROS, 1 FILÓSOFO Y 1 ESCRITORA

Angélica **SÁTIRO**

La educación da saltos cualitativos, cuando irrompe algún tipo de atrevimiento desde la base. Esta experiencia explica la emergencia de algo innovador.

Había un sueño: crear un espacio para que la voz de los niños/as ocupasen su lugar en la sociedad, siendo escuchada y respetada en su expresión en espacios culturales como un teatro y un Festival de Filosofía en toda la ciudad.

Había un compromiso: reconocer la importancia de tratar a los niños/as como personas capaces de pensar por sí mismas y de ser ciudadanas que pueden participar, aportando sus ideas.

Había un entendimiento: los/as niñas/os viven en la misma sociedad que los adultos y «sufren» los efectos de sus decisiones, sin po-

der dialogar sobre ellas, sin poder reflexionar sobre las problemáticas contemporáneas; como por ejemplo: las cuestiones relacionadas con la actual crisis económica (dinero) y la aceleración (tiempo).

Había un pacto alrededor de este sueño, de este compromiso y de este entendimiento: dos maestros (Araceli Ochoa de Eribe, escuela Sol Ixent de Lleida y Jordi Canyelles de la escuela La Llacuna de Barcelona), un filósofo de la Universidad de Girona (Joan Manuel del Pozo) y una escritora de cuentos filosóficos para niños/as, que también es experta en filosofía para/con niños (Angélica Sático), unieron esfuerzos para hacer posible este atrevimiento sociopedagógico.

Este artículo es la voz de este pacto y narra la experiencia desde distintas perspectivas.



Después de las actividades realizadas en sus respectivas escuelas, los/as estudiantes se juntaron en el Teatro Eolia para presentar sus reflexiones de forma lúdica. Estas reflexiones fueron dialogadas con el filósofo Joan Manuel del Pozo, quien conectó las reflexiones de los niños/as con la historia de las ideas. Esto ayudó a entender que los/as niños/as piensan como pensaron muchos filósofos a lo largo de los tiempos. Hubo

participación en video desde Colombia (proyecto Marfil-Universidad Uniminuto) y desde Valencia (asociación de Filosofía para niños de Valencia). A partir de ahí, en pequeñas comunidades de diálogo, los/as niños/as han podido sintetizar las ideas del evento, elaborar su comprensión sobre él y plantearse nuevas preguntas. Al final, se realizó una mesa redonda de representantes de esta mesa redonda y el filósofo Joan Manuel del Pozo.



Y todo esto ocurrió en un clima de implicación, compromiso, participación, interés y alegría.

Como autora de los cuentos filosóficos que impulsaron las actividades en clase y como idealizadora/coordinadora del evento, escribo con buen sabor de boca, que el objetivo de las

Jornadas de Filosofía Lúdica, fue cumplido con creces. Es la primera vez en España que ocurre algo similar y esperamos que no sea la única. El resultado, además de altamente motivador y esperanzador, abre un camino que esperamos, sea ocupado por muchos más en el futuro.

EN LA LLACUNA DEL POBLENOU HACEMOS FILOSOFÍA HABLANDO DEL DINERO

Jordi **CANELLES TORRES**

[jordicanellestorres@gmail.com]

Ocho sesiones de trabajo hablando del dinero y no ha sido suficiente. Si bien es cierto que un grupo de niñas y niños de entre 9 y 12 años con un maestro han intentado responderse a algunas preguntas, al final del trabajo lo que se han encontrado es con nuevas cuestiones que se guardan para nuevas ocasiones o para poder compartir con otras personas.

Posiblemente esta sea la mejor manera de explicar la manera como se trabaja en la escuela La Llacuna del Poblenou. Se plantea un tema, esta vez de perfil filosófico o social, pero por qué no podría haber sido científico o matemático o artístico, y se intenta que nos interpele. Las interpelaciones que en esta ocasión nos han servido de provocación han sido en un primer omento,

confeccionar una lista de lo que se puede y no se puede comprar con dinero y paralelamente otra lista con las cinco cosas más importantes de la vida de cada uno. A partir de ahí se establecen grupos de conversación de 4 o 5 niños y niñas. Los primeros conceptos que surgen y que los mismos alumnos plantean son el concepto de valor y el concepto de precio. No todo lo que tiene valor tiene precio, de esta manera alguien llega a afirmar que lo que tiene mayor valor universal, lo que vale para todo el mundo, debería ser lo más caro. Inmediatamente alguien le plantea la gran contradicción que esta afirmación conlleva y de la injusticia que se deriva de ella. Si el agua o el alimento costaran mucho dinero porqué tienen mucho valor, solo los ricos tendrían acceso a





esos bienes. La conversación sigue, las palabras fluyen, las ideas se presentan, se argumentan, se rebaten, vuelven a formularse, se ejemplifican, se les encuentran excepciones y se llega a acuerdos no siempre absolutos, frecuentemente provisionales y con matices. Se aprende a pensar en el verdadero diálogo.

El pensamiento no es corpóreo pero debe dársele forma. El grupo de trabajo necesita mostrar a las demás personas las ideas que se han construido en el trabajo realizado. Comunicar, traducir a otros lenguajes, sintetizar, simbolizar... La acumulación de riqueza y su mal repartimiento se transforma en panes que se repartirán entre el público que acudirá al teatro el día de la presentación; las oportunidades que todo el mundo debe de tener, son papeles que se distri-

buirán entre los niños y niñas; la responsabilidad de cuidar de aquello que tiene valor universal se transmite a los asistentes al acto a través de objetos.

Ocho sesiones de trabajo hablando de dinero y no ha sido suficiente. Nunca es suficiente, siempre es necesario volver, porque a pensar no se aprende en un día, En esta ocasión pero, la intensidad del trabajo, la responsabilidad de dar razones ante otras personas de fuera de la escuela y la posibilidad de participar en un acto público compartido con otras niñas y niños y adultos, ha llenado aún más de significado y de sentido el trabajo realizado en la escuela. Los alumnos han sido indiscutiblemente los verdaderos sujetos de un acto que tiene la categoría del pensamiento construido y compartido.

HABLANDO SOBRE EL TIEMPO Y EL DINERO EN LA ESCUELA SOL IXENT

Araceli **OCHOA DE ERIBE**

La propuesta que nos hizo Angélica Sático nos interesó desde el primer momento. En la escuela Sol Ixent de Corbins (Lleida) hace diez años que reservamos una hora semanal de nuestro horario para hacer filosofía. Desde los más pequeños de 3 años hasta los mayores de sexto curso. Poder compartir una sesión con niños y ni-

ñas de otra escuela y razonar con ellos sobre las preguntas que nos surgen y las opiniones que tenemos sobre el tiempo y el dinero, era una propuesta que nos entusiasmó. Poder compartirlo también con el señor don Joan Manuel del Pozo era un aliciente añadido: un filósofo seguro que nos podría ayudar con nuestros interrogantes.



Después de leer las historias de los libros de Angélica, compartimos qué nos llamaba más la atención y a partir de nuestras inquietudes y las preguntas que nos surgían construimos un diálogo primero sobre el tiempo y más tarde sobre el tema del dinero.

Para poder pensar sobre el tiempo nos ayudó hacer un gran reloj donde se plasmaron con di-

bujos qué hacían a lo largo de un día. Titulamos el dibujo: *Pensamos sobre la manera en que vivimos el tiempo en nuestra vida cotidiana*. La sensación de l@s niñ@s era que tenían muy poco tiempo libre. Sus horarios escolares se complementaban con actividades que les gustan pero que suponen un compromiso y, en definitiva, una



obligación. Realmente tienen muy poco tiempo para aburrirse.

Aburrirse fue una idea muy relevante en sus reflexiones. Diferenciar entre perder el tiempo, aburrirse y distraerse nos llevó a la necesidad de definir cada concepto. De esta manera se valoró el hecho de aburrirse como una actitud positiva ya que aburrirse nos puede provocar ganas de pensar, dicen, y pensar es importante.

La percepción subjetiva del paso del tiempo según como lo vivimos fue otra reflexión importante. Parece que las horas no tienen siempre sesenta minutos y que si nos lo pasamos bien o no, esto hará que el tiempo sea percibido de una manera diferente. Lo que sentimos nos influye, dicen, en nuestra manera de vivir el tiempo.

Con el tema del dinero enseguida surgió en el diálogo la necesidad de saber cuál es el valor que se le da y cuál es el valor real que tiene. A partir de diferentes ejemplos y reflexiones que ellos exponen, vieron que el dinero es importante pero que hay cosas muy valiosas que no se pueden comprar con dinero.

También valoran que según la situación personal en un momento determinado, damos más o menos importancia al dinero y nos fijamos más

en elementos como la salud, la amistad o la familia.

Y continuamos investigando. Hacernos preguntas es una parte muy importante de las sesiones de filosofía: ser capaces de interrogarnos significa que observando lo que nos rodea queremos entenderlo y no dando nada por supuesto, buscamos significados y posibilidades de ver las cosas de otra manera. Es así como, aseguran los niñ@s, en la hora de filosofía comenzamos con unas preguntas y acabamos con más preguntas. También acabamos con más argumentos fruto del diálogo, que mejoran las razones de nuestras opiniones sobre diferentes temas y que nos predisponen a continuar reflexionando.

Después de varias sesiones razonando sobre el tema, nos faltaba pensar de qué manera lo presentábamos a los otros niñ@s. Compartir las reflexiones sobre el tiempo en un tendedero que las enlazaba, fue la manera que el grupo de quinto lo preparó. El grupo de sexto, inventó una representación donde también se fueron exponiendo lo que creían que era más relevante de todo lo que habíamos hecho en el aula.

El encuentro en Barcelona fue una jornada muy bonita y estimulante en la que el esfuerzo y la ilusión se vieron recompensados por la experiencia vivida.

NIÑOS, FILOSOFÍA Y JUEGO

Joan Manuel **DEL POZO**
[joanm.delpozo@udg.edu]

En el concepto de «filosofía lúdica», que daba cobertura a la Jornada vivida en el Eòlia Teatre con las escuelas La Llacuna i Sol Ixent, hay una condensación casi redundante de la grandeza de la filosofía para niños, que es también filosofía (hecha) por niños. En efecto, el «ludus», el juego, es el estado natural de la vida infantil: el juego es su verdad primaria, su interpretación de la existencia, su filosofía de la vida. Por tanto, hablar de 'filosofía lúdica' en contexto infantil es hablar de 'filosofía filosófica' por el hecho de que cuando el niño juega ya filosofa por el solo hecho de jugar –interpreta la vida en clave de juego–; y cuando el adulto interactúa con él mientras juega lo me-

yor que puede hacer es entrar en su juego, no pretender interrumpirlo para llevárselo hacia la seria, y a menudo rígida, construcción conceptual que caracteriza la filosofía de los adultos.

Mi pequeña, pero apasionante experiencia de la mañana pasada con los niños en el Eòlia Teatre me enseñó la limitación de mi filosofar 'adulto'; mi vicio conceptualista de profesor me hacía sentir un poco descolocado respecto a la dinámica lúdica de los niños y sólo me sentí bien del todo cuando me solté en algunos momentos hacia el 'espíritu lúdico' que les inspira a ellos. De todos modos, hay que avisar que, contra lo que piensan muchos adultos pretendidamente



serios, el espíritu lúdico no es en absoluto ni superficial, ni banal ni anecdótico ni nada que se le parezca: es, sencillamente, la expresión de su peculiar forma de ver el mundo, que el adulto puede entender aunque sea solo por el recuerdo honesto de su etapa infantil o por la vía más rica de la empatía in situ, dejándose llevar por el ambiente dinámico, alegre, sincero, desinhibido que los caracteriza cuando juegan. Suele decirse que los niños dicen la verdad de manera plena y directa porque no tienen el freno de los prejuicios sociales que encorsetan a los adultos en su perpetua ceremonia de hipocresías. Pues bien, habría que perfeccionar el tópico y decir que en realidad lo más verdadero que dicen los niños son sus preguntas; aunque la filosofía de los mayores nos dice que las preguntas en sí mismas no son ni verdaderas ni falsas, resulta que son

precisamente las que más a fondo expresan el espíritu filosófico que, como nos enseñaron los griegos, nace de la capacidad de sentirse 'extrañado', 'maravillado', 'admirado' ante la realidad y, por tanto, dispuesto a preguntar sin límites. Las preguntas que planteaban los niños en las sesiones dedicadas a dos temas tan filosóficos –filosóficos porque son vitales– como 'el tiempo' y 'los dineros', estaban llenas de valor no sólo por el objeto del diálogo sino sobre todo porque estaban llenas de la 'inquietud de saber'; pero no una inquietud trascendente y solemne, sino lúdica y casi festiva, de verdadera celebración de la vida en la que ellos empiezan a moverse y que quisieran llena de sentido, del sentido que, mientras juegan a pensar y mientras piensan en clave de juego, empiezan a comprender de verdad mucho más de lo que nos pensamos.



DESCUBRIENDO A LA MARIQUITA JUANITA

DESPERTAR, PENSAR, DIALOGAR, INVESTIGAR, CREAR, RESPETAR...

Julia **GARCÍA MORÁN**

[j.garcia@laudefontebro.com]

Coordinadora Ed. Infantil Laude Fontebro.



Conocí a la Mariquita Juanita el pasado verano, una amiga me la presentó pero la descubrí en profundidad en un curso de Formación de Filosofía Lúdica en el mes de octubre que impartía Angélica Sático.

Nada más conocerla me enamoré de ella. Primero de su apariencia y su aspecto físico y después profundizando un poco más, me encontré con un auténtico ser. ¿Entonces pensé...? A este personaje, lo tienen que conocer mis alumnos, alguien así tiene que estar presente en mi Colegio.

Se lo propuse a la directora de mi centro y desde entonces, la mariquita Juanita nos ha visitado una vez a la semana en clase de filosofía. Hemos puesto en marcha el Programa de Filosofía Lúdica del Proyecto Noria en la etapa de educación infantil y el resultado ha sido excepcional.

Gracias a Juanita, hemos creado un espacio de diálogo y de investigación, los niños esperan impacientes su visita, cada día colocan las sillas del aula en círculo para sentarse viéndose las caras y con una actitud de escucha y diálogo empezar a contar el cuento.

La primera historia «**Nace la Mariquita Juanita**», nos llevó a descubrir cualidades de quien somos y aspectos nuestros que nos hacen únicos, aprendimos a identificarnos mejor y a identificar más a nuestros compañeros, a aceptarnos y a aceptar a los otros como son... Hicimos actividades como: mirarnos en un espejo, tocar nuestra cara, la de nuestros compañeros...

Con el cuento de los «**Peces del lago**», profundizamos un poco más en lo trabajado en la historia anterior y descubrimos semejanzas y diferencias entre otros, comparamos, contrastamos, agrupamos, clasificamos, peces de diferentes colores, formas, tamaños... Pudimos pensar, dialogar, investigar, deducir, hicimos hipótesis, aproximaciones sobre las cosas que flotan y las que no, de forma que descubrimos la propiedad de «flotación», etc. «Sus caras eran sorprendentes». Hugo intervino y dijo: «Todo lo que pesa más que el agua que hay en el cubo se va al fondo y lo que pesa menos flota».

Seguimos avanzando y conocimos a **Maripepa**, ¡Cuanto nos enseñó sobre la PACIENCIA!, sobre todo en esta etapa en la que se encuentran los niños, en que todo tiene que ser para «ya», y en ésta sociedad en la que buscamos satisfacciones inmediatas. Maripepa fue muy paciente, esperando el momento adecuado dentro de su capullo para convertirse en una preciosa mariposa. Descubrimos aquí, que lo que para unos puede ser feo para otros no y que a veces juzgamos antes de tiempo y de forma precipitada.

Después apareció **Guillermo, el grillo saltarín**, saltando hacia arriba y hacia abajo, y descubrimos lo que se puede sentir saltando, saltamos por toda la clase sin parar, de distintas formas, saltos de liebres, saltos de leones, saltos de pajaritos, nos reímos sin parar... y desarrollamos la creatividad. Agrupamos animales por su forma de saltar y nos dimos cuenta de la variedad de veces que en nuestra vida saltamos.

Y con **Carlos, el colibrí**, descubrimos que las flores pueden oler a piscina, a azúcar, a leche... Estas fueron algunas de las respuestas que daban los niños después de ver, tocar y oler las flores que llevamos al aula. Dialogamos sobre temas como el «trabajo» y el «amor». Conocimos a Vincent Van Gogh y algunas de sus obras.

Luego llego **Tania, la araña**, con su bondad, regalándole su casa a Juanita. Hablamos sobre lo que sentimos regalando cosas a las personas que queremos y lo que sentimos cuando alguien nos regala a nosotros. Escuchamos la Sinfonía nº 6 (Pastoral) de Beethoven. «La tormenta» y nos desplazamos por el aula expresando con el cuerpo lo que sentimos. Muchos asociaban la tormenta al sentimiento del miedo y a sensaciones desagradables que nos producen los momentos de miedo. También descubrimos aquí que el miedo es necesario y que nos ayuda o nos pone en alerta en situaciones críticas. Hicimos una lista de cosas a las que teníamos miedo y como podíamos enfrentarnos a él.

Y con **Luci, la luciérnaga** y con **Leticia, la cigarra**...

Así cada día hemos descubierto a los personajes de este cuento y los hemos incluido en nuestras rutinas diarias y en nuestro día a día. Ayudándonos a resolver muchas situaciones del aula, a cuestionarnos las cosas desde otro punto de vista, a mirar de otra forma, a investigar más, a preguntarnos el porqué de las cosas, a ser más nosotros mismos, a respetar más a los otros, a ser más creativos...

La mariquita Juanita está cada vez más presente en nuestros niños, tanto es así que hay veces que la encontramos paseando por el patio, hemos creado un rincón de Juanita en la biblioteca para que sea más visible y cualquier persona que llega a nuestro colegio la pueda conocer. Se la presentamos a los padres en la Jornada de Clases Abiertas que se celebró el pasado mes de marzo teniendo mucha aceptación por parte de las familias y despertando en ellos mucho el interés y la curiosidad. Ahora sí van a entender a sus hijos cuando les hablen de este mágico ser.

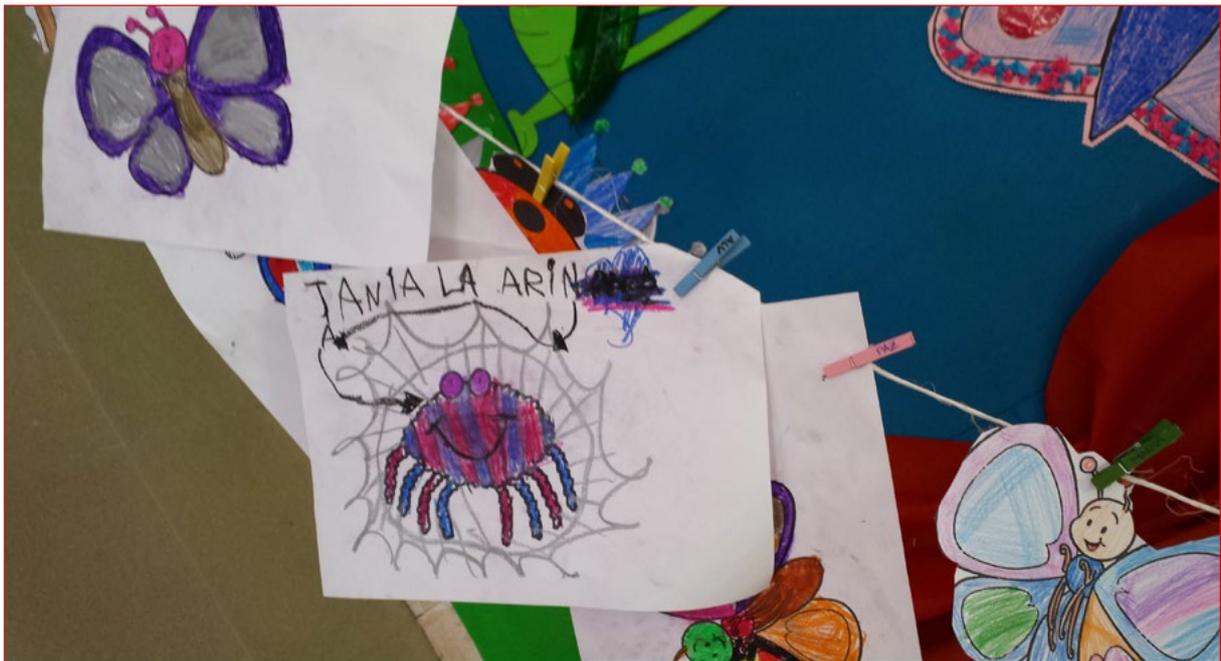
Juanita ha robado nuestros corazones y nos ha llenado de brillo y luz con sus historias. Ojala ese brillo y esa luz que ella nos da permanezca con nosotros SIEMPRE!!!!

¡¡¡Gracias Juanita!!!











IV

MUNDOS INVESTIGADOS

LA ESCUELA ANTE EL RETO DE LA INCLUSIÓN Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

TESIS «EVALUACIÓN DEL PROGRAMA “JUGAR A PENSAR 4-5 AÑOS” EN EL CONTEXTO ESCOLAR MEXICANO»

Marcela Beatriz **GONZÁLEZ MANZANO**
[mbmanzanog@gmail.com]

Licenciada en Psicología por la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Maestra en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Chiapas y Maestrante en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva por la Universidad Autónoma de Morelos, Diplomado en Filosofía para Niños por grupo CEFALIN, Diplomado en Competencias Docentes y Calidad Educativa por el Tecnológico de Monterrey campus Chiapas.



La escuela actualmente está transformando sus conceptos, procesos y fines. Juárez, Comboni y Garnique (2010) refieren que la escuela debe ser una herramienta para la igualdad de oportunidades para todos respetando la diversidad y atendiendo las necesidades de cada uno de forma diferencial, además de un medio de integración social, donde se conoce, participa y convive con personas originarios de otros grupos sociales y se aprende a respetar y apreciar al otro. Se busca su plena participación e integración social y productiva en el mundo dinámico.

La escuela debe ser es el espacio de convivencia, donde cada persona pueda desarrollar sus capacidades. Tal como dice el artículo 29 de la Convención de los Derechos del niño, debe estar encaminada a:

Desarrollar la personalidad, las actitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus potencialidades, inculcarle el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas. Inculcar al niño el respeto por sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores,

de los valores nacionales del país en el que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya. Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. Inculcar al niño el respeto por el medio ambiente natural... (UNICEF, 2006, pp. 22-23)

La historia de la infancia y los derechos del niño no fueron citados hasta 1959 en la Declaración de los Derechos de la Infancia. Es necesario conocer los derechos de la infancia ya que a partir de ahí se han hecho programas, políticas educativas e iniciativas públicas y se han dirigido objetivos para llevar a cabo su cumplimiento.

Una de las iniciativas parte de la política educativa internacional de la última década del siglo xx, es la Escuela para Todos. La esencia de ésta favoreció un movimiento importante de expansión y reforma de la educación básica, y también sentó las bases para hablar de la educación inclusiva (SEP, 2010).

La escuela inclusiva aparece por la creciente diversidad de alumnos en el sistema educativo entre las diferencias se encuentra la lengua, la cultura, la religión, el sexo, la discapacidad, la preferencia sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico y muchos más, que denotan la multiculturalidad en la escuela. Frente a esta realidad que a menudo se ve como un problema más que como una oportunidad para aprender, es que se tiende a ser excluyente e individualista.

En este sentido la escuela inclusiva implica el cambio de actitudes hacia la educación ya que tiene como filosofía brindar el sentido de comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sentido de pertenencia, se sientan aceptados, sean apoyados y apoyen a sus pares y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas (Arnaiz, 1996).

A través de los diferentes organismos internacionales y los diferentes acuerdos que se fueron consolidando los principios que actualmente rigen a la Educación Pública y Privada, también es a través de las diferentes políticas internacionales y nacionales. La escuela tiene un papel vital en el desarrollo del niño, en particular en el aprendizaje. Con el fin de obtener mejores logros, en México, se han dado diferentes acciones en el campo de la educación, siendo una de éstas, la renovación curricular y pedagógica, que inició en 2004 con preescolar, en 2006 con Secundaria y en 2009 con primaria, articulando éstas en 2011, la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Es relevante mencionar que la RIEB está sentada en un modelo basado en competencias (habilidades), con un paradigma constructivista, lo que implica centrar al alumno en el proceso activo del aprendizaje.

Tal como lo marca la RIEB (2011) la educación:

Es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversi-

dad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos. En ese sentido, a la Educación Básica le corresponde crear escenarios basados en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante, independientemente de sus condiciones, se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente. Para ello, se requiere que los docentes desarrollen empatía hacia las formas culturales y necesidades de los alumnos que pueden ser distintas a sus concepciones. (SEP, 2011 p. 26)

Como indica el párrafo anterior son los docentes dentro del aula quienes deben de brindar los recursos y habilidades para la convivencia y aceptación a la diversidad. Sin embargo la RIEB aparece descontextualizada de la capacitación, información y difusión a todos los agentes involucrados en la educación, ciertamente no sólo sucede con la RIEB, existe aún en los docentes desconocimiento de los principios de la Educación para todos y la educación inclusiva, las cuales están implícitas en esta reforma. Es esta dificultad mezclada con las actitudes de los docentes que ha hecho laborioso el alcance para todos los alumnos.

Es ante la necesidad de hacer una cultura educativa incluyente, diversa y flexible que el docente encuentra nuevos retos e inseguridad. Ainscow (2011) propone entre las estrategias para favorecer y fortalecer el cometido de la educación y apoyar al docente, hacer relevante la importancia del contexto escolar para crear un clima en el que puedan desarrollarse prácticas más eficaces, a través del aprendizaje permanente y colaborativo entre sus miembros. Menciona a la escuela en movimiento que trata continuamente de desarrollar y refinar sus respuestas a los retos que se enfrenta.

Es un cambio profundo el que se está gestando ante el mundo competitivo, el tipo de alumnos que llegan al aula, los avances tecnológicos, los cambios constantes, el acceso a la información, los altos índices de violencia. Todo esto vive el niño/a que acude a la escuela y convive con otros niños/as que igual llevan consigo un mundo de emociones, sentimientos y pensamientos que pueden o no manifestar en la clase.

El cambio es evidente, se hace necesario probar programas, apoyos didácticos diferentes no sólo para cubrir los retos de la educación sino

los retos que trae consigo el mundo cambiante, los sistemas político-económicos, la influencia directa e indirecta de muchas fuentes de información. Es ante esta diversidad cultural, social y emocional que se busca que el alumno pueda responder de forma crítica, creativa y cuidadosa a sus necesidades y a su contexto.

Empezar a edades tempranas con programas que estimulen el pensamiento puede ser la vía para favorecer el desarrollo integral del infante a través de la educación. Los niños tienen una presencia social, reciben la influencia de lo externo y responden en forma activa con gran sensibilidad, resultado no solo de su condición física sino de la interacción social de y con la gente que está a su alrededor (Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

En la práctica prevalece la idea de que para los niños menores de 6 años, lo más importante es la socialización a través de su convivencia con otros niños, y en apoyar el ejercicio psicomotor para facilitar la coordinación motriz fina y gruesa, que también son importantes pero no se toma en cuenta que el desarrollo de la inteligencia y la construcción del conocimiento inician desde que comienza la actividad transformadora del niño, es decir, desde que nace (Gómez, 1995).

El niño es capaz de pensar cada vez mejor, dar argumentos, criticar y construir aprendizajes, no es el simple juego, o la estimulación motriz sino el tomar en cuenta sus preguntas que surgen de su habilidad natural para investigar. En los contextos educativos es donde se observan la implementación de diversos programas para la mejora de destrezas o habilidades en los alumnos. Hace tiempo se ha hablado de la importancia de implementar en el currículo, programas que fomenten en los alumnos el pensamiento crítico y creativo, siendo necesario debido a los cambios sociales, económicos y tecnológicos que se están gestando en el mundo actual.

La escuela a través de la educación escolar brinda la oportunidad de enriquecer a los niños y las niñas en experiencias de aprendizajes y cultura. Permite un ambiente de convivencia con otros niños de su edad y adultos, enriqueciendo sus relaciones sociales y ampliando su contexto social, ofreciendo la posibilidad de relaciones afectivas fuera del hogar. La escuela entonces, en el sentido más amplio, es un lugar donde las emociones, el desarrollo físico y cognitivo de los estudiantes se ve favorecido. Con el transcurso

de los grados escolares y contenidos curriculares, el niño va articulando diferentes aprendizajes que se espera le sirvan en su vida profesional, personal y social.

Se hace necesario proponer un currículo desarrollador que tome en cuenta el proceso del niño y el contexto social, con apoyos didácticos, recursos multiculturales que faciliten el pluralismo cultural y no la homogenización de la clase. También es necesario como lo mencionan Nilsson, Fetherston y McMurray (2013), Choy y San (2012), Marques, Tenreiro-Vieria y Martins (2011) desarrollar competencias docentes diversificadas para atender a una población cada vez más diferente no sólo para cubrir los retos de la educación sino los retos que trae consigo el mundo cambiante, los sistemas político-económicos, la influencia directa e indirecta de muchas fuentes de información, esto a través del desarrollo paralelo de habilidades de pensamiento y enseñanza en los docentes.

Se propone tomar en cuenta el proyecto Noria, el cual es poco explorado, de reciente y constante creación y sus actividades son mediadas a través del arte, juego y narrativa, este proyecto propone una expansión a lo ya trabajado con Filosofía para niños de Mathew Lipman. El Proyecto Noria cuenta con un material de 7 subprogramas, que van desde los 2 años hasta los 11 años; el de interés de la investigación es el de «Jugar a Pensar 4-5 años».

A partir de FpN han surgido diferentes adaptaciones o propuestas encaminadas a trabajar la comunidad de diálogo para fomentar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso basado en la metodología que plantea Lipman. Se han constituido asociaciones civiles que trabajan filosofía para niños en todo el mundo como el «Institute for the Advancement of Philosophy for Children» Instituto para el avance de Filosofía para Niños (IAPC) en Montclair donde inició su trabajo Mathew Lipman, la Federación Mexicana de Filosofía para Niños y el Grupo Iref en España, entre otras muchas organizaciones alrededor del mundo.

En específico el Grupo Iref desde hace 20 años, en Cataluña, España coordinado por Irene de Puig, ha desarrollado dos importantes currículos filosóficos el Proyecto de Filosofía 3/18 y el Proyecto Noria. Ambos programas tienen por finalidad reforzar las habilidades de pensamiento en la escuela, desde la educación infantil hasta

la educación secundaria con el objetivo de formar ciudadanos que piensen y hablen razonablemente (Arnaiz, 2007: 9).

El Proyecto Noria ha sido utilizado en varios países como Colombia, Brasil, El Salvador, Perú, Italia y recientemente en México. En este proyecto se enriquece el currículo de FpN brindando otros recursos para desarrollar el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso. Se considera el juego como un recurso para pensar, así también se emplea la narrativa en la que se utilizan historias multiculturales en 3 géneros: cuentos, leyendas y mitos, y también se trabaja con la apreciación del arte como recurso pedagógico (Sátiro y De Puig, 2012).

Es un recurso novedoso, interesante y práctico para el trabajo dentro del aula, también encaja a los objetivos planteados en la RIEB y es de fácil empleo para el docente sin embargo una de las conclusiones principales al analizar la implementación del programa «Jugar a Pensar 4-5 años» es que a la par del desarrollo de habilidades de pensamiento en los alumnos se debe dar el del docente, éste debe contar las habilidades necesarias. Parte fundamental del desarrollo de habilidades es tener un facilitador preparado y que de encause a las preguntas, al grupo y sistematice las actividades.

El docente tiene un papel central en el desarrollo del pensamiento crítico en los alumnos por ello es necesario e importante tomar en cuenta este aspecto en el diseño de programas dirigidos a los escolares. Como se ha revisado una de las estrategias para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico es la indagación, la cual ayuda a inducir el pensamiento reflexivo y metacognitivo. Demanda que los alumnos y profesores docentes reflexionen sobre su conocimiento y con ello puedan realizar cambios y mejoras en su aprendizaje, en su pensamiento y en la enseñanza (López, 2012).

La vida del aula debe desarrollarse en el colectivo de manera que puedan vivenciarse prácticas sociales e intercambios académicos que promuevan el apoyo, la ayuda, la experimentación cooperada, así como a nuevas formas de relaciones con el conocimiento y la cultura que estimulen la investigación, el contraste, la crítica, la iniciativa y la creación (Gómez, 1995).

Es importante el fomentar en edades tempranas el pensamiento crítico, tomar en cuenta al docente y su proceso como facilitador de este

pensamiento. Existen diferentes programas que sirven para ayudar en este cometido, lo interesante es saber si estos programas son sólidos en su consistencia interna. Una de los intereses en esta investigación es analizar un programa de desarrollo de pensamiento crítico y creativo «Jugar a Pensar 4-5 años».

Es un programa con la cualidad de ser flexible, muy útil y que ha sido fructuoso al ser implementado, sin embargo se sugiere un trabajo en conjunto, una constante capacitación del docente quien también debe trabajar sus propias habilidades críticas y creativas dentro del aula. Es un programa funcional para los intereses dentro del aula, favoreciendo en su desarrollo actitudes éticas, el desarrollo de habilidades de pensamiento y la comunidad de dialogo dentro del aula, fomentando el aprendizaje constructivo y social.

Referencias

- Ainscow, M. (2011). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea, S.A. De Ediciones, 3.ª ed.
- Arnaiz, G. (2007). Evolución de los talleres filosóficos: de la filosofía para niños a las nuevas prácticas filosóficas. *Childhood & Philosophy*, 3(5),1-20.
- Arnaiz, S. P. (1996). *Las escuelas son para todos*. Siglo Cero, 27(2), 25-34.
- Choy C.S. San O. P. (2012). Reflective thinking and teaching practices: A precursors for incorporating critical thinking into the classroom. *International Journal of Instruction*, 5(1) 167-182
- Craft A.; McConnon C., Matthews A. (2012). Child-initiated play and profesional creativity. Enabling four year. Old's possibility thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 7(1) 48-61
- Gómez Palacio, Margarita (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. México: SEP.
- Juárez J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la Educación especial a la educación inclusiva procesos educativos en América Latina: Política, Mercado y Sociedad. *DOSSIER Argumentos*. UAM-X México: Nueva Época. 23(62), 40-83.
- López, A. G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22. Recuperado de <http://educacion.to.uclm.es/pdf/revistaDI/3_22_2012.pdf>.

- Marques V. R., Teneiro-Viera C., Martins P., (2011). Critical Thinking: Conceptual classification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1) 43-54.
- Melo L. J. (2015). Abaseline study of strategies to promote critical thinking in the preschool classroom. *Gist Education and Learning Research Journal*, 10, 113-127.
- Nilson C., Fetherson C., McMurray A., Fetherson T. (2013). Creative Arts: An esencial element in the Teacher's toolkit when developing critical thinking in Children. *Australian Journal of Teacher Education*, 38 (7) 1- 17
- Sátiro, A. y De Puig, I. (2012). *Proyecto Noria infantil y primaria*. Recuperado de <<http://www.edicionesmagina.com/pdf/catalogonoria2010web.pdf>>.
- SEP (2011). *Plan de Estudios Educación Básica 2011*. Recuperado de <<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>>.

IV

MUNDOS INSPIRADOS

CUANDO NOS PONEMOS «AFORISOMBROSOS»

Jesús **MERINO**

[merinocorleone@gmail.com]

Paco **DÍAZ**

[francisco.cesardiaz@edu.xunta.es]

Carmen **LOUREIRO**

[loureiro@edu.xunta.es]

Cuando brilla el asombro, oscurece la certeza.

Dame unas gotas de asombro y perfumaré la grisalla de los días.

Un milagro: el asombro; un tesoro: la vida.

Asómbrame los lunes, espanta mis rutinas.

La lluvia doraba con asombro la opacidad de un sol tardío.

Del asombro a la pregunta, de la pregunta al asombro: la lanzadera incansable teje la trama en la urdimbre de los días.

El asombro despierta a la inteligencia para el prodigio.

Una ración de misterio con dos pizcas de asombro: alimento para aspirantes a dioses.

El entusiasmo del asombro no es más que eso, enZEUSiarse, sentirse por unos instantes “como dios”.

Remueve el cosmos con vara de avellano: el caos parirá burbujas de asombro.

Amasa el caos con manos de panadera experta: la levadura multiplicará el asombro.

De asombro en asombro: «La Oca» de la infancia.

De certeza en certeza: a la pata coja juego a la rayuela.

El asombro abre caminos donde la rutina se estanca.

Ojos abiertos: asombro hambriento de posibilidades.

En la encrucijada descubrí el asombro de las indecisiones.

Las flores del asombro son vistosas, pero florecen gracias a oscuras raíces que se hunden en el humus fecundo del inconsciente.

Destellos de asombro: paréntesis de luz en la niebla.

En la infancia vivía en el asombro y aspiraba a conquistar la certeza; ahora me anestésico con certezas y aspiro a recobrar alguna brizna de asombro.

Si me asomo al asombro descubro el vértigo del prodigio.

En el regazo del asombro se acurruca la inocencia.

El asombro dice «¡mira!»... El pensamiento danza.

Del misterio brota el asombro y del asombro, la duda.

Toca la piel erizada del espanto: conocerás el tacto sigiloso del asombro.

«Lo bello y lo terrible» anidan en el abismo abrupto del asombro.

Robé a los dioses el fuego del asombro, Cronos quiso apagarlo, mas todavía guardo un rescoldo escondido y a veces soplo para avivarlo.

El tiempo hace estragos... una limosna de asombro, por los instantes que van allá.

«Ya lo sé», repite la rutina... «Todo es nuevo», replica el asombro.

El asombro huye de los caminos transitados.

Amanecer, despertar, admiración, asombro... lucidez.

DEL ORIGEN DE LOS OMBLIGOS

ADAPTACIÓN SENTIPENSADA DE LOS MITOS: CREACIÓN MAYA QUICHE Y ANDRÓGENO DE PLATÓN

Erik GONZÁLEZ-IBARRA

[roloko.7340@gmail.com]

Docente de filosofía para niños en el Liceo Hermano Miguel de la Salle (Bogotá);
Director del semillero de investigación interdisciplinar Sentipensar desde lo Nuestro,
de estudiantes de bachillerato, investigador del semillero de investigación SEMEyON
adscrito al Grupo de Investigación Tlaminime sobre Ontología Latinoamericana.



Presentación

De la lectura reflexiva de textos clásicos de las filosofías del mundo, que un docente realiza con sus estudiantes de los grados transición primero y segundo de primaria, brotan preguntas, que preguntan no por lo pre-preguntado; brotan preguntas «puras», preguntas que interpelan con un solo deseo: el de atisbar una respuesta, más no, el de consolidar una pre-respuesta concebida desde la erudición de los estudiosos de la filosofía. Así, La reflexión filosófica con niños y niñas abre paso a posibilidades de sentipensar desde los cuatro puntos cardinales, en los que se gesta la experiencia humana. De este modo, nos hemos interesado por re-escuchar dos mitos antropológicos para realizar una interpretación sintiente, desde los intereses aparentemente simples de unos pequeños y pequeñas curiosos; quienes con su preguntar han animado a aquel docente a disidir un poco, pensando con las entrañas y desde ahí adaptar para el teatro las posibles respuestas contenidas en los relatos mitológicos.

En el guion se rescatan los elementos que han generado mayor impacto en nuestros encuentros filosóficos, de aquí que el hilo conductor en cada escena sea una pregunta aparentemente simple, pero que le permite a los personajes sumergirse –desde diálogos redactados en versos– en las profundidades de los conocimientos ancestrales resguardados en estos mitos milenarios; es de este modo que nuestro protagonista llegara a concluir:



Yo comprendí que mirar nuestros ombligos
nos puede brindar herramientas
para salir del si mismos.
Salir tal vez de los grandes pensamientos
para sentir un momento...
Desde aquí puede renacer la locura
de enamorarse del pensamiento.

Primera escena

Personajes: Narrador (voz off); Niños disfrazados de animales: 2 guepardos, 2 cóndores, 2 dos lobos... 3 seres humanos de barro, 3 seres humanos de madera.

A medida que el narrador va recreando la historia los personajes aparecen en el escenario, mientras se va iluminando el recinto y la escenografía empieza a aparecer.

NARRADOR:

Todo no era más que nada...

El silencio y la quietud
por do quiere reinaban...

El mundo aun no comenzaba...

...

La tarea de la creación
a los dioses gran emoción les genero...
Separando las aguas de la tierra
Así el tiempo comenzó.

Se encienden las luces, sonidos de ríos torrentosos, se iluminan los dioses sentados imponentes sobre una roca de oro.

Todas las cosas del orbe hicieron...
a los Animales grandes y pequeños...
sus funciones repartieron...
su puesto en el mundo definieron...

Salen los animales en procesión de dos en dos, vociferando los sonidos que los hacen ser lo que son.

...

Dotados de sonidos, aúllos, gritos y gemidos
los animales de toda especie
Para pronunciar los nombres de sus creadores
estaban impedidos

Los dioses enojados los condenaron
A devorarse mutuamente por todos tiempos, aunque rogaron.

....

Fue así como las deidades concibieron la posibilidad de crea seres inteligentes, dar vida a la humanidad. Se dispusieron pues, para el asunto hicieron de barro un enjuto formando hombres langarutos escuálidos que no caminaban ni un poquito, por eso vivían en el piso.

Entran los hombres de barro arrastrando con su peso, si por siquiera mantenerse en pie se arrastran por el escenario estableciendo contacto visual con el público impregnándonos de la nostalgia que podría producir una vida efímera, una vida sin capacidades para vivirla.

Prontamente los dioses se percataron de que se equivocaron
y los hombres de barro destrozaron.
Pero sin perder el empeño, cedieron al diseño de seres humanos hechos de leños.

Entran en marcha solemne los seres humanos de madera, ensimismados en el cumplimiento de la estructura, inflexibles, plenamente preocupados por cumplir con todos los requerimientos para vivir pero sin disfrutar la vida.

...

Estos crecieron y se multiplicaron
Pero de sus dioses no se acordaron
Pues carentes de alma y entendimiento los crearon,
quienes los destruirían en este momento.

Los animales llevan una mazorca a los pies de los dioses quienes preparan con ella una masa extrañan con la que harán una bolas de las que saldrán los seres humanos.

Del maíz los dioses formaron
Cada parte del cuerpo de los humanos
Eran perfectos, todo lo vieron y sin más lo conocieron
Tanto así que hasta los mismos dioses les temieron...

Fin de la primera escena

Segunda Escena

Personajes: Chikupari, Yupanki, Misak, Katari, Mestli y cuatro parejas de niños unidos.

Ingresa al teatro Yupanki y Misak por el lateral derecho y, Katari y Mestli por el lateral izquierdo; distraídos pensando en algo etéreo, hasta que estrellasen de frente rebotando para continuar sus pensamientos sentados en el piso. De pronto irrumpe Chikupari, un ave con actitud filosófica que comienza el dialogo con corresponder: preguntando.

CHIKUPARI:

¿Qué les ha pasado?
 ¿Por qué esa cara de limón?
 Si el descanso aún no se ha acabado
 aún nos queda un montón

CUATRO NIÑAS (en adelante CORO):

Es que...

Se detienen, se miran, se sientan «bien» y levantan la mano en señal de pedir autorización para hablar.

CHIKUPARI, se aproxima a Katari para ayudarla a reincorporarse mientras le trasmite el don de la palabra preguntándoles inquiridoramente:

A ver, tú compañera
 Cuéntame todo lo que quieras
 ¿Qué te atormenta porque no juegas?

KATARI:

Es que a una profesora se le corrió la techumbre
 Se le ocurren preguntas fuera de costumbre.

MESTLI, pegando un brinco queda dispuesta para imitar en son de burla a su maestra:

Sí, es más, nos invita disque a «filosofar»
 A pensar..
 A disfrutar el preguntar...

YUPANKI, con actitud de indignación:

Pero esta vez se le corrió el coco...
 Nos pidió que pensáramos el origen de algo
 ¿Les parece poco?

MISAK, relajada y sin prestar a tención a los reproches de sus compañeras:

Yo les propuse pensar el origen del ombligo pero ellos dicen que eso va solo conmigo... Pero a mí me sigue pareciendo importante saber la procedencia de tan extraña parte.

CHIKUPARI, revolotea por el escenario emocionado lleno de alegría:

Me gusta, me encanta, me emociona
 Que en este lugar exista una persona
 Que se quiera preguntar por esa zona
 Del cuerpo humano, que los grandes no razonan.

KATARI, ya entusiasmada con la propuesta de pensar algo distinto:

Pues entonces démonos a la tarea



De pensar la forma,
 de ingeniar la manera

YUPANKI, con la alegría que genera parir una buena idea:

Y si re-creamos un mito originario
 en el que nuestra explicación se remonte a lo milenario

MESTLI, muy emocionada con la idea:

Empecemos con premura
 Tengo muchas ganas de vivir esta aventura

Suena música que trasmite la sensación de que el tiempo transcurre fugazmente, salen de escena los cuatro personajes. Suena una quena y entran en distintas dirección es los seres humanos circulares (4 parejas de niños), realizan ejercicios corporales, se detiene la música, quedan petrificados.

CHIKUPARI, emocionado:

Ha llegado el momento de leer lo que han creado y saber si su propósito ha alcanzado

Katari, dirigiéndose al público con seguridad plena:

Para comprender el origen de los ombligos
 Debemos primero aprender algunos detalles
 De la naturaleza los individuos.

MISAK:

Precisamente antes de ser divididos
Los seres humanos vivían unidos
Desde su simiente
Hasta sus sentimientos y su mente.

YUPANKI, señalando al andrógono puesto a su derecha con expresión de asco:

Era una bola amorfa en la que se amalgamaban
Macho y hembra, juntos andaban
Tenían cuatro piernas, cuatro brazos
Y un cuello que les unía cual retazos

MESTLI:

Sus dos cabezas bien formadas
En direcciones opuestas enfocaban sus miradas
Caminaban o giraban
Todo dependía de la prisa que llevaban

KATARI:

A estos se les llamaba andrógenos
Porque comparten de los dos géneros
Del hombre su descendencia solar
de la mujer hereda la gracia terrenal
que se funden en su propia esencia lunar.

YUPANKI:

Estos andrógenos eran unos seres temibles
Porque ni a los dioses respeto les mostraban
Andaban sin ton ni son por todos lugares
Sin brindar cultos a quienes les creaban

KATARI:

Algunos cuentan que estos
Propusieron escalar a los cielos
Por uno de sus extremos

Pausa en la narración, los niños atónitos observan a los andrógenos que estarán danzando al ritmo de música, ocupando gran parte del teatro. Nuevamente quedan inmóviles.

CHIKUPARI, inquieto por llegar a una respuesta:

Y entonces ¿qué ocurrió?
El ombligo de donde salió

KATARI y MESTLI:

No te nos adelantes Chikupari
Ya llegaremos allí
Solo ten un poco de paciencia
Y lo comprenderás en ti
...

KATARI, retomando el orden del asunto. Amediada que los dioses son nombrados van saliendo en escena.

Entonces Tunupa, Inllapa, Tlaloc y otros dioses
Se reunieron en el olimpo
Para debatir el destino de aquellos temibles

MESTLI, señalando a los dioses puestos en mesa redonda listos para debatir:

La discusión duro un buen rato,
pues no era para menos
se discutía de un ser y su trato
Todo no podía quedar en unas solas manos.

MISAK:

No era tan sencillo como fulminarlos con un par de rayos
Como ya lo habían hecho otrora unos años
Con los gigantes los que exterminaron

YUPANKI:

Inllapa, dios del trueno
tomo la palabra con desenfreno
pidió a los demás asistentes autorización
para cortar andrógenos

MESTLI:

Entonces todos estuvieron de acuerdo
Con el viejo refrán: dividiendo vas venciendo
Por lo que le concedieron al señor de los truenos
Dividirlos, hacerlos menos

KATARI: mientras Inllapa corre tras los andrógenos para separarlos con su poderoso trueno:

A si se dio a la tarea de casar y separar andrógenos en su partes
hombre y mujer cada cual ocuparía su lugar
sin poder volver juntarse

YUPAN:

Cuando ya separados estaban
Sus cabezas giraban
El vacío adelante quedaba
Para que recordaran
Las limitaciones que con su piel resguardaban

MISAK: aparece en escena ARACNE con agua e hilo para coser las heridas.

En seguida Aracne era enviada
Para que con sus manos sagradas
Serrara el agujero que quedaba
Recogiendo la piel que circundaba

MESTLI:

Toda la enroscaba en el centro de lo que hoy es la
pansa
Formando un nudo en el centro
Mira bien que es lo que pasa

Silencio...

CORO:

Les hemos hablado amigos
De la procedencia de sus ombligos
Y puede que les parezcamos raros
O un poco perdidos

CHIMPACURI:

Yo comprendi que mirar nuestros ombligos
Nos puede brindar herramientas
Para salir del si mismos
Salir tal vez de los grandes pensamientos
Y sentir un momento
Desde aquí puede renacer la locura de enamorar-
ce del pensamiento

Fin

VI

MUNDOS CAÓTICOS

FILOSOFAR DESDE LA PALABRA-HERIDA

Chema **SÁNCHEZ ALCÓN**
[radiofonista99@hotmail.com]

¿Una persona con limitaciones de su inteligencia (la sociedad los denomina «deficientes», «retrasados», «minusválidos», «discapacitados», «subnormales», «idiotas», «tontos») es capaz de filosofar?

¿Quién tiene el «poder» en esa sociedad para decidir y definir qué se entiende por filosofía y si alguien puede o no filosofar? ¿Acaso los mismos filósofos? ¿Los profesores de filosofía, es decir, los expertos en «filosofía»? ¿Las autoridades académicas que diseñan los programas curriculares de «filosofía»?

Dejémoslo claro desde el principio: esa cosa llamada «filosofía» es una disciplina «multidimensional» (Lipman, 2016) donde no solo cabe la visión (*theoría*) de los hijos de Platón, esa élite de filósofos-reyes, los intelectuales, que tienen acceso directo a la Puerta de la Verdad. Si la filosofía quiere ser una disciplina cerrada, sistemática y elitista, en ella solo podrán entrar los elegidos por la diosa Inteligencia.

Nuestra búsqueda tiene más que ver con esos territorios fronterizos de la filosofía que derivan en lo que se denominaría no un disciplina o una ciencia sino un arte o una *praxis*, una práctica, un modo de ser y de estar en el mundo, una forma de «indagación inquieta», donde la filosofía es como un «estar atento a lo de que de verdad importa» (Sapiro, 2016), donde la filosofía no es solo una forma de conocimiento puro sino un *pathos*, una forma de padecer, de sentir lo que soy y lo que el otro es, una forma, en definitiva, de sabiduría para la vida. La filosofía entendida así es una forma de «cuidado de la fragilidad hu-

mana» (Rezola, 2014) que está dispuesta a incluir en su seno a seres que padecen (*pathos*), a seres vulnerables, seres tradicionalmente excluido del orden de los discursos.

«Solo el ser necesitado es necesario. La existencia carente de necesidades es una existencia superflua. Solo lo que puede padecer merece existir. Un ser sin padecimiento es un ser sin ser» (Feuerbach, 1993). Si estas palabras hubiesen sido escritas en la actualidad, el siglo de la empatía y de la inteligencia emocional, ya serían de por sí valiosas pero las escribió un filósofo oculto y ocultado, el maestro de Marx, a principios del siglo XIX, cuando la filosofía racionalista de Hegel era el discurso dominante, un discurso que predicaba que el ser y el pensar eran lo mismo, que todo lo real era racional y lo racional real. Hoy sabemos que el pensamiento no quiere ser solo razón pura (el mismo Kant hizo una dura crítica al dogmatismo de la razón pura especulativa), una razón entendida *more geométrico*, ese gesto cartesiano donde el pensar dejó de ser duda y vacilación y derivó en análisis, deducción y verdad absoluta, trascendente, incorpórea, *res cogitans* ajena a las pasiones y a la corporalidad, la *res extensa* en la que habitamos el mundo.

En nuestro artículo queremos denominar a la razón con otros apelativos tales como «razón cordial» (Cortina, 2007) o «razón anamnética» (Mate, 2013) o «razón multidimensional» (Lipman, 2016) porque consideramos este planteamiento mucho más inclusivo y solidario (cuidadoso) que las formulaciones anteriores. Y digo «queremos»

porque no existe una definición objetiva, perfecta, clara y distinta de aquello que sea el *logos* sino que en toda definición axiológica de aquello que sea la razón no podemos olvidar que lo que queremos y creemos y deseamos es lo que construye el modelo de racionalidad: somos hijos de la razón práctica (praxis) y no de la razón pura. El filosofar (más que la filosofía en sí), por tanto, es una facultad «trascendental» del ser humano, es una condición de posibilidad de las mismas posibilidades y potencialidades humanas. El filosofar no es, pues, patrimonio de nadie sino de todos aquellos que quieren acercarse a ese juego del pensamiento porque se consideran a sí mismos como seres necesitados, carentes, incompletos, inacabados, es decir, discapacitados, es decir, filósofos. Solo filosofa el que sabe que no sabe. Saber es reconocernos ignorantes: he aquí el principio de la sabiduría, no de la inteligencia.

La «discapacidad» no es una cualidad de las personas «con» discapacidad sino una «estructura ausente» (Althusser, 2010) de las personas, de todas las personas. La diferencia, pues, no está en el pensamiento (todos somos capaces de pensar), ni en el lenguaje (todos somos seres deseosos de comunicarnos) sino en la palabra, en las palabras que utilizamos para nombrar el mundo.

Y la palabra, a veces, es la amiga y la enemiga, la que «dice, desdice, contradice» (Satiro, 2016), es la que es y no es, es la que debe estar bien construida para adaptarse a las estructuras presentes de los sistemas educativos de escolarización masiva que prescriben palabras bien escritas, perfectas, bien acentuadas, bien ordenadas sintácticamente, bien analizadas morfológicamente; las palabras, así, nos empujan hacia el éxito o fracaso escolar; las palabras y sus aliados, los números, son armas que desbancan, destituyen, descolocan y al fin excluyen al otro, al que carece de la palabra-forma, de la palabra-sana, de la palabra-entera, de la palabra-acabada, de la palabra-ordenada.

Las personas con «discapacidad intelectual», con «retrasos» cognitivos en sus niveles de abstracción son los Hijos de la Palabra-Herida, son los hijos del «fracaso» escolar, no han sabido ni podido adaptarse a las cientos de «adaptaciones curriculares» y por fin, han sido apartados del sistema, han sido, por su bien, enviados al territorio de los seres «especiales» (educación especial), los pobrecitos del espíritu, los tontos, a los cuales hay que cuidar, atender, dotar de dignidad

pero jamás reconocer como interlocutores válidos, como capaces de obrar, como poseedores del *logos*, de la palabra porque la palabra es una forma platónica y no una forma de *pathos* o una forma simbólica.

Defendemos la palabra como una forma de padecimiento, a saber, de reconocimiento de la verdad y autenticidad que habita en aquellos seres que dicen la palabra de otra manera y esas manera son maneras alteradas, rotas, no inteligibles, confusas gramaticalmente, palabras y frases que necesitan ser y tiempo para desplegarse en el desorden de los discursos, frases cortas y lentas que a veces incluso necesitan ser traducidas por otras personas de apoyo, palabras que en los seres «normales» provocan risa y desprecio y marginación (poner al margen) y conducen a los «retrasados» por el orden normal de las velocidades, los conducen y condenan al silencio de los humillados y ofendidos, reducidos a esa no-palabra que no es el silencio de los místicos sino al vacío de los aniquilados, de los que han sido arrojados al infierno de la incomunicación, seres a los que se ha robado lo más esencial que tenemos como seres humanos y que no es solamente la dignidad sino la posibilidad de ser escuchado y reconocido como ser pensante, dotado de moralidad y emociones complejas que se quieren compartir en una comunidad de conversadores perplejos. Defendemos la palabra como una forma simbólica de relación con el otro donde no es necesario siempre decir sino apuntar hacia el otro lado.

El maestro que más me ha enseñado en este sentido ha sido Rafa, una persona etiquetada con «discapacidad intelectual» cuyas palabras están rotas. El me ha enseñado que el *logos* puede decirse de muchas maneras. Una de ellas es la *ratio*, la razón moderna, la «ración» clasificadora, lógica, argumentativa. Otra de ellas, menos explorada, es el *logos* entendido como «palabra-herida», un lenguaje no del todo estructurado lógicamente y que nos inserta en universos simbólicos apenas explorados. Escuchando las palabras entrecortadas de Rafa, una de las personas con discapacidad intelectual que asiste al primer curso de la Escuela de Pensamiento Libre, tratando de entender incluso sus giros gramaticales insospechados, percibo una evidencia: lo que Rafa intenta decir no es posible decirlo utilizando las palabras corrientes del alfabeto porque esas palabras para él son solo la expresión de una



impotencia, aquella que apela a lo no-dicho, al deseo de expresar una verdad doliente, carnal y humana que es la otra cara de la palabra. Cuando Rafa habla su lenguaje está lleno de sentidos que solo pueden ser descifrados si tenemos en cuenta algo que va más allá de la lógica: el símbolo. Un símbolo en la antigüedad era un objeto partido en dos que se completaba con otra parte que estaba en otro lugar; el símbolo es, pues, una contraseña que se lanza (*sin-ballein*, del griego lanzar), mejor, que se arroja sobre el otro y que el otro debe completar. El *logos*, pues, es también la palabra de las personas a las que el discurso dominante ha arrebatado la palabra porque sus palabras no eran lógicas, no eran inteligibles, no eran legibles.

En la exegesis bíblica los procedimientos interpretativos suelen ser de tres tipos: alegóricos, tropológicos y analógicos. Podemos denominarlos a todos ellos como simbólicos basados en la poética de la traducción (las habilidades de traducción). Traducir un texto sagrado e interpretarlo sin caer en la simplicidad es tener en cuenta el diálogo entre lo sagrado y lo profano. Cualquier intento puramente materialista de interpretación deriva en la anulación del texto, legítima anulación para un nihilista que aniquila cualquier intento de diálogo pero simple en cuanto que olvida esa manifestación del ser tremenda y fascinante que conlleva todo misterio. Esa palabra del otro que no está dotado para la palabra (en este caso, el ser que apenas lee o escribe pero que se expresa) es asimismo una palabra sagrada; su origen sacro no es la divinidad sino la humanidad entendida como precariedad, como carencia, como herida por la que supura un dolor sin nombre, un ser doliente que busca y anhela el reconocimiento de esos seres a los cuales se les ha dado la «normalidad» y la inteligencia pero se les ha negado la sabiduría para entender la simbología de las palabras no dichas, el otro lado de las apariencias.

El *logos-herido* aspira al reconocimiento y este solo puede surgir cuando esa contraseña



que nos lanzan las personas cuyo lenguaje no es inteligible es recibida por nosotros desde la escucha, la atención, el respeto y, sobre todo, la responsabilidad de la respuesta a las preguntas del otro con nuestras propias preguntas, con nuestras propias palabras, inteligibles sí, más claras quizá pero no necesariamente más auténticas, necesarias, vivas. Cuando otras palabras se funden con las palabras de Rafa surge, misterio tremendo y fascinante, el diálogo, el encuentro último donde todos hablamos como Rafa, hablamos desde la verdad y desde las heridas que supuran, donde las personas se encuentran y conversan desde lo que son y desde lo que sienten originando así una comunidad-herida, a saber, un grupo de personas incompletas, vulnerables, cuyas carencias son completadas por el otro en procesos de diálogo cordial donde no existen metas ni objetivos predeterminados (como por ejemplo desarrollar la competencia lingüística) sino que existen horizontes a los cuales tender y experiencias de aprendizaje por las cuales transitar sin olvidar ese descubrimiento esencial que Rafa (y otros como él) nos ha puesto delante de nuestros ojos. Un diálogo así no persigue (aunque a veces lo consiga) necesariamente mejorar ningún nivel cognitivo de la persona. Mejorar ese mismo lenguaje no articulado

es renunciar a la interpretación que conlleva y entender esa expresión como defectuosa. Ese defecto no es tal cuando es herida por la que habla el *logos* vulnerable de los seres que piensan de otra manera diferente al pensar sin riesgo de los poseedores de la mal llamada «normalidad».

La palabra de ese ser vulnerado y vulnerable es herida simbólica que no ha sido producida por una desventaja de nacimiento sino por una exclusión del oyente, del otro que se niega a interpretar un lenguaje alterado. La palabra, como decía Aristóteles, es aquello sin lo cual no somos seres sociales completos y para estar completos necesitamos que el *logos* sea compartido. El tradicional receptor del mensaje de Rafa, aquejado de una necesidad de comunicación no entiende el farfalleo de Rafa y su interpretación inconsciente es la consideración del hablante como un ser alógico, como un ser irracional que no está dotado de la «competencia» lingüística adecuada y que por tanto es «incapaz» de comunicar. Su herida en este caso es pura patología que puede ser tratada por un logopeda o por un gramático que le enseñe a hablar y a escribir; mientras no esté dotado de esa competencia, Rafa será excluido de la comunicación y condenado a la incomunicación. A Rafa se le considerará, faltaría más, un ser humano dotado de



dignidad y al que hay que proteger bla bla bla pero, dada su falta de aptitud comunicativa, su voz será silenciada sin que nadie, por cierto, le ordene callar. El silencio de Rafa no es el manantial del que nacen las palabras sino el resultado final de una exclusión inconsciente de los que están dotados de la aptitud de escucha y no la ejercen. Este pecado de la inconsciencia no disculpa ni mucho menos al otro, el que tiene el poder de otorgar la palabra. La inconsciencia, decía Orwell en 1984, esa distopía de la inco-municación, es nuestra peor ortodoxia. En este mismo sentido, la cura de la sociedad para el alógico es la ortopedia social de la ortografía o de la logo-pedia o de la pedagogía terapéutica que cura las heridas y trata de restaurar el orden preestablecido. Pero Rafa no necesita que nadie cure su palabra-herida porque las palabras de Rafa no están enfermas ni carecen de sentido ni siquiera son irracionales. Rafa más que hablar transpira, respira, piensa desde su carencia y por eso su discurso no es mera gramática sino ideas entrecortadas, ideas filosóficas, señales que nos lanzan hacia aquello que somos y que en algún momento del discurso-sistema hemos perdido. Es posible que no sea él sino nosotros, con nuestro discurso acabado, bello, bueno, unido, coherente, argumentado, lógico, bien pre-



sentado, con este discurso nuestro que brilla y que es admirado en forma de gran oratoria o de retórica, ejerciendo con las palabras el arte de la fascinación y a la vez del engaño, es posible como digo que seamos nosotros los que hemos domesticado el lenguaje para manipularlo y utilizarlo, útil y herramienta que lanzamos al otro no como misterio que es necesario descifrar sino como golpe con el que deseamos agredir. La palabra-herida de Rafa es un *mysterium tremendum et fascinans* que solicita a voces ser descifrado, como el lenguaje sagrado de la exegesis bíblica, pero en este caso el origen del misterio no se encuentra en la trascendencia sino en la más feroz de las inmanencias, en la imperfección y fragilidad del ser humano, del ser demasiado-humano.



«La desgracia –dice Simone Weil en *La persona y lo sagrado* (2014)– es en sí misma inarticulada. Los excluidos suplican silenciosamente que les proporcionen las palabras para expresarse. Hay épocas en que no se las conceden. Hay otras en las que se le proporcionan palabras mal escogidas, que quienes las escogen son ajenos a la desgracia que interpretan.»

Si el pensamiento, más acá del razonamiento y de la inteligencia, es, como dijo Ortega, una función vital, como respirar o caminar, la palabra no es la expresión externa de ese mundo interno y mental, sino una grieta, una brecha, esa herida abierta de la tierra por la que transpira nuestro deseo de ser. Ser, pensar, hablar y dialogar debieran ser estructuras óntico-tectónicas que discurren sin solución de continuidad y desembocan en ese mar de los afectos que es la comunicación humana. Bien es cierto que no siempre las palabras tienen este origen porque las palabras también son mascarar detrás de las que nos escondemos, o son razones con las cuales conquistamos territorios o son ejercicios de banalidad que vendemos al mejor postor o son productos con los cuales traficamos.

Rafa, como ser humano, es también un ser complejo y sus palabras rotas tienen todos los defectos de la comunicación humana pero cuando Rafa se encuentra en un contexto adecuado y en ese espacio de encuentro existen personas que hablan y se escuchan, Rafa transpira verdad a través de su palabra-herida. Y Rafa, durante los días que ha acudido a la Escuela de Pensamiento Libre, ese lugar que a la vez es un no-lugar, un utopos, una utopía posible creada y criada por Juan Carlos, por Chema, por Jose, por Fátima, por Marina, por Luis José, por Maxim, por Jorge, personas con y sin discapacidad que son los componentes del «claustro» de esa escuela alternativa de maestros socráticos, ese espacio de encuentro donde no tratamos de mejorar las habilidades ni las competencias de las personas sino que preferimos que sea un lugar donde podamos compartir todas las palabras-heridas, en esa isla social donde no juzgamos a los otros por sus buenas palabras, convincentes y coherentes, ordenadas y pertinentes, en ese espacio donde por primera vez en su vida Rafa se ha sentido un ser pensante, libre y capaz.



Libre-rios que me han inspirado

- Althusser, L. (2010). *Para leer el Capital*. México: Siglo XXI.
- Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Nobel.
- Feuerbach, L. (1993). *Tesis provisionales para la reforma de la filosofía*. Barcelona: Orbis.
- Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Mate, R. (2013). *La piedra desechada*. Madrid: Trotta.
- Rezola Amelivia, R. (2014). *Filosofía y fragilidad*. Barcelona: Laertes.
- Satiro, A. (2016). *Filosofía mínima*. Barcelona: Octaedro.
- Weil, S. (2014). *La persona y lo sagrado*. Palma de Mallorca: Jose Olañeta editor.

Para saber más de esa «institución cordial» denominada Escuela de Pensamiento Libre (fundada en el año 2015 por Juan Carlos Morcillo y Chema Sánchez Alcón auspiciada por Plena Inclusión-Comunidad Valenciana y el Centro de Filosofía para Niños-Comunidad Valenciana) pueden ver las siguientes referencias:

- Blog: <<http://escueladepensamientolibre.blogspot.com.es/>>.
- Facebook: <<https://www.facebook.com/Escuela-de-Pensamiento-Libre-Una-Utop%C3%ADa-Posible-993038140753942/>>.
- Manual de referencia de la Escuela de Pensamiento Libre: Sanchez Alcón, J. M. (2011). *Pensamiento Libre para personas con discapacidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Perfil de Chema: <<http://www.filosofiaparaniños-valencia.es/chema.html>>.

ELOGI DE L'EDUCACIÓ LENTA

Joan **DOMÈNECH FRANCESCH**

[joan.domenech.francesch@gmail.com]

Autor *Elogi de l'educació lenta*, Editorial Graó.

Vivim una societat plenament accelerada. Una societat, en la que el deu Kairos, el del temps necessari per a que les coses puguin esdevenir, ha estat arraconat premeditadament de les nostres vides quotidianes i de la majoria dels àmbits de la societat. L'imperi de Cronos s'ha imposat i el temps ha esdevingut una cotilla que ha empresonat i empresona el nostre benestar, la possibilitat de desenvolupar-nos qualitativament, el nostre creixement com a persones i, a la vegada, la necessitat de la nostra intervenció crítica en una societat amb una multiplicitat de problemes socials, econòmics, ecològics, en definitiva, humans.

L'escola i l'educació no s'escapa d'aquesta colonització del deu Cronos. El temps escolar ha esdevingut un temps accelerat, fragmentat, colonitzat i quantificat... i això ens ha portat de forma indefugible a una educació en que el saber està fragmentat i desconnectat entre si, els currículums sobrecarregats i plens d'aprenentatges fets abans d'hora, el coneixement superficial i fugisser, el temps organitzat de forma vertical sense implicació de l'alumne i l'escola enfocada a la cerca de resultats quantitativs només en alguns aspectes concrets dels seus aprenentatges.

En quin moment hem perdut de vista que el creixement personal de l'alumne és un creixement global, en el qual són tant importants les diferents disciplines del saber, com la seva actitud i implicació en els aprenentatges? On han quedat els principis de l'educació segons

l'informe Delors? On està la finalitat de construir coneixements per a la vida? Quan hem deixat de pensar que l'educació és una eina carregada de futur i hem acceptat de forma resignada que, només els escollits podran accedir als aprenentatges que els hi permetran una vida plena en una societat més desigual i injusta?

Vivim des de fa unes quantes dècades el fenomen del fracàs escolar. I davant de les xifres enquistades en les estadístiques oficials –abandonament, fracàs, coneixements no rellevants, crisi en la formació professionalitzadora, distància entre el món educatiu i el productiu...– la resposta de la societat a través de l'acció dels seus governs i administracions, amb alguns matisos, és molt semblant: insistir en un model propi d'una societat que consolida amb l'educació la segregació social. I practicar una mena d'esquizofrènia permanent, en la qual el discurs general va en una direcció i les pràctiques en una molt diferent: Si els alumnes fracassen en matemàtiques, augmentarem el nombre d'hores que fan matemàtiques. Si tenen resultats deficitaris en anglès, hauran de fer més hores d'anglès o fer-lo com és aviat millor... i així successivament.

Canviem les formes, però el fons, el model educatiu, segueix sent un model en la pràctica transmissiu que valora la resposta unívoca, el nivell estandar, «l'alumne mig» una entelèquia clàssica de l'educació més tradicional. I el principi que com *més i més aviat, millor*. I la societat és diversa, i l'alumnat també ho és, i les cultures,

les formes de vida, els interessos i les necessitats, són diversos i rics i ens plantegen cada dia reptes nous als quals cal donar resposta. I si l'escola ha de respondre a les necessitats de tots i de tothom, necessitem un enfocament molt diferent.

L'educació lenta vol posar la mirada en el temps escolar i educatiu. I com, aquesta mirada, pot ser significativament decisiva per tal de recuperar l'essència de l'educació (aquella essència que va definir Kant, «l'educació ha de servir per a formar ciutadans lliures capaços de pensar per ells mateixos) i esdevingui un instrument per al creixement i el benestar de les persones».

I tot això ho ha de fer en el context social, cultural i econòmic, del segle XXI. Sabent que el coneixement i la informació està a l'abast de totes les persones, al marge de l'escola formal. I que la globalització, contextualitza en cada comunitat concreta, uns problemes d'abast planetari, interconnectats profundament i als quals cal donar resposta si volem garantir, fins i tot, no solament el nostre benestar individual, sinó també la nostra supervivència com espècie.

Avui tenim la sort que, allò que van ser grans intuïcions de pedagogs i pedagogues del passat (Dewey, Montessori, Decroly, Freinet, etc.) es sostenen amb evidències científiques que ens diuen com els infants i els joves aprenen, quins són els contextos organitzatius i d'aprenentatge més favorables per aquesta educació.

Pensar en el temps que es necessita per cadascun dels nostres alumnes, pensar els diferents temps que necessiten per aprendre, insistir en el temps d'alt rendiment educatiu, en la interrelació temporal de totes les àrees i disciplines per l'aprenentatge, en la relació entre el temps de dintre i el de fóra l'escola... I entendre que tot aprenentatge que s'ha de fer amb esforç, necessita prèviament trobar el sentit i el perquè... ens obliga a retornar a l'escola el temps de Kairos i començar a relativitzar –i foragitar– el temps Cronos que ha colonitzat l'escola actual.

Les coses importants succeeixen lentament. Els aprenentatges amb sentit, necessiten tot el temps del món i, probablement, perduren al llarg de la vida. Introduir aquesta mirada té conseqüències en el dia a dia de les nostres escoles i en la cultura i el clima que s'hi viu. És un repte que ens obliga potser a anar contracorrent. Però és una finalitat que aprofundeix en la nostra professionalitat i també contribueix a que incorpori un ampli sentit cultural i polític.

L'educació lenta no és un nou paradigma educatiu, ni una proposta ambigua i de pedagogia tova, ni reivindica el *laissez faire* en educació. És una proposta d'intervenció i de compromís vers el fi últim de l'educació i, a la vegada, un toc d'alerta sobre els problemes que tenim i una proposta per retrobar un camp de reflexió i acció conjunta que ens permeti abordar-los amb més consciència.

VII

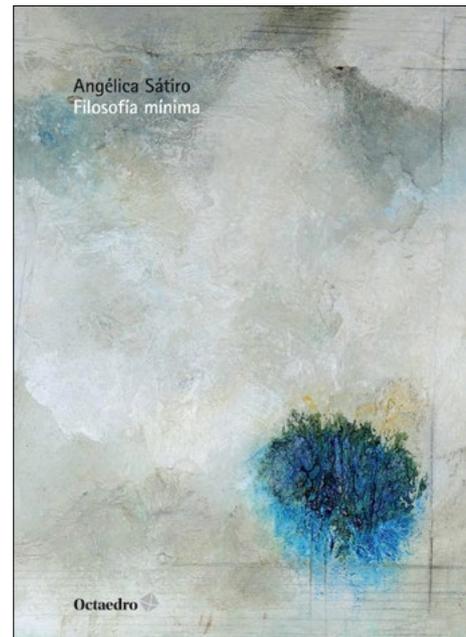
MUNDOS CREADOS

FILOSOFÍA MÍNIMA

Carmen **LOUREIRO**

[loureiro@edu.xunta.es]

Centro Gallego de Filosofía para Niños y Niñas
Formadora de profesorado en España



Cuando Angélica Sátiro decide «despejar, hacer higiene, limpiar, quitar el exceso de saberes, deberes, lecturas, dudas, convicciones...». ¿Con qué se queda?

Pues se queda con su Filosofía Mínima, que para mí tiene poco de mínima porque, aunque apuesta por un estilo aforístico, sintético... cada una de esas exquisitas píldoras produce el efecto de una piedra arrojada al estanque de la conciencia... y propaga sus efectos en sucesivas ondas expansivas que impactan tanto en la razón como en la emoción.

Nos dice que algunos de estos escritos mínimos son más claros y otros más metafóricos y enigmáticos. Yo, que conozco la claridad de su pensamiento por escritos anteriores, me he dejado seducir especialmente por esa veta metafórico-paradójica que «invita al acontecimiento del pensar... con palabras orgánicas que susurran síntesis... desde una razón enamorada de la vida».

«Una filosofía mínima que no hace falta, pero es imprescindible para vivir una vida sana y digna en tiempos revueltos.»

Como alma gemela de la filosofía mínima, no presenta también su filosofía lúdica «que brota como las setas, desde el campo de las vivencias, después de intrigantes lluvias de ideas... y que no huye de las paradojas porque asume el poder de las fuerzas antagónicas como motor del pensamiento... y por tanto es capaz de pensar en ritmos rápidos y alegres y también en los pausados y llenos de cautela».

Nos dice que Filosofía y niños (para, con, desde) «es una propuesta que humaniza la F^a y la devuelve a sus orígenes... Resultante de un juego entre las potencialidades autónomas y la fuerza de la comunidad... antídoto que busca vacunar mentes autónomas y desarrollar anticuerpos para curar las heridas mentales, emocionales y sociales...en definitiva, una Filosofía mínima y lúdica que se pasea por las ideas dignas de ser pensadas».

Nos recuerda que filosofar «es tensar y des-tensar conceptos... un baile entre el caos de la experiencia orgánica y el rigor del conceptos».

Que «las habilidades de pensamiento se convierten en una segunda piel del pensar cuando se transforman en hábitos... que las habilidades de percepción son como redes que capturan sensiblemente el mundo dándole significado... que el oído cocina significados... y que saborear es degustar lentamente, absorbiendo belleza y generando placer».

Que «practicar sinestesia es escuchar los colores de Kandinsky, bailar las formas de Miró, degustar las composiciones de Archimboldo, dibujar los sonidos de las sonatas de Bach...y otras rarezas más...».

Que «Investigar es inventar órdenes en el interior del caos y viceversa... formular preguntas, problematizar. Es embarazar la realidad de posibilidades mientras se fertiliza la propia mente... no paralizarse en las certezas y los dogmas... fluir en posibilidades».

Que «Conceptualizar es penetrar lo desconocido con el bisturí de las unidades significativas...y que razonar es el acto mental que nos permite descubrir lo nuevo a partir de lo conocido y discernir cuando algunos argumentos son mejores que otros... moviendo el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción del conocer...».

Y que «traducir es mantener el significado mientras se cambia la forma de expresarlo... fluyendo y flexibilizando la mente».

Que las Emociones pensantes “Son pathos (estados de ánimo) que mueven el pensar, el crear y el hacer... y que desvelan la inteligencia de la emoción y la sensibilidad de la razón.

Que «crear es asombrarse, encantarse y reencantarse... ser sorprendido por las perspectivas inusitadas...» pero tampoco podemos olvidar la Lógica... «una manera de disciplinar la rebeldía del pensamiento, que tenazmente propone órdenes en el caos del pensar» y que ...si la Epistemología «es el campo filosófico dedicado al conocimiento, a los saberes y sus sabores... no puede pretender arrebatar todos los misterios del mundo convirtiéndolos en entradas de diccionarios».

Que el Lenguaje «Es el cuerpo visible de la abstracción mental... y está embarazado de sí mismo», mientras «El silencio es un caudal de posibles revelaciones... y un vaporizador de palabras inútiles y vacías».

Que la Crítica «es una buena herramienta evolutiva para voces que suelen saltar directamente desde el hígado hacia el mundo exterior... y una manera de lidiar con el excedente de pedantería propia y ajena».

Que la Consciencia «es un tipo de ventana que nos permite percibir desde dentro y desde fuera. Cuanto más amplia la ventana, más luz entra.»

Que el Diálogo «es un tipo de espejo que humaniza a los humanos... un proceso creativo con el cual se pueden parir ideas individual y colectivamente... interiorizar la comunidad en la mente ...pensar como si fuera uno y también como si fuera el otro... evaporando los egos y diluyendo las arrogancias y otras máscaras».

Y que la Comunidad, ese «Entramado de la red de vínculos que sirve de caldo de cultivo cultural... esa abstracción que da cuerpo al deseo de pertenecer...puede ser, también, como una cámara de gas para los espíritus libres».

Podría seguir... porque cada una de las ideas contenidas en este libro me convoca y provoca para continuar admirando y pensando, con este «cuerpo, testigo del tiempo, el dolor y el placer... y esta mente que procesa los estímulos que capta, generando juicios cargados de razón y emoción... utilizando como herramienta la palabra que dice, desdice, contradice. Incluso se niega a sí misma... pero que trata de «nombrar el misterio del mundo, sin eliminar su belleza...».

Espero que mis palabras contribuyan a generar esa «vibración que hace posible habitar poéticamente el mundo de las ideas, porque todo lo que vibra produce música» y yo os invito a leer y vibrar con esta Filosofía Mínima escuchando la voz de Angélica, porque es ahí, en su tempo cadencioso y profundo, donde las palabras se hacen carne y nos alimentan de verdad, bondad y belleza.

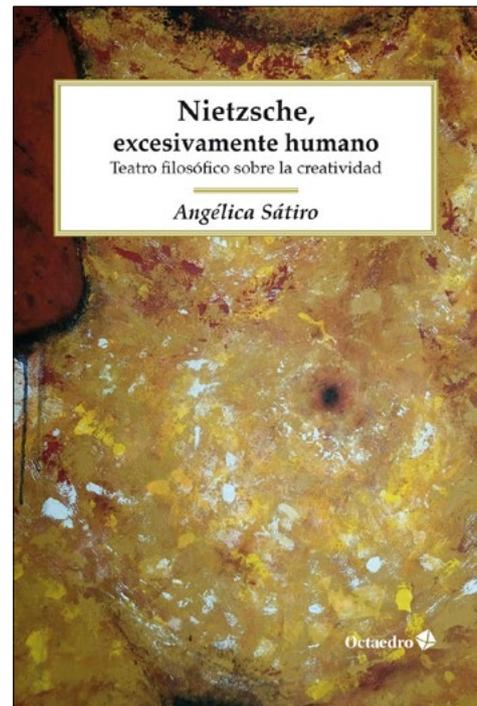
NIETZSCHE, DEMASIADO HUMANO

TEATRO FILOSÓFICO SOBRE LA CREATIVIDAD

Jesús MERINO

Catedrático de Filosofía

Director del Centro gallego de Filosofía para niños y niñas



La creatividad, por definición, es irreverente. Es consciente el valor de las personas, de los pensamientos, de las obras, y se permite aproximarse a todo lo que toca con la inocencia del niño que juega como si el mundo acabara de aparecer sin estrenar ante sus manos.

La creatividad tiene que ver con lo nuevo, lo original, lo divergente, con la búsqueda de perspectivas insólitas. Es darse permiso para ser,

para mostrarse, para sacar a la luz el sentimiento, el deseo, la necesidad.

La creatividad es la más honda, la más genuina de las manifestaciones de la persona. Surge a borbotones cuando se ha transitado por la experiencia con todos los receptores disponibles para lo que venga. Siendo lo más íntimo, sólo alcanza su plenitud en el diálogo, en el encuentro, en el roce, en el bullicio del grupo.



La creatividad es burbujeante, sensual, lúdica, cuidadosa, divertida. La creatividad grita, llora, susurra, acaricia. La creatividad pregunta, duda, critica, sospecha, arriesga.

La creatividad nos invita a la exploración fuera de los caminos habituales, porque está convencida de que los mapas son como esa escalera de la que podemos prescindir una vez que hemos alcanzado la altura deseada.

La creatividad es la libertad de vestirse con otra piel, de caminar con otros zapatos, de hablar con otras voces, de dibujar otros poemas, de entonar otras melodías. Es la danza libre del talento que revolotea sin miedo sobre el abismo.

La creatividad llamó hace tiempo a la puerta de Angélica Sátiro (¿o fue al revés?) y la encontró dispuesta para el desafío. En esta nueva provocación en forma de teatro filosófico podremos disfrutar con esta conversación que no se limita al texto impreso, sino que nos lanza a la búsqueda inacabable de la verdad, la bondad y la belleza, desde una mirada de mujer lúcida. Pasen... y lean.

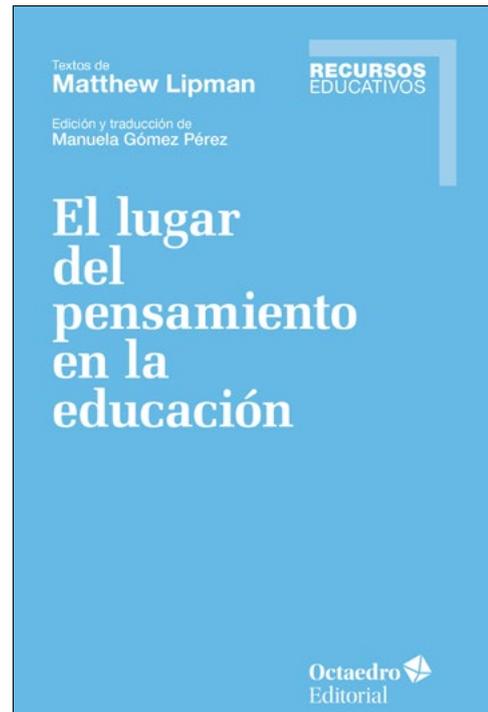




EL LUGAR DEL PENSAMIENTO EN LA EDUCACIÓN

Manuela **GÓMEZ**

Profesora de filosofía y miembro del Grup IREF. Innovació i Recerca per l'Ensenyament de la Filosofia



El libro que presentamos, *El lugar del pensamiento en la educación*, tiene la voluntad de ofrecer al lector la última formulación de Matthew Lipman sobre el tipo de pensamiento que, según él, hay que fomentar en educación, el porqué y el para qué.

En la segunda edición de su libro *Thinking in Education* (2003), Lipman modificó tres cuartas partes de la primera edición (1991), y caracterizó el pensamiento de que hay que promover en educación como un 'pensamiento multidimensional', compuesto de una dimensión crítica, una creativa y una cuidadosa. Cada una de estas dimensiones corresponden a formas de investigación. Juntas no sólo suman, sino que se multiplican.

El libro que ahora se publica con el nombre *El lugar del pensamiento en educación*, incluye los cuatro capítulos que Lipman dedicó a estudiar el pensamiento multidimensional. Se trata de un pensamiento que no se puede reducir al ejercicio de una serie de habilidades cognitivas ordenadas de menor a mayor complejidad, sino que, según él, el pensamiento reflexivo incluye habilidades cognitivas y va más allá. Es multidimensional, en tanto que incluye una dimensión epistemológica, una dimensión ética, y una dimensión creativa. Se autorregula y se autoevalúa y está siempre abierto a la revisión. Está guiado por la razonabilidad y no sólo por la racionalidad.

Por ello, según Lipman, la filosofía es la disciplina que mejor puede potenciar el pensamiento reflexivo en educación porque implica una investigación continua de estas dimensiones y porque la filosofía es ella misma reflexiva.

Lo que Lipman entiende por pensamiento crítico, creativo y cuidadoso es citado con frecuencia por los comentaristas y creadores de materiales y actividades para hacer filosofía en la escuela, pero en español no teníamos la traducción de los textos originales donde se encuentran estas ideas interrelacionadas.

Con esta selección de textos, hemos querido poner al alcance de los lectores hispanohablantes los textos originales donde Lipman caracteriza directamente en qué consisten estas dimensiones y qué relación tienen en la educación de una sociedad democrática. Este aspecto se desarrolla en el artículo, inédito en español, «Las contribuciones de la filosofía a la democracia deliberativa», que hemos incluido en la segunda parte del libro.

Según Matthew Lipman, al menos tres de las facetas de la educación democrática son de carácter filosófico:

1. La filosofía como formación conceptual y de análisis de conceptos. La filosofía trabaja con conceptos abstractos y significativos que le

proporcionan utillaje terminológico, especialmente en términos fundamentales y controvertidos como libertad, justicia y verdad. Términos que no pueden definirse de una vez por todas pero que resultan imprescindibles. Son conceptos que sólo toman sentido si se examinan en comunidad.

2. La filosofía como capacidad de potenciar un pensamiento multidimensional. La filosofía tiene un potencial educativo que puede mejorar la capacidad de razonamiento de los ciudadanos. Ayuda a elaborar un pensamiento bien formado, eficiente, cuidadoso, crítico, valorativo y creativo.
3. La filosofía como capacidad de deliberar. La filosofía tiene un componente dialógico o de-

liberativo importante, porque no apela al consenso de opinión sino a los juicios razonados y fundamentados que se pueden contrastar. Si no hay deliberación, ya sea por ignorancia o por falta de reflexión, no hay auténtica democracia, y si no hay educación para la deliberación es muy difícil hablar de democracia. La filosofía, pues, potencia la formación y análisis de conceptos, contribuye a la educación de un pensamiento multidimensional y aporta una actitud deliberativa.

En resumen, los textos seleccionados muestran la relación entre la filosofía y la educación de una ciudadanía capaz de mejorar una sociedad guiada por la investigación y la democracia.

REVISTAS CREARMUNDOS, CANJERÊ E PRESENÇA AFRICANA

RECRIANDO CULTURAS

Rosália **DIOGO**

Professora, Pesquisadora, Presidenta de Honra do Instituto Cultural Casarão das Artes. Coordenadora do Festival de Arte Negra de Belo Horizonte.

A **Revista Canjerê**, produzida em Belo Horizonte, tem como fonte de inspiração a **Revista Crearmundos**, elaborada em Barcelona, mas com ampla participação de criadores de várias partes do mundo. A ideia da Revista em Beagá, surgiu a partir de minha experiência, ao viver em Barcelona em alguns meses do ano de 2014, e ter contato e aproximação da feitura da *Revista Crearmundos* – dos diálogos entorno da ideologia que move os atores envolvidos para sua produção, sobretudo com a coordenadora da revista Angélica Sátiro.

Eu me encantei com a diversidade cultural, que é permeada pelos textos narrados, com as experiências apresentadas na **Crearmundos**. Ideias, reflexões e práticas de toda parte do

mundo, inseridas em um só potente veículo de comunicação.

Em janeiro de 2015, de volta a Belo Horizonte, provoquei as colaboradoras do Instituto Cultural Casarão das Artes, da qual também sou membro, no sentido de também produzirmos uma revista. A provocação foi aceita. Hoje, o grupo conta com várias pessoas capacitadas para a produção intelectual e técnica da revista: jornalistas, artistas visuais, designers, diagramadores, artistas de outras áreas, e fazedoras de artes de várias linguagens.

No momento da constituição do conselho editorial, e, ao se solicitar a contribuição de textos às pessoas que compõem o conselho, recebemos uma produção intelectual emblemática de



Ibrahima Gaye, cônsul honorário do Senegal em Belo Horizonte, que brindou a equipe com o artigo ***Eu sou Presença Africana, eu sou Canjerê***.

Segundo ele, a ***Revista Presença Africana*** nasceu em novembro de 1947, em Paris, e compôs de maneira contundente a história das lutas de emancipação dos povos negros em várias partes do mundo.

Segundo Gaye, Alioune Diop, senegalês, professor de letras em Paris e em várias outras cidades, foi o idealizador da revista, a qual se transformou em um movimento intelectual de reivindicação cultural: a Negritude.

O senegalês, que vive no Brasil há quase duas décadas, diz que, lamentavelmente, o racismo no Brasil vem se desconstruindo ainda de maneira muito lenta. Ele considera que, de

maneira global, as ações racistas, xenofóbicas ainda estão fortemente presentes nas relações societárias.

Para Gaye, neste contexto hostil, diante de tantas mazelas, a ***Revista Canjerê*** vem resgatar e assumir o pensamento fundamental que norteou a criação da ***Presença Africana***.

Esta avaliação do cônsul causou contentamento ao grupo, pois a ***Revista Canjerê*** tem como foco a valorização e promoção da cultura africana e da diáspora. Em nosso entendimento, essa necessária valorização contribui para a redução de desconhecimento e preconceitos, ampliando o processo formativo das pessoas.

Convidamos você a conhecer as nossas publicações: <<http://www.tradicaoplanalto.com.br/canjere.html>>.

FICCIONES Y REALIDADES DE LO ESTÉTICO Y LO SOCIAL

LA EXPERIENCIA DE UN MUSEO UNIVERSITARIO CONTEMPORÁNEO EN UN BARRIO POPULAR

Gustavo A. **ORTIZ**
[gusdigital@gmail.com]

Director del Museo de Arte Contemporáneo



De la parábola a los hechos

La violencia política de los años cincuenta en Colombia generó un gran desplazamiento del campo a los núcleos urbanos y por tanto el cambio de un país rural a un país urbano.

Millones de familias llegaron a las principales ciudades capitales de departamento y con un énfasis abrumador a Bogotá; los recursos urbanísticos, educativos, laborales y culturales fueron desbordados ampliamente generando cinturones de miseria, delincuencia, analfabetismo y marginamiento.

Hordas de desempleados, miles de familias sin casa, niños y jóvenes sin educación; la falta de oportunidades iba en aumento y generaba una incertidumbre de grandes proporciones.

En este convulsionado contexto surgen el frente nacional como alianza entre los dos partidos tradicionales, liberal y conservador, para alternarse el poder durante 16 años y las guerrillas de las Farc y el ELN, ésta última liderada en parte por el sacerdote Camilo Torres.

En 1954 llega a Bogotá procedente de Cali, el sacerdote Rafael García-Herreros y entra en contacto con la televisión nacional donde en 1955 inicia su programa «El Minuto de Dios». A través de este programa promueve la generación de empleo, la construcción de viviendas y la donación de mercados y enseres domésticos a la población desplazada que llega al estudio de televisión.

En 1957 inicia al noroccidente de Bogotá la construcción de un barrio con el mismo nombre de su programa; las primeras viviendas se inauguran en 1958 junto con los salones del colegio. El barrio crece y se inauguran los sectores 2, 3 y 4 en los años subsiguientes.

La falta de recursos hizo que la imaginación y la tenacidad de este sacerdote, unidas a su férrea convicción lo llevaran a crear un inusual banquete en el que los pudientes pagaban por una taza de caldo y un pan, el equivalente a la cuota inicial de una casa modesta pero digna. *El Banquete del Millón*, se convirtió en el evento solidario por excelencia en Colombia y ha contribuido a la construcción de más de 55.000 soluciones de vivienda en diferentes ciudades del país y en algunos de Centroamérica como Nicaragua y Honduras.

Al iniciar el año 1963 el p. Rafael García-Herreros cuenta «la parábola del Museo»¹ en su alocución de El Minuto de Dios, expresa su deseo de crear un museo con obras de importantes artistas que quieran donarlas para darle –la obligatoria función social que tiene la belleza– esto da inicio a la gestión del Museo de Arte Contemporáneo que se concretó el 25 de noviembre de 1966.

La idea de crear un museo en un barrio popular de la periferia de la ciudad, cuya colec-

1. La parábola del Museo. Rafael García Herreros. Alocución televisada enero de 1963.

ción estaría conformada por donaciones tanto de particulares como de los propios artistas, no tuvo mucha acogida por parte de los medios, fue duramente criticada por utópica, poco pertinente para la realidad de la ciudad, ilusa y hasta comunista.

Pero esto no desanimó al P. Rafael García-Herreros quien continuó promoviendo su idea por los medios a sus alcances; en 1964 conoce en Cúcuta a un inquieto joven que estaba involucrado en el grupo cultural «los Búhos» y lo invita a que se traslade a Bogotá con su familia. Germán Ferrer Barrera acepta la invitación y viene a vivir con sus padres y hermanos a una casa del sector 3 del barrio Minuto de Dios.

Dentro de sus actividades estaba la coordinación de la «esquina de la cultura» una casa del barrio que hacía las veces de centro cultural y donde se daban cita músicos, poetas, artistas, teatreros y cantantes; de allí surgieron varias iniciativas que consolidaron la cultura como elemento distintivo de este sector de la ciudad.²

Otra de sus acciones fue el taller de artes donde se impartía formación en talla en madera, modelado y escultura; allí, en colaboración con el maestro Ramírez Castro se elaboraron algunas de las esculturas que adornaron las calles del barrio y que hacían alusión a la familia, el trabajo, el estudio, el deporte y el pensamiento.

Luego empezó la ardua gestión, como primer director del museo, de invitar a los artistas jóvenes de ese momento a hacer parte con una de sus obras de lo que sería el nuevo museo de arte contemporáneo; a través de cartas, llamadas e invitaciones a visitar el proyecto se fueron sumando una a una las obras de Fernando Botero, Alejandro Obregón, Edgar Negret, Eduardo Ramírez Villamizar, Armando Villegas, Ángel Loockhart, Santiago Cárdenas, Beatriz Gonzáles, Enrique Grau, José Luis Cuevas, Manuel Hernández, Alberto Acuña, Leopoldo Richter, Beatriz Daza, Leonel Estrada, Luciano Jaramillo, Leo Matiz, Marco Ospina, Omar Rayo, Luis Ángel Rengifo, Augusto Rivera, Carlos Rojas, Bernardo Salcedo, Fanny Sanin, Sofía Urrutia, Nirma Zárate...

Un modesto salón que hacía las veces de aula máxima del colegio Minuto de Dios albergó las 55 obras con que se dió inicio a una aventura museística singular en el contexto latinoamericana-

no; la noche del 25 de noviembre de 1966, después de terminado el Banquete del Millón, los asistentes fueron invitados a la inauguración del primer museo en un barrio popular, la idea lanzada hacía tres años había tomado cuerpo y su impulso no se detendría a pesar de pesimismo y las críticas; el arte como fenómeno social encajaba perfectamente dentro de esta comunidad acrecentando su significado.³

Guadua, flexible y popular

Desde sus inicios en 1966 cuando se abrió la primera sede del Museo hubo una intención museográfica y museológica innovadora. El aprovechamiento de los recursos existentes y el contexto específico de la comunidad del barrio Minuto de Dios hizo que su puesta en escena incluyera materiales que hasta ese momento no eran considerados como elementos museográficos y aún podemos decir que eran despreciados como es el caso de la guadua; este producto natural de amplio uso en la construcción principalmente en las edificaciones de carácter temporal y también como elemento sustentante en muchas regiones del país, fue elegido para realizar los soportes y las divisiones del naciente Museo de Arte Contemporáneo.

Si analizamos ésta propuesta en su contexto podemos decir que era totalmente emancipadora, hasta ese momento ningún museo había presentado una exposición cuyo soporte fuera una pared de guadua, elemento que como ya dijimos se consideraba pobre, de carácter temporal y poco digno de dejarlo como superficie final; años después se dignificó el papel de éste valioso elemento natural y su uso se hizo extensivo en diferentes ámbitos hasta llegar a un cúlmen en expresiones arquitectónicas como las de Simón Vélez, quien además ha recibido importantes reconocimientos internacionales en bienales de arquitectura y el premio de cultura Prince Claus en Holanda,⁴ otro arquitecto destacado en el uso de la guadua es Simón Hosie con su Biblioteca Pública La Casa del Pueblo, en Guanacas, Inza, Cauca.⁵ Es claro entonces que la dignificación

3. Archivo de prensa MAC. Tomo I.

4. <http://www.princeclausfund.org/es/library/library/principal-laureate-2009-simon-velez.html>

5. <http://congreso2012.bibliotecanacional.gov.co/perfiles/Simon-Hosie>

2. Archivo de prensa Museo de Arte Contemporáneo, tomo II.

de éste material tuvo un asombroso recorrido en estos últimos 45 años, al igual que las formas de pensamiento contemporáneas que contribuyeron a sustentar el cambio de paradigma donde el empleo de algunos materiales no está determinado por su valor intrínseco sino por su uso y significación social, un elemento tan sencillo como la guadua nos da pie para hablar de cómo ha evolucionado en nuestro contexto el museo, la museografía y la museología.

Si bien es cierto, que el recurso de la guadua en la primera sede del Museo seguramente respondió a la solución inmediata de un problema museográfico y no tanto a una reflexión filosófica o a una reivindicación de un material que tenía un amplio uso popular; podemos decir con certeza que el solo hecho de tener una apertura mental y formal sobre el uso de esta alternativa abrió la brecha y evidenció el profundo contraste que existía en ese momento en cuanto a la apreciación, valoración y musealización de las obras de arte.

Este contraste entre obras pictóricas modernas como las de Botero, Hernández, Obregón, Manzur, elaboradas en un taller de artista después de un arduo proceso que unía lo conceptual, lo artesanal y lo plástico frente a un muro constituido por fragmentos de guadua aplastados, fijados con puntillas sobre tablonces burdos y unidos con alambre dulce a la mejor usanza de las construcciones emergentes en los tugurios que rodean todas las ciudades de América Latina, precede la doble lectura del arte en la contemporaneidad, por un lado los contenidos simbólicos y los posibles valores económicos que empezaban a tener las obras y por otro la pobreza, lo abyecto, lo marginal, lo despreciable, lo no lucrativo, lo efímero, en una clara tesis deconstructivista que anticipa los postulados de Jacques Derrida, expresados en 1976 en su famoso ensayo Estructura, signo y juego.

Espacio arquitectónico del Museo

De aquel espacio temporal que albergó el Museo durante sus primeros cuatro años en el aula máxima del Colegio Minuto de Dios, en un contexto altamente relacionado con la pedagogía y que como se puede ver en algunas imágenes del archivo fotográfico, funcionaba igualmente como taller de costura y formación para el trabajo en

una clara alusión a las hibridaciones de la cultura posmoderna; se asentó su nueva sede pocos metros hacia el occidente en una construcción compuesta por tres módulos cónicos que se superponen y se enlazan a través de un vacío interior con escaleras en espiral.

Un espacio circular incentiva, propicia otro tipo de miradas y por tanto la creación de nuevos significados; no es gratuito que muchas de las construcciones emblemáticas del barrio Minuto de Dios sean circulares, el templo parroquial, la biblioteca del colegio y por supuesto el Museo de Arte Contemporáneo. En un círculo desaparecen las jerarquías, se propicia el encuentro y la mirada de igual a igual, aunque hay un centro geométrico se pueden dar dentro de él múltiples núcleos sin perder la relación de unos con otros; estas cualidades geométricas y espaciales que tienen íntimas relaciones con los postulados contemporáneos son las que se hacen manifiestas dentro y fuera del Museo de Arte Contemporáneo.

Este concepto de manejo del espacio circular genera una interesante contraposición frente al Museo tradicional heredado de la modernidad cuyo principio básico es el cubo blanco y la sucesión de salas ordenadas cronológicamente en las que es imperativo un recorrido y una mirada relacionada estrictamente con los principios de la ilustración; el visitante se introduce en un espacio «contemplativo» e inicia su recorrido según el guión previsto por el curador, historiador o museógrafo, es imprescindible ir paso a paso vitrina a vitrina y no perderse ninguna de las obras expuestas en la sala, una vez terminado el recorrido traspasa una pequeña puerta y accede a otra sala donde debe realizar el mismo ejercicio y así sucesivamente una y otra vez hasta llegar al final del Museo.

Este espacio en espiral invita a una serie de recorridos autónomos en los que el visitante puede priorizar de acuerdo a sus motivaciones si lo hace inicialmente sobre el centro atraído por la luz o de forma periférica siguiendo el contorno de los muros y lo que es aún más interesante la simultaneidad de miradas y ángulos que son posibles en cada uno de los niveles y a través de ellos; es cierto que en su primera etapa (1970-1985) los trabajos aquí expuestos estaban destinados fundamentalmente a los muros en coherencia con los postulados modernistas pero a partir de la segunda etapa (1986-1998)

las propuestas de los artistas inician un aprovechamiento mayor del espacio arquitectónico y se van desprendiendo poco a poco del muro, este proceso se consolida en la tercera etapa (1999 a la actualidad) donde hay todo tipo de intervenciones en muros, techos, pisos, columnas, espacios vacíos y aún en espacios no convencionales como el acceso a la cocina, los baños o las escaleras.

Adentro y afuera

El espacio arquitectónico del Museo es un espacio dialogante que permite múltiples lecturas, sinergias, micronarrativas y metanarrativas; hay que ir borrando poco a poco las fronteras de lo interno y lo externo, del adentro y del afuera; tenemos en el Museo de Arte Contemporáneo unas ventajas únicas ya que éstos volúmenes circulares permiten difuminar los límites entre el espacio interno y el espacio externo, el Museo se adentra en la plaza exterior a partir de una serie de semicírculos que fracturan el carácter invasivo e invitan a la integración, la modulación y el recorrido; los accesos se hacen por fases, los mismos desniveles del terreno y la configuración espacial de la plaza permiten tener una serie de vistas volumétricas sin que estas alteren la perspectiva total del espacio público.

A partir del 2008 se inició el proyecto de restauración y renovación del espacio escultórico aledaño al edificio del MAC que constaba de veintidós esculturas, las cuales se encontraban en diferentes estados de conservación y distribuidas de forma irregular en los alrededores del Museo y la plaza. Ya en 1998 se había emprendido un trabajo de renovación de la plaza para configurarla como dos inmensas plataformas unidas por rampas a las cuales se acceden desde la carrera 73 o avenida Cristo Rey hasta el atrio del Museo.

El proyecto final del espacio escultórico⁶ responde a un estudio de circulación de públicos sobre la plaza, una serie de ejes visuales que permiten lecturas transversales y un estudio paisajístico del entorno del barrio; una vez establecidos estos componentes se realizó la restauración e instalación de las esculturas de acuerdo

a un criterio curatorial que agrupó tendencias fundamentales del desarrollo de la escultura colombiana en la segunda mitad del siglo XX, es así que los desarrollos abstractos geométricos, los biomórficos fueron colocados de tal manera que permitieran una lectura coherente, algo igual sucedió con los planteamientos figurativos en los cuales se evidencia la transición de la modernidad a la posmodernidad, tanto por el uso de materiales como por la manera de abordar los elementos constitutivos.

El recorrido inicia por el mural abstracto en ladrillo recocido de Manuel Hernández titulado «Signo encuentro» realizado en 1986 para celebrar los primeros veinte años de laborel del MAC, le sigue el relieve mural en cemento y hierro de María Teresa Pardo, obra ganadora del concurso para conmemorar los 450 años de fundación de Bogotá, a su lado se encuentra el «Obelisco» de Carlos Rojas, una de sus obras significativas del período geométrico; continúa la obra «Sin título» de Raúl Álvarez constituida por seis módulos colocados en un perímetro circular; la transición hacia lo figurativo está en la obra «Perfiles encajados» de Duván López, dos rostros realizados lámina de hierro que aprovechan el vacío interior para generar la sensación de volumen.

Tres obras figurativas ocupan el siguiente sector, en primer lugar «Sísifo» de Nadín Ospina, realizada en resina y fibra de vidrio, luego «Pier-na» de Jorge Hana y por último «Tuercas de espiral» fundición en bronce de Jim Amaral.

«Pórfidos» de Hugo Zapata, una serie de 16 módulos en basalto con una de sus caras pulidas para reflejar la luz solar y «Signo Centenario» de Manuel Hernández realizada en Granito y concreto.

Sembrar Miradas de César Padilla, Maternidad de Michael Lenz, Ventana al Infinito de Eduardo Urueta, Hombre mirando al infinito de Celso Román, Piedad Barequera de Rodrigo Arenas Betancur, Cristo Desnudo de Justo Arosemena, El inicio del mundo de Carlos Rodríguez Arango, Catedral policromada de Eduardo Ramírez Villamizar, Gaviota de Leonardo Nierman, Eclipse de Riaño, Oriente de John Castles, Custodia de Eduardo Ramírez Villamizar, Alhambra de Henao, La escala de Jacob de Ardila.

Al restaurar este espacio escultórico el Museo extendió sus fronteras, valorizó visualmente el entorno y generó un espacio inclusivo que permite a todos aquellos que circulan constante-

6. Espacio Escultórico, mapa catálogo. Museo de Arte Contemporáneo, 2009.

mente por este entorno acceder a propuestas visuales tridimensionales y a generar sus propias lecturas y apropiaciones más allá de la mediación establecida por un espacio museológico.

Nuevas pedagogías

Si bien la educación es uno de los baluartes del museo, no siempre estuvo entre las prioridades de los primeros museos donde esa transmisión de saberes estaba circunscrita a aquellos que pertenecían a su círculo más estrecho como científicos, antropólogos, e investigadores. Con el correr de los años, el aumento de públicos diversos, y los cambios políticos y estructurales de la sociedad, la educación se convierte en uno de los pilares fundamentales del museo; se crean departamentos de educación que generan talleres, conferencias, material didáctico, investigación y acción cultural.

El Museo de Arte Contemporáneo nació al abrigo del Colegio Minuto de Dios, su primera casa fue un salón adaptado, y luego su nuevo edificio está estrechamente vinculado con el colegio; sus primeros guías fueron alumnos de los últimos años de bachillerato y su coordinador, Carlos Juliao, llegó a ser luego decano de la facultad de educación y hoy director de investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

La formación de públicos es una función constante dentro del museo hoy, no se concibe ninguna actividad museística que no incluya algún tipo de transmisión cognitiva que permita al público generar y ampliar el significado en su visita al espacio museal.

Algunas de las experiencias pedagógicas que vale la pena compartir son:

El museo sale a la calle, como parte del proceso de reapertura del MAC se llevó a cabo esta iniciativa que consistía en llevar un conjunto de talleres en las áreas de danza, música y artes plásticas a sectores aledaños a la sede del museo.

Un grupo de profesionales en estas áreas formaba tanto a jóvenes como adultos a través de un programa de 12 semanas; un conjunto de voluntarios conformado por estudiantes de la universidad Minuto de Dios apoyaba con la motivación y durante jornadas de cuatro horas se realizaba toda una experiencia pedagógica en la

que el movimiento, el color y el sonido se entrelazaban para afianzar y estimular la creatividad.

Arte en Casa, al cumplirse 50 años de la llegada del primer habitante a la ciudadela Minuto de Dios se realizaron un conjunto de acciones para resaltar la memoria comunitaria, dentro de ellas se configuró este programa que consistía en llevar cada semana un obra de la colección permanente a un hogar del barrio, el proceso se cumplía en tres etapas, la primera era la visita a la vivienda para conocer y entrar en contacto con la familia, conocer su historial en el barrio, sus gustos y preferencias, su entorno personal y plantearle la propuesta de recibir durante unas horas una de las obras de la colección así como determinar el sitio donde se colocaría; la segunda era la selección de la obra según los espacios disponibles de la casa, la investigación sobre los datos más relevantes de su autor, la técnica y la temática tratada en la obra; la tercera etapa era organizar la jornada con la familia, invitar a sus integrantes y a algunos vecinos a participar de una tertulia alrededor de un café, una vez reunidos se colocaba la obra en el lugar establecido y se compartían sus historias de vida, sus experiencias en el barrio, anécdotas de niñez, juventud, hechos destacados de los que formaron parte; dentro de este ambiente la persona del museo que había llevado al obra daba la información más relevante de la misma y motivaba a los asistentes a expresar sus opiniones sobre el significado, temática, composición y color.

Esta experiencia permitió un acercamiento muy personal con los vecinos y contribuyó a crear nuevos vínculos entre el museo y su entorno; la satisfacción de poder compartir sus vivencias, el aproximarse de una manera diferente a las obras de arte y el privilegio de tener durante unas horas en su casa una de estas obras, incrementó su sentido de pertenencia y su orgullo de vivir en una comunidad como la de El Minuto de Dios.

La obra de la semana es una iniciativa de investigación y educación; miles de jóvenes vienen al museo para realizar una tarea escolar sobre las obras que allí se exponen, en un primer momento preguntaban especialmente por las esculturas que rodean la plaza y el museo, así que estas obras fueron las primeras en ser incluidas para su investigación.

La obra de la semana está diseñada como una hoja tamaño carta que incluye una fotografía a color de la obra con su correspondiente ficha

técnica, un comentario sobre el contexto artístico, histórico y social en que fue creada y una biografía de los hechos más destacados de su autor acompañada también de su foto.

Esta hoja se imprime y se coloca en la cartelera principal del museo durante una semana y una versión en PDF se coloca en el sitio web dentro de los archivos digitales a los que tiene acceso el público; hasta ahora se han publicado 180 obras de la semana que también han contribuido como material investigativo para realizar las curadurías de la colección permanente.⁷

Usos pedagógicos del celular. El museo no es ajeno a los enormes desarrollos tecnológicos de las últimas décadas sobre todo en el campo de la comunicación; en colaboración con la red de medios escolares de la Facultad de Comunicación de la sede Principal de UNIMINUTO se viene realizando la experiencia *Arte y nuevas tecnologías* que se articula en cuatro fases, la primera es la visita al colegio donde se realiza una charla de sensibilización sobre arte contemporáneo con los alumnos y docentes que irán al museo, la segunda es la visita al museo donde los estudiantes realizan un recorrido acompañado y se fusionan sus conocimientos y percepciones con los que les ha generado el recorrido, la tercera consiste en el trabajo directo con celulares donde ellos realizan un registro fotográfico, sonoro y de video de acuerdo con un pequeño guión que ellos mismos han creado; en la cuarta etapa los coordinadores del programa recopilan en un computador el material elaborado por los estudiantes para editarlo y publicarlo en el perfil *Arte y nuevas tecnologías* ubicado en Facebook con el fin de socializarlo con los participantes y con otros colegios que hacen parte de la red.⁸

El gran aporte de esta iniciativa ha sido que los estudiantes han tomado el rol de productores de su propia visita y han generado nuevas visiones y apropiaciones de la colección permanente y de las exposiciones temporales que se presentan en sus salas.

Proyecto Tesis. Desde el 2004, el Museo de Arte Contemporáneo convoca a las universidades y academias que ofrecen programas de artes plásticas y visuales para que envíen las mejores tesis o trabajos de grado que hayan sido

laureadas. Es un proyecto que destaca los procesos pedagógicos, la investigación y la formación académica en el campo del arte, son los centros de formación quienes postulan a sus recién egresados de acuerdo con los lineamientos propios de cada institución.

El proyecto Tesis ha generado para el museo y para la universidad un valioso banco de tesis de grado en formato PDF que puede ser consultado en su centro de documentación, en un número cercano a las ochocientas tesis, que constituyen el testimonio de lo que acontece con el arte contemporáneo en las primeras décadas del siglo XXI.

Para los recién egresados ha constituido su primera exposición en un museo, su entrada en la vida profesional al amparo de una institución de calidad; pero por otro lado, para aquellos que vienen de afuera de Bogotá, es poder divulgar su obra y entrar en contacto con colegas, curadores y docentes de otras regiones.

La continuidad de este proyecto ha permitido construir importantes relaciones académicas e interinstitucionales que han ampliado la cobertura del museo.

Museo y universidad

Desde 1998 el Museo de Arte Contemporáneo es administrado y gestionado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto, no es para nada ajena la presencia de un museo dentro del contexto universitario, de hecho innumerables colecciones didácticas en todas las áreas del conocimiento han llegado a convertirse en museos dentro de los campus universitarios.

En cuanto al arte contemporáneo hay una particularidad interesante de analizar en el contexto latinoamericano, prestigiosas universidades como la Universidad de Chile, la Universidad de Sao Paulo, la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Puerto Rico por nombrar algunas, han promovido la creación en las últimas décadas de museos de arte contemporáneo dentro de sus instituciones y son ellas las impulsoras de las manifestaciones posmodernas dentro de sus países.

Las relaciones entre museo y universidad abarcan todos los niveles como la investigación, la educación, el pensamiento crítico, la administración, la gestión, la socialización, el patrimonio,

7. La obra de la Semana, archivo MAC. <http://mac.org.co/index.php/documentacion/obradelasemana.html>

8. <https://www.facebook.com/pages/Arte-y-Nuevas-Tecnolog%C3%ADas/162670617126822?fref=ts>

el bienestar, la creación, el emprendimiento, en fin cada enlace posible entre la universidad y la sociedad tiene en el museo un aliado y un dinámico interlocutor.

En estos quince años hay cifras que vale la pena destacar: más de seiscientos mil personas entre estudiantes, docentes y adultos han visitado el museo; se han realizado doscientas exposiciones tanto internas como externas en ciudades colombianas y extranjeras, seis mil quinientos artistas han expuesto sus obras, esto incluye también trabajos e investigaciones de docentes y estudiantes no solo de Uniminuto sino de otras universidades; se han publicado cincuenta catálogos, doscientos sesenta monográficos con obras de la semana, crónicas y textos curatoriales, además dos libros sobre la historia y colecciones del museo, veinte materiales didácticos para escolares y universitarios, se han realizados cuarenta programas de televisión, treinta programas radiales y cinco multimedias.

Las cifras expresan lo cuantitativo, pero lo cualitativo está expresado por la pertinencia, presencia, continuidad y dinamismo que le ha dado el museo a la vida académica, social y cultural en el barrio Minuto de Dios, la localidad de Engativá y la ciudad de Bogotá; en el 2012 se implementaron encuestas de calidad para calificar los servicios, infraestructura y beneficios para los usuarios del museo, éstos son algunos de los resultados:

- Infraestructura: 64% la califica con 5, 26% la califica con 4
- Atención al público: 77% la califica con 5, 17% la califica con 4
- Curaduría y montaje: 51% la califica con 5, 32% la califica con 4
- Información: el 79% consulta la página web, 19% consulta la prensa
- Beneficios: El 83% considera que aporta a la divulgación de la práctica artística, el 45% interactuar con otros artistas, enterarse de las convocatorias del MAC el 32%, ampliar sus redes de contacto el 28%, interactuar con otros agentes culturales el 21%.

El MAC es un referente obligado entre los jóvenes creadores, un modelo dentro de los museos periféricos, un laboratorio de experiencias

mediadas por el significado social que desborda sus fronteras.⁹

Museo mas allá de sus límites

En la medida en que nos adentramos en el siglo XXI en el que se consolidan los supuestos de la contemporaneidad, el papel del Museo cobra nuevos significados y a la vez se ve amenazado por los retos que debe afrontar en todos los niveles que abarcan su función como espacio social; por un lado las prácticas artísticas ya no dependen de un espacio museal para que las valide y cada vez son más los espacios alternativos, temporales y efímeros en los cuales los artistas visuales generan sus apropiaciones que fracturan el papel hegemónico del Museo; por otro lado, el Museo se consolida como espacio de encuentro y de aprendizaje que revaloriza muchos de sus postulados al establecer nuevas conexiones en el campo pedagógico, social, urbanístico e identitario.

Los límites conceptuales del Museo se amplían y generan nuevas dinámicas, la idea en la ecuación museo = mausoleo se desdibuja constantemente en la contemporaneidad; el Museo adquiere un gran sentido como laboratorio, lugar en el que se experimenta, se aprende, se deduce, se analiza, se critica y se conceptualiza, es un centro de aprendizaje y un generador de significado en la medida en que establece múltiples relaciones con otras áreas de conocimiento y con sus públicos; se ha invertido la pirámide y el Museo ya no se debe exclusivamente a sus colecciones, se debe principalmente a su público quien es a su vez el que le da significado a las colecciones, por tanto, el papel del director, del educador, del mediador, es generar la mayor cantidad de conexiones entre el público y los objetos que dentro del Museo o fuera de él se exhiben, podríamos decir que el Museo entra en una etapa semántica, donde si apelamos a la propuesta de Derrida,¹⁰ hay una serie de textos que deben ser deconstruidos para comprender y apropiar su significado y sentido más profundo. Ésta no es una labor que se deba realizar de un plumazo o a través de una variación en el organigrama, constituye un cambio

9. Informe de Gestión, MAC. <http://mac.org.co/index.php/documentacion/catalogos/99-a1.html>

10. http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/estructura_signo_juego.htm

profundo y permanente en el que constantemente se crean nuevos textos que dan paso a nuevos significados, significados estos que varían de acuerdo a los contextos, a quienes lo redactan, a quienes los ven y al espacio de tiempo en que son percibidos.

Muchos términos como patrimonio, colección, exposición, salón, crítico, curador, artista, gestor, mecenas, profesor, guía, director, investigador, jurado, se ven altamente amenazados y resignificados en ésta primera década del siglo XXI y seguramente lo serán aún más en las próximas décadas; no implica esto que haya una negación total pero sí nuevos roles en el campo artístico, cultural, económico y social que constantemente presionan las disciplinas canónicas y las hacen en muchos casos obsoletas o las obligan a redirigirse y repensarse en muchos de sus principios fundamentales.

La posmodernidad lleva implícita un importante componente social que se sustenta en la participación, la inclusión, la democratización, la reciprocidad; de ésta forma lo intuyó el fundador de la Obra el Minuto de Dios, el Padre Rafael García Herreros, y sentó las bases de su proyecto social en éstos postulados de tal manera que el Museo de Arte Contemporáneo, no es ni ha sido ajeno a las transformaciones sociales y en sintonía con el tiempo presente ha tratado de adaptarse y redireccionar su oferta cultural para satisfacer las necesidades y demandas de un público cada vez más diverso y plural cuya percepción del arte y la cultura no está estrictamente relacionado con obras exhibidas en los muros o esculturas colocadas sobre peanas; es un público crítico, participativo, inconforme, inquieto, que recibe un constante bombardeo visual a través de multitud de pantallas, afiches, revistas, y que

debe seleccionar, relacionar y digerir toda ésta información en pocos instantes; éste público es nuestro reto, éste público es el que nos motiva, el que nos hace pensar y planear y a la vez el que nos interroga constantemente.

Hablar de museos en el siglo XXI es en síntesis hablar de un espacio de participación social que congrega, interroga y procesa todo aquello que se constituye como un valor de significado tanto a nivel personal como a nivel comunitario.

Bibliografía

- García-Herreros, R (1963). *La parábola del museo*. Bogotá. Alocución televisada.
- , (1981). *El Banquete del Millón. Discursos*. Bogotá: El Minuto de Dios.
- , (1989). *Cuentos*. Bogotá: Centro Carismático El Minuto de Dios.
- Jaramillo, D. (2004). *Rafael García-Herreros, Una vida y una obra*. Segunda edición. Bogotá: Centro Carismático El Minuto de Dios.
- , (1989). *El Minuto de Dios*. Bogotá: Centro Carismático El Minuto de Dios.
- , (1997). Comentarios al artículo segundo de los estatutos de la Corporación «El Minuto de Dios». Bogotá. Corporación El Minuto de Dios.
- Varios, (2006). *La contemporaneidad en Colombia*. Bogotá: Museo de Arte Contemporáneo – Uniminuto.
- , (2011). *Cultura con significado social*. Bogotá: Museo de Arte Contemporáneo-Uniminuto.
- , (2012). *100 obras de la colección permanente del MAC*. Bogotá: Museo de Arte Contemporáneo-Uniminuto.
- Ortiz, G. (2006). *Crónica 40*. Bogotá: Museo de Arte Contemporáneo-Uniminuto.

CONSTRUIR CIUDADANÍA CREATIVA

UN EVENTO DE DIÁLOGO Y PARTICIPACIÓN PARA LA CREACIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

Víctor Andrés **ROJAS**

[vianro@gmail.com] [www.marfil.uniminuto.edu]

Licenciado en Filosofía y Especialista en Gerencia Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Estudios de maestría en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Coordinador de la Red Colombiana de Filosofía para Niños. Director del proyecto MARFIL – Marginalidad y Filosofía para Niños de UNIMINUTO. Bogotá, Colombia.

Desde hace más de diez años la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO con sede en la ciudad de Bogotá orienta, como una de sus acciones, el proyecto MARFIL (Marginalidad y Filosofía para Niños) con el propósito de promover, desde el programa de Filosofía para Niños, escenarios de encuentro en el que las personas fortalezcan sus capacidades críticas, creativas y éticas desde un ejercicio dialógico que suscite nuevas y mejores formas de vida.

Dicho proyecto, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de dicha institución, se orienta desde los postulados de la organización Minuto de Dios de la cual hace parte. A su vez, el Minuto de Dios nace en Colombia en los años cincuenta como una obra social inspirada en el Evangelio, interesada en promover el desarrollo de la persona humana y de las comunidades marginadas como una exigencia de lucha solidaria por la justicia y un anhelo por lograr la igualdad y la paz. En la actualidad dicha obra continúa fortaleciéndose como una de las organizaciones más importantes del país integrando programas de educación, cultura, espiritualidad, vivienda desde sus colegios, universidad, emisoras, museo entre otros procesos de gestión social transformadora.

Por su parte el proyecto MARFIL nace a partir de un acercamiento al programa de Filosofía para Niños en el año de 1998 por parte de algunos docentes y estudiantes de licenciatura en



Filosofía, quienes encontraron en esta propuesta una interesante posibilidad para el cultivo del pensar filosófico en diversos tipos de realidades sociales. De esta manera se iniciaron acciones de investigación y de prácticas profesionales en las cuales se ha buscado comprender y promover la perspectiva social de Filosofía para Niños.

Con el paso del tiempo el proyecto MARFIL se ha venido consolidando como un proyecto táctico de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO respondiendo al propósito por cultivar un pensamiento humano y social desde el diálogo filosófico y la participación de las comunidades. En la actualidad dicho proyecto es integrado por docentes y estudiantes de diversas disciplinas de las ciencias humanas en acciones de formación, investigación y proyección social.

Seminario internacional de Filosofía para Niños

Dentro de las acciones que orienta el proyecto MARFIL se encuentra El Seminario Internacional de Filosofía para Niños «SIFIN», evento que tiene origen en el año 2008 y que en sus cinco versiones ha buscado establecer un diálogo de saberes entre grupos académicos, sociales y culturales, que han venido trabajando el proyecto de Filosofía para Niños desde temas tales como diálogo, participación ciudadana, pensamiento creativo, comunidad y perspectiva social.

De igual forma, dicho evento se ha configurado como un espacio para el fortalecimiento de redes y alianzas entre expertos, promotores y simpatizantes de la educación filosófica en su aporte a la construcción social. Es así como en el año 2013 se logró contar con la Asociación Crear Mundos para la realización conjunta del Congreso Internacional de Innovación y Creatividad Social «CICI». En torno a esta integración se ha venido trabajando en el tema de Ciudadanía Creativa como una apuesta para el reconocimiento, la inclusión y el desarrollo de la creatividad en perspectiva social.

Para el año 2016 el evento internacional se encuentra en marcha realizando nuevamente una importante alianza con el **Congreso Internacional de Creatividad e Innovación Social «CICI»**. Esta vez, teniendo la construcción de una ciudadanía creativa como tema central se dará continuidad al trabajo de Creatividad social con el propósito de promover prácticas de ciudadanía, además de explorar, desde la reflexión académica y las experiencias sociales y culturales, la construcción de nuevas y mejores formas de vida.

Teniendo en cuenta que ser un ciudadano creativo permite establecer diferentes procesos cognitivos, emocionales y de innovación social que en ocasiones no son reconocidos o socializados, el evento hace visibles las experiencias de ciudadanía creativa e innovación social que se vienen desarrollando a nivel local, nacional e internacional, impulsando reflexiones y prácticas mediante la socialización de proyectos tanto en el ámbito académico como en el social y cultural.

Como valor agregado, la sexta versión de este seminario ha logrado integrar los propósitos formativos de cuatro unidades de UNIMINUTO desde las cuales se vienen planteando reflexio-

UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

VI filosofía para niños
SEMINARIO INTERNACIONAL

VII CICI CREAR MUNDOS
CONGRESO INTERNACIONAL DE CREATIVIDAD E INNOVACIÓN SOCIAL

II COLOQUIO de PRAXEOLOGÍA sobre INNOVACIONES SOCIALES en EDUCACIÓN

5º SEMINARIO INTERNACIONAL de TRABAJO SOCIAL

Debate Ciudadano
¿Colombia hacia el postconflicto?
Reflexiones éticas y políticas

En el marco del evento:
Construir Ciudadanía Creativa
7, 13, 14 y 15 de octubre 2016
Bogotá

se desarrollarán los siguientes espacios:

Walter Kohan - Brasil
Filósofo, escritor y autor de diversas obras sobre educación filosófica e infancia.

Angelica Sábido - España
Escritora, formadora y promotora de la Pedagogía para una ciudadanía creativa.

Carlos Julio - Colombia
Filósofo y teólogo, escritor, investigador y promotor del concepto de pedagogía praxeológica.

Adolfo Altamirano - Colombia
Educatador, artista e investigador en estudios culturales latinoamericanos.

Diego Pineda - Colombia
Filósofo, principal traductor de la obra de Matthew Lipman al español en Colombia.

Yolanda Pavón - México
Maestra en ciencias de la educación. Líder del Proyecto Noria y de Filosofía para Niños en México.

Izabel Sotyszko Gomes - Brasil
Doctora en Trabajo Social, investigadora y docente en temas de derechos humanos, violencia, género, justicia y feminicidios.

Ariel Ávila - Colombia
Psicólogo y Sociólogo. Asesor y consultor en temas relacionados al conflicto armado.

Rafael Silva - Colombia
Doctor en Ciencias Políticas. Investigador y autor en temas de ética, política y ciudadanía.

REDCOFPN
RED COLOMBIANA DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS

CREAR MUNDOS
ASSOCIACIÓ CULTURAL PER LA CREATIVITAT I LA INNOVACIÓ

MARFIL
INICIATIVA EDUCATIVA Y CULTURAL PARA LA CREATIVIDAD SOCIAL

MAG 50 años
MUSEO DE ARTE CONTEMPORÁNEO DE BOGOTÁ

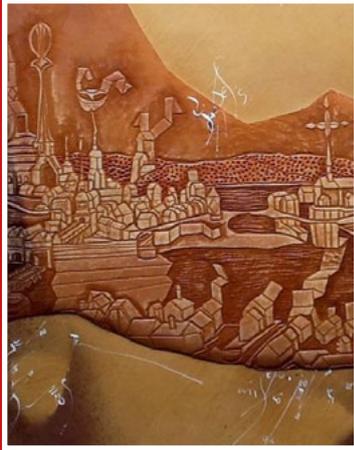
nes relacionadas con la innovación educativa, la formación ética, el trabajo social, la cultura de paz y el fortalecimiento de redes para el trabajo comunitario. Así pues, la sexta versión del Seminario Internacional de Filosofía para Niños y VII Congreso Internacional de Creatividad e Innovación Social serán un macro-evento en el que se desarrollarán conjuntamente: V Seminario Internacional de Trabajo Social; Debate Ciudadano: ¿Colombia hacia el posconflicto?; II Coloquio de Praxeología sobre innovaciones sociales en educación y el IV Encuentro de Redes Interinstitucionales de Apoyo «RIA».

Los días 7, 13, 14 y 15 de Octubre del año 2016 serán la ocasión para impulsar la construcción de una ciudadanía creativa para la paz, frase que estará haciendo eco desde las mesas de trabajo del evento en las que se discutirá sobre: educación filosófica, marginalidad e inclusión social, creatividad e innovación social e innovaciones sociales en educación. Mas de cincuenta ponencias de autores de diversos países de Iberoamérica estarán compartiendo saberes, experiencias y reflexiones a través de conferencias, paneles, talleres, presentación de posters, exposición de prácticas, concier-

to, presentación de libros, entre otras actividades. Como invitados especiales se contará con conferencistas nacionales e internacionales de gran trayectoria en temas de Educación, Innovación Social, Filosofía para Niños, Trabajo Social. Entre ellos están: Angélica Sátiro (España), Walter Kohan (Brasil), Diego Pineda (Colombia), Yolanda Pavón (México), Adolfo Albán (Colombia), Izabel Solyszko Gomes (Brasil), Ariel Ávila (Colombia), Rafael Silva (Colombia), Carlos Juliao (Colombia).

En conclusión, el propósito por emprender acciones creativas para la construcción de un tipo de sociedad seguirá siendo impulsado por proyectos como MARFIL en Colombia o como la Asociación Crear Mundos quienes se han comprometido esta vez en la organización del macro-evento Construir una ciudadanía creativa. Así pues, desde el evento internacional, y desde los demás proyectos que adelantamos como MARFIL con el apoyo de la Coporación Universitaria Minuto de Dios seguiremos convencidos de la importancia de replicar y promover prácticas y acciones emprendedoras para la generación de una cultura de paz basada en el diálogo y la solidaridad.

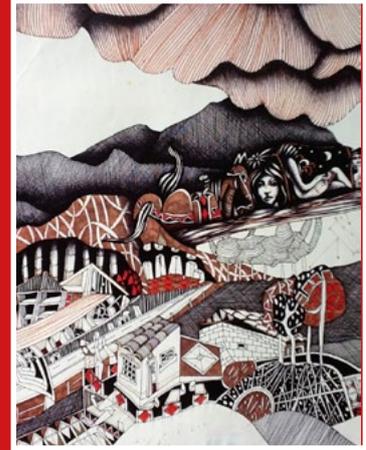
NELSON GÓMEZ CALLEJAS



La ciudad y la palabra. Dibujo pintura y grabado sobre cuero.



Los pendientes de la abuela Yurumuki (detalle). Dibujo y pintura.



Parece que va a llover. Dibujo.

La obra artística de **Nelson Gómez Callejas** va de los **MITOS FUNDANTES** a la **REALIDAD DEL ASOMBRO**, compuesta de las siguientes etapas:

1. Mitos, leyendas y vivencias precolombinas. En los inicios se compartieron vivencias en comunidades indígenas que luego fueron asumidas y manifestadas a partir del dibujo, el grabado y la pintura. Actualmente se investiga el legado del Museo del Oro de Colombia y otras manifestaciones aborígenes de Colombia y América como patrimonio fundamental de nuestra cultura.
2. Lecturas e interpretaciones de obras de los antiguos maestros. Una serie de obras elaboradas desde el oficio del guadamecil a través de algunos momentos de la historia del arte europeo (Románico, Gótico, Renacimiento, Barroco, Mudéjar, Clásico, Art and Craft, Art Nouveau, Bauhaus, Modernismo y otros).
3. Las Leyendas del Valle Grande de Mérida, Venezuela. Narraciones orales del lugar expresadas a partir del dibujo, la caligrafía, el guadamecil y los libros de artista.
Allí la gente lugareña cuando se van a dormir dejan colgadas sus almas en los «rincones santos» alumbrados con veladoras de esperanza, licor de hierbas y chimó «el tigrillo» para que el «ojo de la montaña» no se abra e inunde sus viviendas llorando diluvios y así sigan percibiendo el desfile de nubes de buenos augurios.
4. Leyenda del Río San Lorenzo, Québec, Canadá. Surge en la reserva de los Mowack (Clan del Oso), cerca de Montreal, aquellos descendientes de los Hurones testigos de las luchas de los ingleses y franceses por el dominio del Valle del Río San Lorenzo en Norteamérica. De allí unos dibujos, palimpsestos, caligrafías y libro de artista.
5. El Camino de Santiago de Compostela, España. Inicio de la Realidad del Asombro manifestándose por medio de dibujos, guadameciles y libros de artista que intentan penetrar las fuentes de las fuerzas vitales, sin precipitaciones, como la vida misma: gestando y pariendo. La realización de los libros de artista que son formas-libros adheridas totalmente a la expresión y el significado que no obedecen a un mero soporte de palabras o imágenes exclusivamente sino a una secuencia de tiempo y espacio desarrollados en diferentes sistemas de lenguaje visual. Su contenido, el camino que fue, el que sucede y el por seguir. Todo comenzó en las rúas de Santiago de Compostela por el Camino Compostelano.
6. Textos Vegetales. Parte de mi experiencia como dibujante del Departamento de Botánica de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Colombia. Inmediatez y cercanía con la obra de La Expedición Botánica del Nuevo Reino de Granada, un legado colombo-hispano de suma importancia en la cultura colombiana y universal. De allí utilizando estructuras compositivas y a través del dibujo y el guadamecil como medios surgen manifestaciones de nuestra cultura alusiva al Realismo Mágico Latinoamericano.
7. Iconología de la Realidad del Asombro. Guadameciles, libros de artista, dibujos y pinturas.