

En Cadena Corredor, Luisa Fernanda, *Pensamiento pedagógico contemporáneo Experiencias de transformación colectiva a pie de página*. Bogota (Colombia): Magisterio.

Apuntes sobre la cultura digital y lo escolar.

Paulo Molina Bolívar.

Cita:

Paulo Molina Bolívar (2018). *Apuntes sobre la cultura digital y lo escolar*. *En Cadena Corredor, Luisa Fernanda Pensamiento pedagógico contemporáneo Experiencias de transformación colectiva a pie de página*. Bogota (Colombia): Magisterio.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paulo.molina/7>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pu3w/rn9>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO



Experiencias de
Transformación
COLECTIVA
A PIE DE
PÁGINA



The page features decorative geometric patterns. At the top, there are overlapping shapes with diagonal hatching and solid grey areas. At the bottom, there are more complex, layered geometric shapes in shades of grey and black, some with hatching, creating a sense of depth and movement.

Pensamiento pedagógico contemporáneo

**Experiencias de transformación
colectiva a pie de página**

Pensamiento pedagógico contemporáneo : experiencias de transformación colectiva a pie de página / Luisa Fernanda Cadena Corredor ... [et al.]. – 1a. ed. – Bogotá : Editorial Magisterio, 2018.
p.
Incluye referencias bibliográficas.
ISBN 978-958-48-5360-8
1. Pedagogía - Aspectos filosóficos I. Cadena Corredor, Luisa Fernanda
CDD: 370.12 ed. 23 CO-BoBN- a1036557

© **Pensamiento pedagógico contemporáneo** **Experiencias de transformación colectiva a pie de página**

- © Luisa Fernanda Cadena Corredor
Rafael Eduardo Sarmiento Zárate
Andrea González Ávila
Salomón Rodríguez Piñeros
Paulo Alberto Molina Bolívar
Raúl Guzmán González
Sandra N. Luna Calderón
Mirla Beltrán Castellanos
Marlén Rátiva Velandía
Ara Beltrán Castellanos
Alejandra Piedrahita Suárez
Jairo Segundo Gómez Barrera
Sergio Luis Caro Arroyo
Nidia Milena Hernández Orjuela
Iván Orlando Caicedo Vallejo
Armando Cadena Fierro
Jairo Hoyos Gutiérrez
Jhon Alejandro Nova Torres
- © Yhonathan Virgüez Rodríguez
Liliana Charria Castaño
Jazmín Adriana Rubiano Rubiano
Carmen Amparo Tibavija Cipagauta
Diana Yasmín Reyes Ríos
Katherine Rozo Muñoz
Marcia Paola Márquez Cetina
María del Pilar Espinel Álvarez
Alexa Ximena Sánchez Casallas
Oscar Alexander Ballén Cifuentes
Elisa Yolanda Hernandez Silva
Julio Andrés Cifuentes Chauta
German Preciado Mora
Carmen Elisa Moreno Acevedo
Carlos Eduardo Pacheco Villegas
Martha Yaneth Pedraza Cadavid
Luz Dary Hernández Hernández
Andrea Johanna Gil Castro
- © Zayra Josefina Vargas Araque
Diana Patricia Páez Gómez
Hugo Mauricio Rodríguez Vergara
Diana Melisa Paredes Oviedo
Andrés Santiago Beltrán Castellanos
Luis Carlos Lopez Lozano
María Imelda castillo ladino
Andrés David Nieto Buitrago
Victor Eligio Espinosa Galán
Carlos Borja
Nubia Lilia Torres Barrero
Wilson Acosta
Anyie Paola Silva Páez
Jairo Alberto Ramos Bermúdez
Laura Mercedes Silva Hernández
Fanny Marcela Ortegón Nova
Edna Esperanza Bernal Sanabria

Editor compilador: Andrés Santiago Beltrán Castellanos
Directora de arte: Andrea Johanna Gil Castro
Edición, corrección y diagramación: Editorial Magisterio

ISBN: 978-958-48-5360-8
Bogotá, D. C., Colombia

Primera edición: diciembre de 2018
Impresión:

LA PRESENTE PUBLICACIÓN SOLO SE PODRÁ DISTRIBUIR DE FORMA GRATUITA Y NO TIENE CARÁCTER COMERCIAL.

Los textos y contenidos, así como las imágenes y fotografías que aparecen en la presente publicación, son responsabilidad de los autores.

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida en su todo o en sus partes, ni registrada o transmitida por un sistema de recuperación, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico o fotoquímico, electrónico, magnético, electro-óptico, por fotocopia o cualquier otro, sin el permiso previo por los autores.

La presente publicación se produce en el marco de las actividades para el apoyo y fomento a redes y colectivos de docentes y directivos docentes del Distrito, según lo establecido en los Convenios Interadministrativos 1452 de 2017 y 488404 de 2018, suscritos entre la Secretaría de Educación del Distrito, a través de Subsecretaría de Calidad y Pertinencia - Dirección de Formación de Docentes e Innovaciones Pedagógicas, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico - IDEP.

TABLA DE CONTENIDO



INTRODUCCIÓN

12

PARTE

NUESTRO NODO EN COLECTIVO. EL CAMINO RECORRIDO

UN ESTADO DEL ARTE

20

Segundo Coloquio

20

INNOVAR PARA UNA ESCUELA OTRA

29

Perspectiva epistemológica, axiológica y
política del nodo

29

Andrés Santiago Beltrán Castellanos

PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA. LÍNEAS DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN

INFANCIA Y CORPOREIDAD

42

El arquetipo infantil en la autobiografía
del maestro

42

Raúl Guzmán González

La corporalidad en la escuela

46

Mauricio Rodríguez Vergara

Nodo de Infancia - REDDI

51

María del Pilar Espinel Álvarez
Alexa Ximena Sánchez Casallas

La experiencia de recorrer la piel

55

Alejandra Piedrahita Suárez

INNOVACIÓN Y AGENCIAMIENTOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS

60

La innovación
como agenciamiento educativo comunitario

60

Andrea González Ávila
Wilson Acosta Valdeleón

Fundamentación
filosófica de la Innovación Social Educativa

68

Wilson Acosta Valdeleón
Andrés Santiago Beltrán Castellanos
Andrea González Ávila
Adriana Rubiano Rubiano
Hugo Mauricio Rodríguez
Julio Andrés Cifuentes Chauta

ARTE Y FILOSOFÍA

76

Más allá del concepto

76

Andrea Johanna Gil Castro
Nubia Lilia Torres Barrero
Andrés Santiago Beltrán Castellanos

La Libreta de Bocetos, blog de
maestros de arte

82

Yhonathan Virguez Rodríguez

Andrés David Nieto B.
Víctor Eligio Espinosa G.

Un sueño de libertad: la constitución de la Red
Colombiana en enseñanza de la Filosofía

94

Diana Melisa Paredes

PARTE

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES POR LÍNEA

INFANCIA Y CORPOREIDAD

Jazmín Adriana Rubiano Rubiano

“Yo soy pensar positivo”... a propósito de la formación del ser emocional en el aula como camino hacia la paz

Katherine Rozo Muñoz

Aportes para abordar la infancia, lo escolar y el desplazamiento forzado

Paulo Molina Bolívar

Insinuaciones para una aprendencia desde la corporeidad

Carlos Eduardo Pacheco Villegas

La vocación de ser docente

Nidia Milena Hernández Orjuela

INNOVACIÓN Y AGENCIAMIENTOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS

Adiós a las notas, el resultado de evaluar la evaluación

Luis Carlos López Lozano

María Imelda Castillo Ladino

Jairo Alberto Ramos Bermúdez

Andrés Santiago Beltrán Castellanos

Un museo móvil, movimiento para la recuperación de la memoria colectiva local de Kennedy

Elisa Hernández Silva

Sentido de la escolaridad

Para los estudiantes, desde la fenomenología

Carlos Borja

Legado Indígena. La pedagogía decolonial desde la práctica en la escuela

Anyie Paola Silva Páez

Contenidos de las series de televisión como parte de la producción mediática con fines de consenso

Sandra N. Luna C.

Comparsa para la diversidad y el respeto por el medio ambiente. Una experiencia de-construcción y reflexión escolar

Marcia Paola Márquez Cetina

Diana Patricia Páez Gómez

Luz Dary Hernández

El aporte del emprendimiento social a la educación media técnica

Luisa Fernanda Cadena Corredor

Profesionalización y capacitación docente

Jairo Segundo Gómez Barrera

Lenguaje, mapas semánticos e historieta

Marlén Rátiva Velandia

Del hombre que calculaba, a los jóvenes que calculaban. Aprendiendo con la narrativa transmedia

Liliana Charria Castaño

Características de las prácticas de enseñanza de los docentes que promueven la participación oral crítica en los estudiantes

Diana Yazmín Reyes Ríos

Carmen Elisa Moreno Acevedo

Martha Yaneth Pedraza Cadavid

Apuntes sobre la cultura digital y lo escolar

Paulo Molina Bolívar

Resignificar las características de una educación de calidad

Carmen Amparo Tibavija C.

ARTE Y FILOSOFÍA

Mujer, ¿quién eres tú?

Ara Beltrán Castellanos

Alternativa de lectura desde la experiencia, el sentido poético y el pensamiento crítico

Jhon Alejandro Nova Torres

135

139

98

102

106

110

114

120

120

123

126

130

143

147

151

155

159

163

167

172

172

175

Lo social, una pérdida de las fronteras entre lo privado y lo público en el pensamiento de Hannah Arendt Andrea González Ávila	179	Una apuesta por la libertad Mirla Beltrán Castellanos Fanny Marcela Ortegón Nova	203
El arte de ser persona Armando Cadena Fierro	183	El Arte de Ser una Buena Persona Rafael Eduardo Sarmiento Zárate	207
La filosofía como herramienta pedagógica Hugo Mauricio Rodríguez Vergara	187	El sentido del diálogo en el arte de curar Raúl Guzmán González	211
La enseñanza de las artes, el desarrollo de la imagen propia y la autoestima en los jóvenes del Colegio Distrital Hunzá Iván Orlando Caicedo Vallejo	191	Pensar las músicas en el contexto escolar, referentes didácticos para el desarrollo del pensamiento social desde el análisis de dispositivos Salomón Rodríguez Piñeros	215
Aproximaciones a una cartografía del dispositivo escolar y la construcción de subjetividades Jairo Hoyos Gutiérrez	195	<i>Sapere aude</i> : atreverse a pensar para transformar la realidad Sergio Caro	219
La búsqueda del sentido de la existencia como justificación de la enseñanza de la Filosofía Julio Andrés Cifuentes Chauta	200	Deliberando ando Zayra Josefina Vargas Araque	223
		Pedagogía: medicina que cura Laura Mercedes Silva Hernández	227
		Neurófilos Inemitas y "Pensar para Ser" Edna Esperanza Bernal Sanabria	230

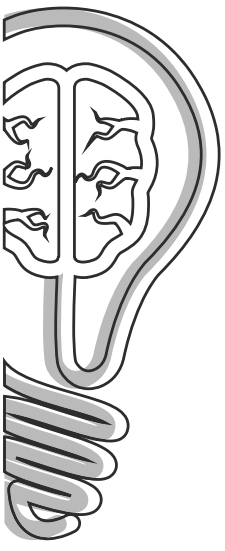
IV PARTE

LA RED DISTRITAL DE DOCENTES INVESTIGADORES

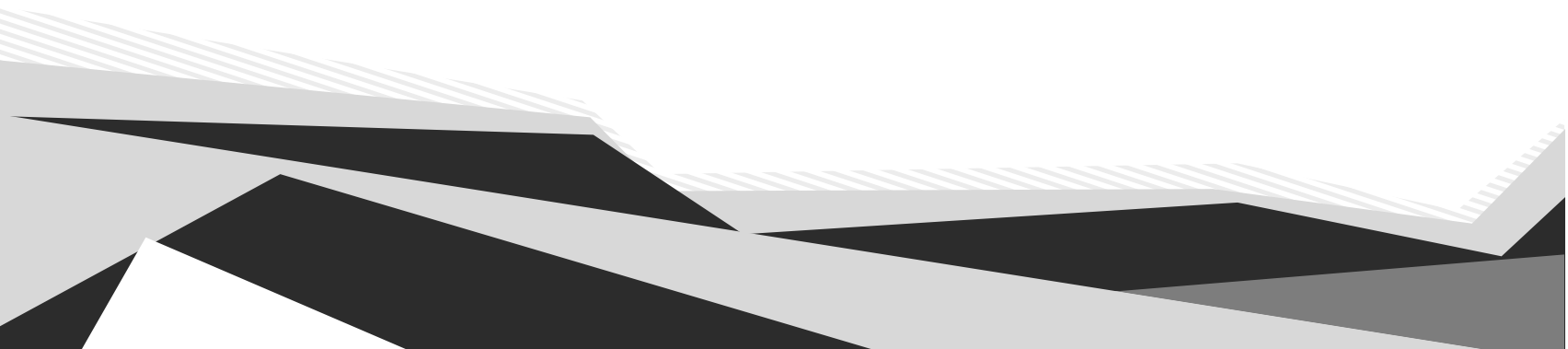
La Red Distrital de Docentes Investigadores; historia de una idea que crece día a día Germán Preciado Mora	234
La Buena Enseñanza en Colombia Alex Ballén Cifuentes	244


EPÍLOGO	249
----------------	-----

DATOS DE AUTORES	253
-------------------------	-----



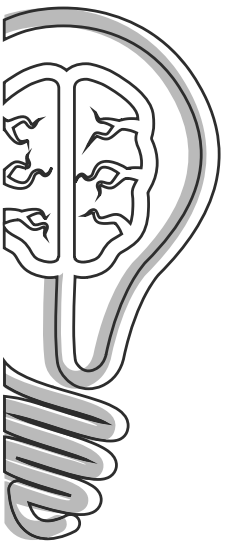
PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO





*En cuanto a aquellos para quienes esforzarse y trabajar,
comenzar y recomenzar, hacer intentos, equivocarse,
retomar todo de nuevo de arriba abajo y encontrar
el medio aún de dudar a cada paso,
en cuanto aquellos –digo– para quienes, en suma,
más vale abandonar que trabajar en la reserva y la inquietud,
es bien cierto que no somos del mismo planeta.*

M. FOUCAULT, 2013, p. 13
Historia de la sexualidad II



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

INTRODUCCIÓN

Nuestra historia¹

El nodo de pensamiento pedagógico contemporáneo nace en 2015 en el marco de la conformación de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI)², como respuesta a la necesidad de articular las reflexiones de los docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá (sed), cuyas investigaciones

e innovaciones escolares problematizan los cimientos conceptuales de la pedagogía tradicional. Esta labor se propone epistemológica y por eso se ubica en el terreno de la filosofía, lo que implica que, aunque el maestro no tenga la etiqueta de filósofo, sí posee una actitud filosófica, entendida, como un accionar guiado en la búsqueda de unos principios que permitan superar el plano de la didáctica.

Las estrategias formativas de las universidades para los maestros de escuela, insisten en brindar herramientas para que estos logren hacer de sus clases ambientes en donde el aprendizaje de habilidades y contenidos se propone como lo fundamental, sin embargo, la construcción de un país que apuesta por sanar las heridas de la guerra y contrarrestar los efectos de la corrupción que ha demarcado su historia, implica, que, las estrategias metodológicas crucen el límite de lo que se debe saber y hacer. Cuestionar el cuadro de subjetividades, el lugar que los cuerpos deben ocupar en la sociedad de mercado, es primordial para contrarrestar los discursos de post-verdad que hacen de las personas simples consumidores

- 1 El subtítulo “Nuestra historia” corresponde a la revisión y ampliación del subtítulo “Discurso de apertura”, del libro *Morfeo, una escuela para la libertad* (Beltrán, 2018, pp. 78-80).
- 2 En la página Web de la REDDI se enuncia lo siguiente: “Somos una asociación de docentes, sin ánimo de lucro, denominada Red Distrital de Docentes Investigadores. Una red conformada por maestros de las diferentes áreas del conocimiento, con formación posgradual; que nos hemos aliado con el ánimo de conocer, analizar y buscar soluciones a las problemáticas relacionadas con las prácticas pedagógicas y con la calidad de la educación colombiana, a través de procesos de investigación y de innovación”. En: <http://www.reddi.net/>

de contenidos y reproductores de una mentira fabricada para controlar.

La cualificación profesional de los docentes de la sed, ofrecida mediante el apoyo para cursar programas post-graduales o en forma permanente apoyada por medio del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (idep), para participar en eventos académicos, convocatorias, cursos cortos, etcétera: han constituido un nuevo *ethos* de docente: “el investigador”, aquel que ya no acude a la universidad para que esta le diga qué debe hacer, sino que participa a modo de ponente para problematizar con su acumulado de experiencia, lo que se impone desde la teoría. El maestro de escuela se mueve entre el mundo de la práctica y el de la teoría, es un intelectual específico y, por tanto, requiere mostrarse como tal.

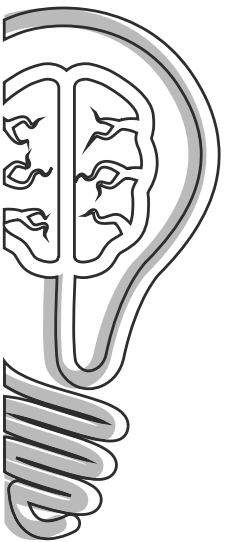
Este agenciamiento, intenta reunir y posicionar un grupo especializado de escritores, cuya impronta sea que sus participantes habiten la escuela: la sientan, la vivan, la sufran, para, más allá de evidenciar el qué se debe hacer, y así demostrar que saben, develen el es, y dibujen el cuadro de la realidad escolar con herramientas conceptuales que permitan vislumbrar líneas de fuga para crear escuelas otras. La experiencia aporta a la consolidación de la Red de Innovación del Distrito, iniciativa incorporada en el marco del Plan Sectorial 2016-2020 “Hacia una Ciudad Educadora”, y por la cual se han generado acciones para el fortalecimiento de las redes y colectivos de maestros.

El 2 de junio de 2018, en el marco de la convocatoria del Fondo Concursable de Apoyo y Fomento a Redes de Maestros del Distrito³, el colectivo realizó su II Coloquio con el propósito de reunir a sus integrantes y hacer un balance de su accionar. En el I Coloquio en junio de 2016, de igual manera, realizado en el Centro Cultural Gabriel Betancourt Mejía de la Universidad Pedagógica, se vislumbró un horizonte de acción para la sistematización de las experiencias escolares enmarcado en los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Desgubernamentalizar la subjetividad docente mediante ejercicios de sistematización que postulen la práctica escolar como una experiencia de estética de la existencia.

3 En el marco de dicha convocatoria abierta por la Secretaría de Educación en convenio con el idep en abril de 2018, se postularon dieciséis redes para recibir recursos para realizar un evento académico, el nodo fue uno de los cuatro colectivos beneficiados <http://www.educacionbogota.edu.co/es/sitios-de-interes/nuestros-sitios/agencia-de-medios/noticias-institucionales/profe-participe-en-las-actividades-de-las-redes-de-maestros-del-distrito>



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

Objetivos específicos

- Promover ejercicios de innovación educativa que tomen como eje la transformación de la subjetividad propia del docente.
- Apoyar a sistematizar y potenciar innovaciones educativas en clave a una revisión epistemológica de las prácticas escolares.
- Visibilizar y articular las innovaciones e investigaciones escolares que postulan la posibilidad de una escuela otra, agenciando espacios de participación y reconocimiento.

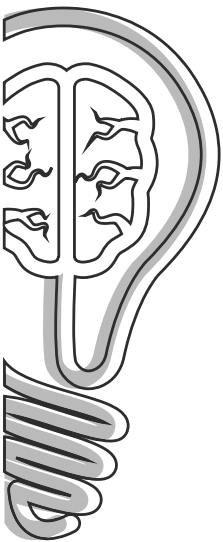
De colectivo a grupo de investigación

La sistematización de las iniciativas de innovación evidenció que las líneas de profundización no estaban claras, si bien, se concertó que lo epistemológico congregaba al conjunto, los matices generaban confusión. La presencia de profesores de diferentes áreas de conocimiento y niveles, era manifestación de un ambiente de reflexión renovado al interior de la Secretaría de Educación que necesitaba ser tematizado y potenciado.

El I Coloquio, permitió visibilizar el trabajo individual gracias a la presentación de once ponencias, a partir del segundo, se potenció el trabajo colectivo mediante la adscripción de los integrantes del nodo a una de las tres líneas de profundización del grupo de investigación que se formalizó como resultado de un ejercicio cuidadoso de matización que articula en binas, las categorías de análisis que han inquietado preferentemente a sus miembros:

Tabla No. 1
ESTRUCTURA DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN

Líneas de investigación	Dinamizadores línea	Apartados de algunos textos elaborados por miembros del nodo que permitieron demarcar una ruta analítica por línea de investigación
Innovación y agenciamientos educativos comunitarios	Wilson Acosta Valdeleón. Director del laboratorio de innovación para la formación de maestros rurales del doctorado en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle.	“En el último año, junto con algunos docentes investigadores pertenecientes al nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la Red Distrital de Docentes Investigadores hemos estado desarrollando un ejercicio de apertura y tolerancia académica que nos ha permitido utilizar diversas posturas filosóficas y políticas a fin de pensar una categoría: <i>Agenciamiento educativo comunitario</i> . Esta categoría, como lo explicaremos en adelante, nos pareció muy interesante para movilizar la potencia de las comunidades escolares en su lucha por la autonomía, el bienestar y la consecución de una educación más a fin con sus problemáticas, necesidades y deseos. Este interesante ejercicio académico inició con los esfuerzos por comprender la categoría de agencia que tiene una gran potencia para explicar los efectos de la innovación en las comunidades educativas” (Acosta; Beltrán, Cifuentes; González; Rodríguez; Rubiano, 2017).
	Andrea González Ávila. Docente Colegio IED Hernando Duran Dussán.	
Infancia y corporeidad	Raúl Guzmán González. Director de PAFMI (Pedagogías para el Afecto y la Imaginación).	“Los nodos, por una parte: <i>Pensamiento pedagógico contemporáneo</i> , y por otra, <i>Infancia</i> , pertenecientes a la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), en alianza estratégica con el sistema integral alternativo de formación humana, Pedagogías y Terapias de Afecto e Imaginación (PAFMI), y su Centro de Investigaciones para la Primera Infancia (CEIPI), hemos creado “Infancia y corporeidad en el tejido autobiográfico de la maestra de colegio del Distrito”, una línea de investigación provocadora, acerca de esos hilos de colores con los cuales ella teje su mundo y en el que están presentes los niños” (Guzmán, 2018).
	Alejandra Piedrahita. Docente Colegio IED Ciudad de Bogotá.	
Arte y Filosofía	Andrés Santiago Beltrán Castellanos. Docente Colegio IED Las Américas.	“El aula deja de ser un laboratorio y se transforma en un taller de arte donde la materia a moldear no es la mente de los estudiantes, sino tu propia vida. Cada golpe del martillo que pregunta sobre el cómo actuar, qué hacer con la información que circula, lo recibe tu cuerpo al desnudo, que enseña las marcas de arrancar la falsa neutralidad del conocimiento. Muestras lo que es cuidar de sí a tus estudiantes con tu vida: cada acción, cada palabra, es testimonio de una hermosa existencia, la vida de un ser de carne y hueso que enamorado del conocimiento lo postula como carencia para que este no lo abandone. Te das cuenta que la mejor innovación eres tú mismo, cuando haces de la labor pedagógica una experiencia que fractura las verdades instituidas” (Beltrán; Beltrán, 2018, p. 41).
	Ara Beltrán Castellanos. Docente Colegio IED Francisco de Miranda.	
	Iván Orlando Caicedo Vallejo. Docente Colegio IED Hunzá	



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

Luego de dicha adscripción oficializada el día del coloquio, se inició el proceso de inscripción de los CvLAC de los integrantes del colectivo mediante acompañamiento dirigido por el Instituto Nacional de Innovación e Investigación Social (INIS). El formulario de participación al II Coloquio evidenció que sólo el 35,8% de los docentes del nodo había diligenciado el CvLAC a la fecha.

Se propuso como meta a mediano plazo, la publicación del presente libro. El texto está dividido en cuatro partes. En la primera, se realiza un estado del arte del trabajo realizado y se explicita el horizonte epistemológico, político y axiológico que orienta la sistematización de las investigaciones e innovaciones del colectivo.

En la segunda parte, se mencionan los avances en la consolidación de las líneas del grupo de investigación y las alianzas realizadas para dinamizarlas. La línea de Infancia y corporeidad coopera con el nodo de Infancia de la REDDI y el Sistema Integral Alternativo de Formación Humana, "Pedagogías y terapias de afecto e imaginación (PAFMI)"; la línea de Innovación y agenciamientos educativos comunitarios con el doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle; la

línea de Arte y filosofía trabaja de manera mancomunada con la Red Libreta de Bocetos, la Red Colombiana de Profesores de Filosofía⁴ y la Red Nacional de Profesores(as) de Ética.

La tercera sección, reúne las reflexiones y experiencias (inéditas o ya publicadas⁵) más representativas de los maestros que han realizado

- 4 La Red Colombiana de Profesores de Filosofía es una iniciativa que se impulsó por parte de la Universidad de Antioquia, en cabeza de Diana Melisa Paredes, y los profesores del colectivo nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de Bogotá, a partir de 2014 y que se consolidó en el marco del vi Congreso Colombiano de Filosofía llevado a cabo en la Universidad del Norte en 2016. Allí, con la participación de docentes de Filosofía de educación secundaria y de universidades de varias partes del país se suscribió un acta de creación de la red, se generó una estrategia de comunicación y un trabajo de levantamiento de archivo inicial, cuya meta era generar un mapa de visualización de prácticas formativas en el campo filosófico. A la fecha, se cuenta con estrategias de comunicación y divulgación de eventos entre miembros de la red y se espera una reactivación de ciertas áreas de esta.
- 5 El libro permite hacer una panorámica de lo realizado y enunciar las perspectivas de trabajo a mediano plazo. En tanto, se hizo indispensable revisar y adecuar en alrededor de 1.500 palabras la producción individual.

adhesión al nodo y que han permitido vislumbrar proyectos comunes. Algunas se presentan con un grado profundo de conceptualización, otras, se enuncian como un trabajo en construcción, cuya apuesta es iniciar un proceso que permita transformar las prácticas escolares en la medida que el docente metamorfosea él mismo gracias al ejercicio de sistematización.

En la cuarta parte, se hace un recuento histórico y enuncia la perspectiva de trabajo realizado por la Red Distrital de Docentes Investigadores, estrategia, donde nace el colectivo a modo de nodo, y aunque haya logrado cierta autonomía, le debe mucho.

El libro exhorta a escribir la historia pedagógica personal como ejercicio de resistencia a la normalización institucional, sin embargo, reconoce que hay otras maneras de hacerlo a las aquí enunciadas por afinidad teórica o disciplina profesional, en tanto, es una invitación al lector, a que si no se logró conectar con el trabajo descrito, explore en otros colectivos, redes o nodos de la REDDI su equipo de trabajo.

Referencias

Acosta, W.; Beltrán, A.; Cifuentes, J.; González, A.; Rodríguez, H.; Rubiano, A. (2017). *Innovación como agenciamiento educativo comunitario*. En: Empresarios por la Educación <http://fundacionexe.org.co/innovacion-como-agenciamiento-educativo-comunitario/>

Beltrán, A. (2018). *Morfeo, una escuela para la libertad: una experiencia de investigación-acción inspirada en el pensamiento del último Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Beltrán, A; Beltrán A. S. (2018). "Innovación pedagógica como estética de la existencia". En: *Revista Magisterio. Edición especial: Estética, arte y educación*, pp. 38-41. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Guzmán, R. (2018). "Infancia y corporeidad: horizonte conceptual y metodológico". (Artículo no publicado).

Cartel oficial del II Coloquio



2 Junio 2018

De Colectivo a Grupo de Investigación Líneas:

El Nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo nace en 2015 como respuesta a la necesidad de articular las reflexiones de los docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá, cuyas investigaciones e innovaciones escolares problematizan los cimientos conceptuales de la pedagogía tradicional.


La cualificación profesional de los docentes de la SED, ofrecida mediante el apoyo para cursar programas posgraduales o la permanente apoyada por medio el IDEP, ha constituido un nuevo ethos de docente: el investigador.


De ahí, surge la necesidad de crear y consolidar un grupo especializado de escritores, cuya impronta sea que sus participantes habiten la escuela: la sientan, la vivan, la sufran, para, más allá de evidenciar el qué se debe hacer, y así demostrar que saben, dibujen el cuadro de la realidad escolar con herramientas conceptuales que permitan vislumbrar líneas de fuga para crear mundos otros.


1 Innovación y Agenciamientos Educativos Comunitarios.

2 Infancia y Corporeidad.

3 Arte y Filosofía.

 Sala María Mercedes Carranza del Centro Cultural Gabriel Betancourt Mejía de la Universidad Pedagógica Nacional Calle 73 No 14 - 53, Bogotá.

 Sábado 2 de Junio.
7:00 am a 12:00 m.

 Cupos disponibles: 80 (Una vez confirmado el número de asistentes se cerrarán las inscripciones) Se otorgará certificación.


 nodopensamiento@gmail.com
santiagobeltran23@gmail.com



 313 3 58 22 73
RDDI. Nodo PPC

 Nodo Pensamiento

 Pensamiento Pedagógico Contemporáneo
[@nodopensamiento](https://twitter.com/nodopensamiento)

 nodopensamiento@gmail.com

Diseño y Diagramación
Andrés J. Gil Castro
Directora de Comunicaciones
Nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo
Docente SED: Medios Audiovisuales y Multimedia



NUESTRO NODO | PARTE I

EN COLECTIVO

EL CAMINO

RECORRIDO



TRANSFORMACIÓN COLECTIVA



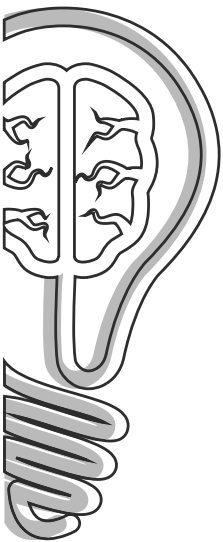
Estado del Arte
Segundo coloquio

Innovar para una escuela otra

Perspectiva epistemológica, axiológica y política del nodo



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

UN ESTADO DEL ARTE

Segundo Coloquio

El evento “II Coloquio del nodo del Pensamiento Pedagógico Contemporáneo: de colectivo a grupo de investigación”, permitió además de la adscripción a las líneas de investigación, programar la inscripción de los CvIAC de los integrantes y vislumbrar este libro:

1. Visibilizar los productos que se han realizado en conjunto:

1.1. Presentación del libro *Morfeo, una escuela para la libertad*. Una experiencia escolar de investigación-acción inspirada en la libertad del último Michel Foucault (Beltrán, 2018), el cual se construyó en conjunto con el aporte de trece docentes del colectivo. Este libro es una invitación a realizar procesos de sistematización de experiencias de innovación. El texto fue presentado en el VII Congreso Colombiano de Filosofía que se realizó en Bucaramanga del 15 al 18 de agosto de 2018.



Cubierta del libro *Morfeo. Una escuela para la libertad*.
Versión on-line: <http://inis.com.co/portfolio-posts/morfeo/>

1.2. Socialización del libro *La innovación como agenciamiento educativo comunitario* (Acosta, 2018) a modo de las memorias del I Congreso Internacional de Educación y Sociedad: el papel de la educación en la construcción de la paz, realizado el 17 de noviembre de 2016. En este proyecto, se participó con artículos de cinco integrantes del nodo en el marco del proyecto en común con el doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Universidad de la Salle sobre la categoría de agenciamientos educativos comunitarios.



Cubierta del libro *La innovación como agenciamiento educativo comunitario*.

Versión on-line: <http://repository.lasalle.edu.co/handle/10185/28083>

1.3. Presentación del libro *Cómplices pedagógicos* de la Red Crea (Sánchez, 2017) en donde participaron tres profesores del nodo como colaboradores. El texto fue presentado en el VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación e Innovación desde su escuela y comunidad, en México, 2017.

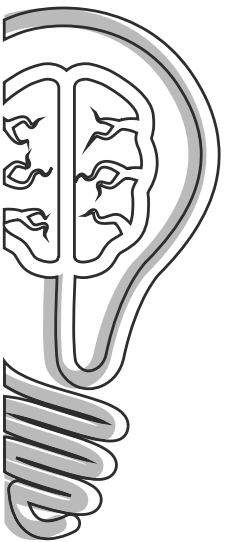


Cubierta del libro *Cómplices Pedagógicos*

1.4. La invitación a ser parte de los Encuentros Distritales entre Grupos Escolares de Filosofía. Este evento es una creación propia del nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, liderado por la profesora Edna Bernal del Colegio INEM de Kennedy que ha tenido una acogida enorme en la capital durante sus versiones de 2017 y 2018.



Cartel oficial del II Encuentro de Grupos Escolares de Filosofía
<https://sway.com/udKCxIMhjDg19JWE?ref=Link&loc=play>



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

CONTEMPORÁNEO

1.5. El desarrollo de los talleres de la línea de Infancia y Corporeidad: Autobiografía¹. Problematicación: el arquetipo infantil en la biografía del maestro. A la fecha se han realizado tres.

Las categorías que guían la investigación son: corporeidad, cuerpo, niño interior, maestro, autobiografía, asombro. A manera de metáfora y como punto de partida, es preciso fundamentar por qué considerar al maestro como el hilandero que, con las hebras del afecto y la imaginación, teje poéticamente una red de saberes compartidos día a día, en una dinámica donde enseñar y aprender es la urdimbre de la comprensión de sí mismo y de los otros. De esas historias de imágenes y palabras escritas sobre un tapiz de convivencias y soledades nace la trama autobiográfica.



Infancia y Corporeidad.

Video oficial para presentación de la línea "Infancia y Corporeidad en el marco del II Coloquio" https://www.youtube.com/watch?v=MHa_H_L8RA

¹ Los talleres iniciaron luego del II Coloquio como estrategia para dinamizar la línea de investigación Infancia y Corporeidad.



Innovación y Agenciamientos Educativos Comunitarios.

1.6. Los grupos de discusión que se realizan los sábados al menos una vez al mes en el Laboratorio de innovación de la Universidad de la Salle². A la fecha, el trabajo realizado ha agenciado problematizaciones y actividades en común, gracias a que las plenarias y discusiones permitieron identificar los temas y problemas académicos más recurrentes en las investigaciones del colectivo.

1.7. Presentación oficial de la línea de Arte y Filosofía en el evento INNOVAIDEP el 28 de septiembre de 2018 organizado por la Red Libreta de Bocetos.

² Las sesiones de trabajo en el Laboratorio de Innovación se promovieron para dinamizar la línea de Innovación y Agenciamientos Educativos Comunitarios, sin embargo, se ha constituido en el eje articulador de del grupo de investigación, al convocar los integrantes de las tres líneas de investigación.



Arte y Filosofía.

2. Fortalecer las alianzas estratégicas con las entidades privadas con las que el colectivo ha realizado trabajos: El doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle; el Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social (INIS); la Fundación PAFMI (Sistema Integral Alternativo de Formación Humana); la Cooperativa Editorial Magisterio. Sin dichos esfuerzos mancomunados, no habría sido posible dinamizar muchas de las acciones del colectivo.

3. Potenciar el trabajo con las redes con las cuales el colectivo tiene estrechos vínculos: Red Distrital de Docentes Investigadores (casa materna del colectivo), Red Colombiana de Profesores de Filosofía, Red de Educadores por la Paz, Red Crea, Red de Instituciones por la Evaluación (RIE), Red Nacional de Profesores de Ética y Red Libreta de Bocetos.

4. Socializar las acciones que se han realizado para dinamizar y exponer la perspectiva de trabajo ético y político del colectivo.

4.1. Las transformaciones de la iniciativa Colectivo nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo han sido expuestas en modalidad ponencia en el coloquio “Filosofía y didáctica de las ciencias sociales y humanas”, realizado el 17 de octubre de 2015 en

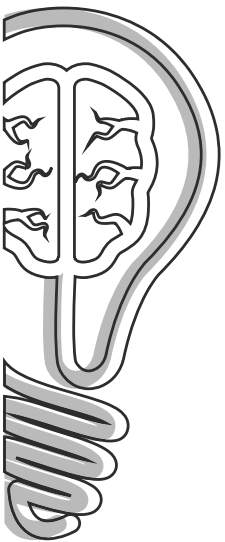
la Universidad de San Buenaventura; en el coloquio “Pedagogía, currículo y aprendizaje” realizado el 23 de octubre de 2015 en la Universidad Pedagógica Nacional; en el “VI Congreso Colombiano de Filosofía”, agosto de 2016 en la Universidad del Norte de Barranquilla; en Diálogo Pedagógico: “La formación continua y actualización de los maestros de educación básica en México y en otros países de Latinoamérica”, Toluca, México, 11 de julio de 2017 y; en Escuela Internacional de post-grado CLACSO-SALLE, en mayo de 2018.

4.2. Las entrevistas de caracterización del colectivo realizadas a algunos integrantes del nodo.

4.2.1. Por la emisora de la Universidad Distrital el 13 de mayo de 2018 que dio lugar al video de presentación del colectivo.



Presentación en audio: https://www.youtube.com/watch?v=xMCH_Obw658&feature=youtu.be



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

CONTEMPORÁNEO

4.2.2. Por el magazín radial “El solidario” de la Cooperativa de Educadores COOTRADECUN, el 22 de septiembre de 2018³.



Presentación en audio: <https://www.youtube.com/watch?v=eOrEPLFrGow&t=1958s>

4.3. El colectivo postuló en alianza con el doctorado en Educación y Sociedad de la Salle una estrategia de formación para crear y/o potenciar comunidades de aprendizaje en el marco de la convocatoria de oferentes 2017, la cual fue aprobada. Se espera cuando sea dinamizada por la Secretaría de

Educación, afianzar el trabajo mediante un diplomado para que diez docentes del colectivo irradian la propuesta del nodo en igual número de instituciones educativas.

4.4. Consolidar la estructura organizativa para especializar funciones. Cada representante del nodo ante cada red, colectivo, institución o dependencia alimenta el correo y chat de WhastApp con información pertinente. El coordinador general y la directora de comunicaciones receptionan la información más relevante para publicar en los canales de divulgación oficiales del colectivo.

Estructura organizacional

- **Coordinador general:**
Andrés Santiago Beltrán Castellanos.
- **Directora de comunicaciones:**
Andrea Johanna Gil Castro.
- **Relaciones interinstitucionales:**
Mirla Beltrán Castellanos.
- **Directora asuntos jurídicos:**
Carmen Elisa Cárdenas Ruiz.
- **Director relaciones internacionales:**
Paulo Alberto Molina Bolívar.

3 Se incluye en el estado del arte, aunque se realizó posteriormente al evento.

Comité académico

- Paulo Alberto Molina Bolívar.
- Víctor Eligio Espinosa Galán (INIS).
- Andrés David Nieto (INIS).
- Zayra Vargas Araque.
- Jairo Gómez Barrera.
- Diana Yasmín Reyes.
- Diana Melisa Paredes Oviedo (Universidad de Antioquia).
- Wilson Acosta Valdeleón (Universidad de la Salle).
- Gisela Patricia Molina Cáceres (Universidad Pedagógica Nacional).
- Armando Cadena Fierro.

Dinamizadores líneas del grupo de investigación

- Innovación y Agenciamientos Educativos Comunitarios: Wilson Acosta Valdeleón - Andrea González Ávila.

Infancia y Corporeidad

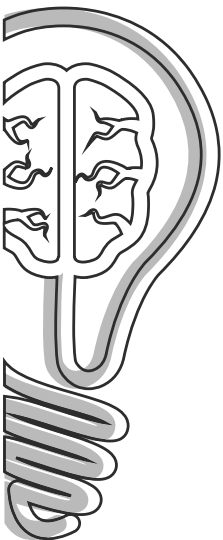
- Raúl Guzmán - Alejandra Piedrahita.

Arte y Filosofía

- Ara Beltrán Castellanos - Andrés Santiago Beltrán Castellanos - Iván Orlando Caicedo Vallejo.

Líderes de nodo a redes

- Red Distrital de Docentes Investigadores: Rafael Sarmiento Zarate.
- Red Crea - Cómplices pedagógicos: Marcia Paola Márquez Cetina.
- Red de Instituciones por la Evaluación (RIE) Luis Carlos López Lozano.
- Red Colombiana de Profesores de Filosofía: Hugo Mauricio Rodríguez.
- Red de Educadores por la Paz: Carmen Elisa Cárdenas Ruiz.
- Colectivo Agenciamientos Educativos Comunitarios: Andrea González Ávila.
- Semilleros de Investigación con Estudiantes de Preescolar, Básica y Media: Edna Esperanza Bernal Sanabria.
- Red Investigación-Acción: Liliana Charria Castaño.
- Red Nacional de Profesores(as) de Ética: Andrés David Nieto.



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

Tabla No. 2

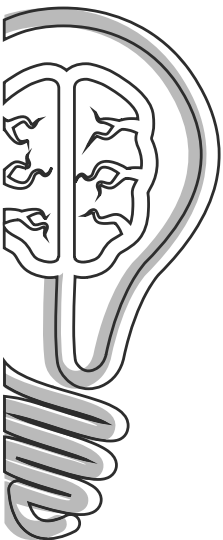
PARTICIPACIÓN DEL NODO DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO EN LA ESFERA ACADÉMICA CON DOS O MÁS PRODUCTOS⁴

Fecha	Evento / actividad	Lugar / medio	Modalidad de participación
17 de octubre de 2015	Coloquio "Filosofía y didáctica de las ciencias sociales y humanas".	Universidad de San Buenaventura.	Cuatro ponencias.
23 de octubre de 2015	Coloquio "Pedagogía, currículo y aprendizaje".	Universidad Pedagógica Nacional.	Cinco ponencias.
16 de junio de 2016	I Coloquio del nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo.	Universidad Pedagógica Nacional.	Organizadores. Once ponencias.
11 de agosto de 2016	VI Congreso Colombiano de Filosofía "Filosofía y Educación".	Universidad del Norte. Barranquilla.	Cuatro ponencias.
17 de noviembre de 2016	I Congreso Internacional de Educación y Sociedad: "el papel de la educación en la construcción de la paz".	Universidad de la Salle.	Cinco ponencias.
9 de febrero de 2017	I Coloquio de investigaciones y experiencias educativas- perspectivas de la construcción de paz en los colegios de Bogotá.	Universidad Nacional de Colombia.	Diez ponencias.

4 Ampliación del esquema publicado originalmente en el artículo "Innovar para una escuela otra: aportes del nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo" (Beltrán, 2018b, p. 19). No se hace mención de las publicaciones que se reseñaron en el apartado 1°. Visibilización de los productos realizados en conjunto.

Continuación Tabla 2.

Fecha	Evento / actividad	Lugar / medio	Modalidad de participación
30 marzo de 2017	Publicación del artículo Innovación como agenciamiento educativo comunitario.	En Empresarios por la Educación y La Silla Vacía.	En alianza con el doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle (cinco participantes del nodo).
27 de abril de 2017	Foro "Filosofía y educación".	Universidad Nacional.	Dos ponencias.
28 de abril de 2017	Primer Encuentro Distrital de Ciencias Sociales "Didáctica, experiencias y aportes teóricos".	Universidad Distrital-Universidad Pedagógica Nacional.	Seis ponencias.
19 de mayo de 2017	III Encuentro Nacional de Historia Oral y Memoria.	Biblioteca Pública Virgilio Barco.	Dos ponencias.
14 de junio de 2017	5º Conferencia de la Red de Investigación de las Américas (ARNA).	Cartagena de Indias, Colombia.	Dos ponencias.
10 de julio de 2017	VIII Encuentro iberoamericano de colectivos y redes de maestros que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad.	Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 151. Toluca, México.	Tres ponencias.
Junio-julio de 2017	Publicación de tres artículos.	Revista <i>Magisterio</i> No. 86.	Autores invitados como nodo de la REDDI.
24 de noviembre de 2017	Primer Encuentro Distrital de Grupos Escolares de Filosofía.	Colegio inem Francisco de Paula Santander.	Organizadores.
28 de noviembre de 2017	Coloquio "Reflexiones y experiencias de enseñanza de la ética en los colegios e instituciones educativas de Bogotá".	Universidad Minuto de Dios.	Coorganizadores. Nueve ponencias.
30 de junio de 2018	Segundo Encuentro Distrital entre Grupos Escolares de Filosofía.	Colegio INEM Francisco de Paula Santander.	Organizadores.
2 de julio	II Coloquio del nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo.	Universidad Pedagógica Nacional.	Organizadores.



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

CONTEMPORÁNEO

Continuación Tabla 2.

Fecha	Evento / actividad	Lugar / medio	Modalidad de participación
14 de julio	I Seminario - Taller grupo línea de infancia y corporeidad.	Universidad Minuto de Dios.	Co-organizadores.
Agosto	VII Congreso Colombiano de Filosofía.	Sociedad Colombiana de Filosofía- Universidad Industrial de Santander, UIS.	Cuatro ponencias.
28 de Julio de 2018	II Seminario - Taller grupo de Infancia y Corporeidad.	Universidad Externado de Colombia. Salón 301 bloque F.	Co-organizadores.
Agosto	Seleccionados para ser jurados del Concurso Nacional de Ensayo Filosófico de la Uniagustiniana.	Universidad Agustiniana.	Convocados por el Departamento de Filosofía.
1° de septiembre de 2018	III Seminario - Taller grupo de Infancia y corporeidad.	Universidad de La Salle Bicentenario 1 piso 1.	Co-organizadores.
28 de septiembre	Presentación de la línea de Arte y Filosofía.	Centro de Innovación "Saber digital".	Invitados por La Red Libreta de Bocetos en el marco de INNOVAIDEP.
Desde julio de 2018 (5° encuentro a la fecha)	Talleres generales del grupo de investigación.	Laboratorio de Innovación Universidad de la Salle.	Coorganizadores con el doctorado en Educación y Sociedad.

Referencias

Acosta, W.; Beltrán, A.; Cifuentes, J.; González, A.; Rodríguez, H.; Rubiano, A. (2017). *Innovación como agenciamiento educativo comunitario*. En *Empresarios por la Educación* <http://fundacionexe.org.co/innovacion-como-agenciamiento-educativo-comunitario/> y *La Silla Vacía* <http://lasillavacia.com/silla-llena/red-de-la-educacion/historia/innovacion-como-agenciamiento-educativo-comunitario-60271>

Acosta, W. (2018). *Innovación como agenciamiento educativo comunitario*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.

Beltrán, A. (2017, enero-junio). Innovar para una escuela otra. *Revista Educación y Ciudad* No. 32, pp. 131- 140. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Educaci%C3%B3n%20y%20Ciudad%20No.32_0.pdf

Beltrán, A. (2018a). *Morfeo, una escuela para la libertad: una experiencia de investigación-acción inspirada en el pensamiento del último Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.

Beltrán, A. (2018b). Innovar para una escuela otra, aportes del nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la REDDI. *Magazín Aula urbana* No. 110, pp. 18-19. <http://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1824>

Sánchez, G. (Compilador). (2017). *Cómplices pedagógicos*. Tocancipá, Colombia: Camino Editores.

INNOVAR PARA UNA ESCUELA OTRA⁵

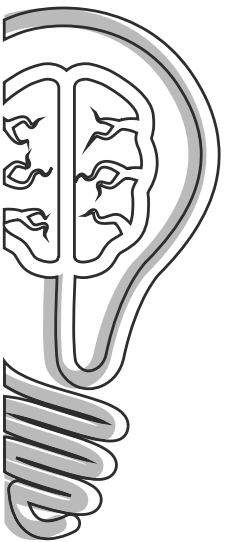
Perspectiva epistemológica, axiológica y política del nodo

ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS

Resumen

Las categorías de *biopolítica*, *gubernamentalidad* y *subjetividad* del tercer periodo de pensamiento de Michel Foucault, permiten entender que la libertad no sólo se presenta como resistencia a la dominación, sino como un ejercicio ético de autoconstitución. El nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo se apropia de estos instrumentos como herramienta analítica de los fenómenos educativos para develar teóricamente y resistir en sus innovaciones, esa pedagogía que, respondiendo a los

5 El presente capítulo corresponde a la revisión de la ponencia con título homónimo (Beltrán, 2017), presentada en el VI Congreso Colombiano de Filosofía. Universidad del Norte (Barranquilla) en 2016. El objetivo del escrito es evidenciar la necesidad de construir un puente entre el abismo que separa la crítica universitaria y las prácticas escolares inspirado en las líneas del trabajo de los profesores doctor Santiago Castro-Gómez (2011) y doctor Jorge Eliécer Martínez (2014).



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

CONTEMPORÁNEO

imperativos del mercado hace de la cátedra un ejercicio que doblega la voluntad e impide la gestación de una escuela otra.

¿Educar para la libertad?⁶

Cursar una licenciatura en Educación, independientemente del campo disciplinar en el que se profundice, bien sea: matemáticas, idiomas, ciencias naturales, humanidades, etcétera, implica –idealmente– que su escogencia se da partir de algo denominado vocación, en el sentido que el sujeto que decide asumir esta dinámica académica como estilo de vida, encuentra en los contenidos del pensum una excusa para la tarea esencial: educar, que como acción focalizada en la escuela, implica ir más allá de la trasmisión asertiva de un determinado contenido, pues esto dejaría la labor sometida a la didáctica, entendida como las estrategias de enseñanza que permiten que el sujeto (estudiante), aprehenda habilidades

6 La caracterización descrita corresponde a la revisión de la realizada en la investigación *Heterotopías escolares* (Beltrán, 2016), en torno a la escritura docente. Aquí, el eje es la vocación docente.

y contenidos preestablecidos, para lograr de esta manera ascender en la escala de seriación institucional compuesta por grados.

Gran parte de la literatura sobre educación gira sobre esta premisa, la de cómo hacer que el estudiante diga y haga lo que el docente espera; de esta manera, la escuela ha potenciado personas inteligentes en su definición procedimental, fruto de la psicología cognitiva y conductual. Estos sujetos han aprendido a resolver «problemas en contexto», pero no imaginativos, pues no se permite «soñar otro contexto». La consigna es aprender más y mejor de lo que se debe. Educar en este panorama es instruir, transmitir, llenar el vaso vacío de la mente con lo establecido en la legislación educativa. El discurso sobre evaluación de competencias demarca el camino de lo que se debe enseñar, todo culmina en un óptimo examen de Estado. La mejor manera de cumplir con este objetivo es someterse al libro de texto, pues en este está la verdad, lo que se preguntará en las pruebas Saber y Pisa⁷, lo que permitirá

7 Problematizar la enunciación “calidad educativa”, se constituye en la punta de lanza de la lucha que se emprende con este trabajo académico, ya que por medio de ella se instrumentaliza la labor docente a la obtención de resultados agendados por organismos multilaterales, invisibilizando otras formas de reconocimiento desligadas del mercado. La educación se ha constituido en un apéndice de la forma empresarial preponderante en la actualidad, esa en la que el sujeto se presenta

más posibilidades de ingresar a la universidad y, luego, obtener un buen empleo.

Los docentes que intentan hacer frente a la tradición cognitiva conductual, hacen un llamado al humanismo, para hacer de la educación un acto de liberación, no sólo de didáctica, sino de pedagogía, en tanto se muestran como los *antisistema*, aquellos que luchan contra lo establecido al mostrar que lo importante no es la aprehensión de los contenidos del texto, sino la clase de contenido que está en juego, la clave está en aprender cómo se es manipulado para, desde el conocimiento de causa, iniciar el proyecto de liberación.

El humanismo ha tomado dos caminos⁸. El primero, hijo del marxismo, al concebir en la educación un instrumento de la burguesía para el mantenimiento del orden imperante, apela a la libertad como fin ulterior de la transformación de las relaciones sociales, paradójicamente, esta liberación implica doblegar, ya que para terminar con la enajenación es preciso recurrir a la violencia de la escuela, educar para tomar conciencia de clase e iniciar la resistencia. El segundo, heredero de la tradición contractualista (Kant, Rousseau, Habermas), observa en

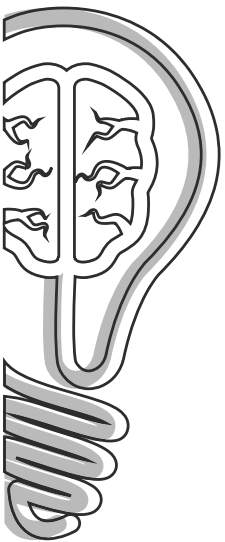
como capital y, por tanto, debe estar en constante aprendizaje para no desvalorizarse.

8 Aquí no se hace crítica a los ideales del humanismo, sino a las consecuencias de su implementación: "Rousseau, un enamorado de la libertad, fue utilizado durante la revolución francesa para construir un modelo social de opresión. A Marx le hubiera horrorizado el estalinismo y el leninismo" (Foucault, 2008, p. 143).

la norma el vehículo de liberación y mitigación de las disimetrías sociales, acudiendo a la razón como esencia de lo humano, llevan sus esfuerzos a establecer acuerdos para fomentar el diálogo, con lo que se espera se potencien otras esferas del desarrollo de los individuos. No obstante, este último humanismo se constituye en otra forma de aprisionar, pues, al igual que el primero, somete para liberar, ya que no cuestiona el orden de cosas existente⁹.

Existe, en los análisis de la educación, una fuerte tendencia a buscar en ella la realización de una promesa: la formación del Hombre que, para las sociedades modernas, desde el siglo XVI, debe ser un hombre emancipado que, en cualquier caso, busque y halle la posibilidad de ejercer su libertad, objetivo que recientemente se ha

9 El programa "ser pilo paga" del Ministerio de Educación Nacional es el ejemplo por excelencia. Se otorgan préstamos-becas a los estudiantes de los colegios oficiales con mejores resultados en las pruebas estatales que pertenezcan a los niveles más bajos del SISBÉN para estudiar en la universidad privada que escojan. Si acceden a ellas, se entiende como un premio al esfuerzo y dedicación que les permitió sobresalir sobre los otros en condiciones de una competencia bajo reglas claras, que hace que sólo sean beneficiarios los "mejores", esos que se lograron adaptar a la lógica escolar y serán unos excelentes empleados o emprendedores. El resto, debe asumir las consecuencias de no haber aprovechado el tiempo. De este modo, a la vez que se perpetúa la pobreza y la falta de oportunidades, se le justifica: se criminaliza.



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

traducido en el ideal de 'hombre democrático'. [...] Esa promesa –que se torna siempre inalcanzable–, puede ser entendida como un modo de legitimación política de las prácticas sociales de la modernidad, un mecanismo por el cual, a partir de la realización de un cierto porcentaje de ella, se mantiene la esperanza, que algún día, todos seremos incluidos. Por ello, quizá sea mejor acudir a otra forma de analizar el problema de la educación: habrá que preguntarnos por su historicidad, en tanto hace parte de una racionalidad particular del gobierno de las sociedades modernas occidentales (Cortés, 2011, pp. 17-18).

Del humanismo al dispositivo

La respuesta a esta última tendencia proviene del pensamiento antihumano, autores como Deleuze, Espósito, Agamben, Sloterdijk, Lazzarato, Rancière, entre otros, cuya reflexión ha sido alimentada o ha entrado en diálogo con las apuestas de Foucault, se encuentran en la línea de pensamiento que intenta contrarrestar los efectos del humanismo, al mostrar que sus grandes logros corresponden a nuevas formas de encadenar al hombre. En tanto, hacen una

apuesta diferente a las construidas sobre el sujeto moderno, que confía en las fuerzas del progreso y de la razón. El nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, que agrupa a los docentes de la Secretaría de Educación de Bogotá que realizan innovaciones e investigaciones educativas desde un horizonte de crítica epistemológica, retoma el trabajo de estos autores como rejilla analítica de los fenómenos educativos, para realizar una apuesta de educación libertaria alejada de los enfoques cognitivo-conductual y humanista que han sido hegemónicos en la filosofía de la educación.

Centrando la atención en la categoría dispositivo¹⁰, el objetivo del colectivo es evidenciar la trama de subjetividades que las tecnologías biopolíticas y de gobierno despliegan sobre los sujetos, como primera instancia del ejercicio de resistencia, pues estas los constituye en productos de las relaciones de saber y poder que operan en la escuela dentro de los espacios de las sociedades de control (Deleuze) y de endeudamiento (Lazzarato). El docente que realiza dicha apuesta, pone en cuestión lo que piensa, dice y hace. Operación que lleva a desconfiar del sí mismo, ya que ese

10 "El dispositivo es la red de relaciones que se pueden establecer entre elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no-dicho" (Castro, 2004, p. 148).

yo aparece como un producto de las máquinas de subjetividad, que capturan los sujetos, señalan sus sueños y aspiraciones al configurar la gama de deseos que supeditan la existencia. La libertad que se evidencia anulada de esta manera, se recobra más allá del ejercicio de la resistencia. En la tarea ética de autoconstitución, donde se rompe con la moral impuesta, pugnando entre eso que se debe ser y con eso que se espera se haga porque es lo correcto, representa la forma en que las acciones son dirigidas.

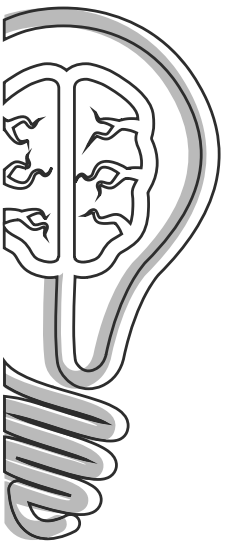
Esta apuesta va más allá escenario educativo, a pesar de ser este el foco de los intereses investigativos del colectivo, pues, como ejercicio académico-vocacional que involucra a los docentes del nodo, es necesario afirmar que fijar la atención en este ámbito no es suficiente, es preciso llevar la acción a las demás esferas del complejo de la existencia. Lo ético, como correspondencia entre lo que se dice y hace, a modo de acción reflexiva, debe incidir en todas las facetas, incluso en aquellas que se cree están por fuera del dispositivo, como la libertad, ya que, también en este ámbito, se han configurado la reflexión y las convicciones mismas. Los escapes han sido interiorizados.

Luego de hacer visible el dispositivo (Martínez, 2014), de caracterizar las cadenas, de ver al enemigo de frente, es necesario, como segundo estadio, estructurar las estrategias de confrontación, pues si el dispositivo actúa sobre los sujetos mediante el despliegue de tecnologías dispuestas para someter, la resistencia

no puede quedar en un inocente reclamo, es preciso erigir de igual modo un plan que permita contrarrestar la fuerza disciplinaria y de gobierno de las sociedades contemporáneas.

La educación está dentro de un dispositivo de gobierno, con políticas de control de la población que llegan para ser enseñadas y aprendidas (por ejemplo, a través del currículo). De ahí que el dispositivo de seguridad gobierne de una manera sutil y utilice la libertad como tecnología de gobierno [...] En esta misma dinámica aparecen los enunciados biopolíticos de «proyecto de vida» y «ser empresario de sí mismo». Según los cuales los estudiantes tienen que hacer de su vida un proyecto, con misión, metas, planes y dar resultados; se les exige ser autónomos, con libertad de tomar sus propias decisiones, pero dentro del marco de gubernamentalidad que se les presenta (Martínez, 2014, p. 16).

Las investigaciones que realiza el nodo son una apuesta ética y política sobre una plataforma epistemológica que abandera la lucha por el significado de la educación. Cuestionar la emergencia de los enunciados sobre los que se han construido los saberes y prácticas, posibilita agrietar el hegemónico enfoque de la “innovación” para el mundo del emprendimiento y abrir el espectro de posibilidades de potenciamiento humano que no estén subordinadas al lucro. Las innovaciones son



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

suscitadas como ejercicios que transitan esa delgada línea de la telaraña escolar dispuesta por los dispositivos biopolíticos y de gobierno, mostrando la necesaria tarea de movilizarse desde el mero ocupar una posición de sujeto¹¹, hasta ser sujeto de las propias acciones.

Es necesario escoger entre, ser un docente presa que no hace más que atormentarse al intentar liberarse del sistema, o un docente araña que percatándose del dispositivo crea nuevos hilos para conducir hacia la libertad a los insectos que, por accidente, caen en su red y no quiere devorar, pues ha trasmutado, ha empezado a pensar de otro modo. “El ejercicio de tratar de pensar de otro modo [en Foucault]. está bien lejos de ser un mero deporte intelectual, antes, al contrario, es la condición de posibilidad misma para la creación de libertad” (Morey, 2008, p. 30).

¹¹ “El sujeto es un emplazamiento o posición que varía mucho según el tipo, según el umbral del enunciado” (Deleuze, 1987, p. 83).

De la libertad a una estética de la existencia

En sus dos primeros periodos de reflexión, Foucault negó la posibilidad de preparar a un sujeto para la libertad. Bien sea, centrando la atención en el saber donde se pretende erigir un conocimiento objetivo y neutral, o desde el poder, con las prácticas de disciplinamiento corporal. Sólo hasta que reformula su obra y aparece en positivo, emerge para aquellos que nos dedicamos a la educación, y al estudio de su obra, la posibilidad de una escuela otra.

El arsenal teórico-metodológico empleado desde la óptica de *Las palabras y las cosas* (2007), como texto icono del periodo arqueológico, no permite pensar al hombre más que como un producto de las reglas de formación discursiva mediante la dupla *empírico-trascendental* (Foucault, 2007, p. 355) que, constituida desde el siglo XIX, bajo el auspicio de las ciencias humanas, hace del hombre objeto de un saber y sujeto de conocimiento, un objeto que se puede conocer a partir de la finitud y sujeto sin el cual no existiría el conocimiento.

Dicho de otra manera, se hacía de la humanidad un objeto de conocimiento para que el hombre pudiera convertirse en sujeto de su propia libertad y de su propia existencia. Ahora bien,

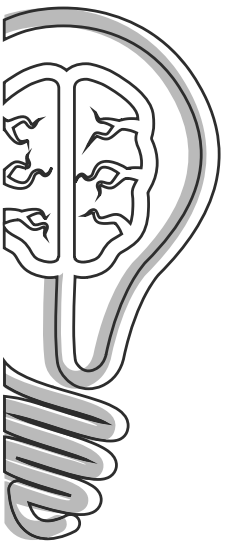
lo que ocurrió –y por ello se puede decir que el hombre nació en el siglo XIX– es que, a medida que se desplegaban todas estas investigaciones sobre el hombre como objeto posible del saber, aunque se haya descubierto algo serio, nunca se encontró este famoso hombre, esta naturaleza humana o esta esencia humana o lo propio del hombre [...] el hombre desaparece en la filosofía, no como objeto de saber, sino como sujeto de libertad y de existencia (Castro, 2004, p. 314).

Cohesión profundizada en el segundo periodo de su pensamiento, pero ya no desde “las reglas de formación discursiva que abandona en este lapso” (Drayfus y Rabinow, 1988, p. 105), sino desde la vuelta a lo institucional en *Vigilar y castigar* (2002), donde retoma el sendero de *Historia de la locura* (1998b). La descripción de la normalización y el panóptico implica erradicar cualquier aspiración a la libertad, ya que esta no se presenta más que como una postura ingenua en aquellos que desconocen las redes que envuelven el escenario escolar. El poder irradiará todos los ámbitos institucionales y sujetará al pensamiento. Las iniciativas que se emprenden en la escuela, despliegan estrategias de disciplinamiento corporal que conllevan irremediablemente a la homogenización, que como negación de autenticidad y autonomía, no hacen otra cosa que constituir a los seres humanos en un producto de las relaciones de saber y de poder.

La disciplina ‘fabrica’ individuos; es la técnica específica de un poder que

toma a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso pueda fiarse de su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según un modelo de una economía calculada pero permanente. Humildes modalidades, procedimientos menores, si se comparan con los rituales majestuosos de la soberanía o los grandes aparatos del Estado. Y son precisamente ellos los que van a invadir esas formas mayores, a modificar sus mecanismos y a imponer sus procedimientos [...] El secreto del poder disciplinario se debe en efecto al uso de instrumentos simples; la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es propio: el examen (Foucault, 2002, p. 175).

La introducción de la tercera generación de herramientas ha propiciado las condiciones para poner entre paréntesis nuevamente en el pensamiento educativo en clave foucaultiana, la libertad como posibilidad fáctica, pues al pasar de entender el poder como dominación que encamina todo intento libertario, a el choque entre dos polos opuestos (poder-libertad) al escenario que concibe el poder como condición inherente de la libertad, se traslada el énfasis de la analítica de los dispositivos disciplinarios y biopolíticos a los gubernamentales.



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

CONTEMPORÁNEO

El concepto gubernamentalidad, entendido por Foucault como nueva 'grilla de inteligibilidad' para su analítica del poder, coloca en el centro el problema de la 'conducción de la conducta'. Bien que tal conducción sea realizada por instancias exteriores al sujeto, bien que sea realizada por el sujeto mismo. Desde el nuevo modelo de la gubernamentalidad, el poder es visto como un 'juego de acciones sobre acciones' y ya no como un conjunto de relaciones de dominación (Castro-Gómez, 2011, p. 10).

El paso de la analítica disciplinar a la gubernamental, en donde la libertad no sólo se presenta como resistencia a la dominación, sino como un ejercicio ético de autoconstitución, ha permitido en la analítica escolar ir más allá de develar el contrasentido que la acompaña desde su configuración moderna, es decir, negar la diferencia, mientras se presenta como la esperanza de las transformaciones sociales, como derecho impostergable, al brindar las herramientas para que los sujetos se constituyan autónomos al ser capaces de tomar decisiones asertivas. Observar bajo la

lente analítica arqueológica y genealógica, es evidenciar los despropósitos de la escuela como institución que otorga "el conocimiento" y "la libertad". Cuando se centra la atención en lo gubernamental, se da un giro a la forma en que se mira la escuela.

De la analítica foucaultiana sobre la gubernamentalidad emergen dos caminos, uno negativo como continuidad de los estudios arqueológicos y genealógicos, en cuanto observa en "la libertad una tecnología de gobierno" (Foucault, 2012, p. 84) que, mediante los dispositivos de seguridad liberales y de autogestión del neoliberalismo, incorpora las tecnologías de gobierno a las normalizadoras en el escenario educativo. El segundo, camino positivo, apunta a la construcción de estrategias de resistencia desde una estética de la existencia. En el Foucault de las *técnicas de sí*, se puede concebir la educación no desde la tradición humanista como en Rousseau: soberana de esa libertad constitutiva de los hombres, sino, cómo cultivo de sí a partir de operaciones sobre sí. Hacer de la vida una obra de arte es la consigna de esta apuesta teórica.

Es importante advertir que a partir del estudio de la libertad y el poder de Foucault se han derivado dos ámbitos de pensamiento diferentes. Por un lado, el que continua la problemática del

biopoder, como en el caso de Giorgio Agamben y Roberto Esposito. Es decir, la vía que estudia como la vida (bios) entra en la historia y se vuelve objeto del poder (biopoder) y la política (biopolítica). Y, por otro, está el ámbito de las prácticas de sí, según las interpretaciones de Pierre Hadot, Wilhelm Schmidt y otros (Cadahia, 2013, p. 34).

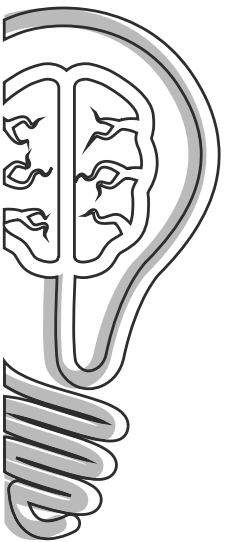
De la Ilustración a una ontología del presente

La apuesta del nodo, centra el interés en el aspecto positivo de la analítica foucaultiana, por tanto, procura problematizar cómo el conocimiento produce cambios en el sujeto, dinámica que Foucault en su último periodo de pensamiento denominó espiritualidad. Educar en *libertad*, aquella que permite desmarcarse de la producida por los dispositivos de gobierno, está en los indicios que Foucault dio sobre la relación maestro-discípulo, en sus estudios en torno la inquietud de sí que, en primera instancia, permite romper la estructura tradicional de la escuela heredera del *principio de obediencia* (Foucault, 2015, p. 165), también de la formación cristiana e ir más allá del denominado momento cartesiano, donde la espiritualidad dejó de ser lo fundamental en la formación de los individuos y aparece la libertad en negativo. La clave está en pasar de lo que se sabe, a lo que transforma.

La lectura kantiana que realiza en su último estadio de reflexión, lleva al francés a cuestionar en la actividad filosófica, qué significa

ser filósofo y qué debe ser la enseñanza de la Filosofía. Esta última cuestión versa sobre dos caminos diferentes: el primero, el negativo, encuentra que todo el proyecto educativo kantiano queda inserto en el paso de la naturaleza a la humanidad, que se consigue mediante el uso adecuado de la razón que, a la vez Kant, sitúa como principio básico de la Ilustración. Sin embargo, esta apuesta genera desconfianza para Foucault ya que la propuesta kantiana del proyecto ilustrado de mayoría de edad, de tener el coraje de servir por la propia razón como eje articulador de libertad, “implica someterse mediante la obediencia a los soberanos” (Foucault, 1995, p. 9). Es decir, sobre el sometimiento voluntario al operar dentro de la autonomía individual luego de reconocer los límites de lo que se puede conocer, esperando que dentro de estos sea viable actuar.

La apuesta Kantiana se presenta como el modelo ideal de renuncia de sí, sólo obedeciendo al soberano se puede abrazar la libertad, sólo fundiéndose con la razón se encuentra la posibilidad de hallarse. Es sedimentación del modelo teológico donde la verdad no está en el sujeto, sino en un afuera ya dado. En este sentido, la labor pedagógica, no es más que la búsqueda incansable de un conocimiento predeterminado, ser libre no es otra cosa que actuar conforme a las leyes de la razón como ya había postulado Descartes “[...] siempre sentía un deseo extremado de aprender a distinguir lo verdadero de lo falso, para ver claro en mis actos y andar seguro por esta vida” (Descartes, 1970, p. 34).



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

CONTEMPORÁNEO

En el segundo, el afirmativo, a partir de la relevancia que el autor otorga al análisis de la Ilustración dentro de su proyecto filosófico de una «ontología del presente», que se constituye en la apuesta ética de su último periodo de pensamiento, se vislumbra un posible camino, erigido sobre los rastros de los griegos¹². Afirma que la importancia de Kant radica en introducir una forma de pensamiento que tiene como referente la actualidad, en la búsqueda de la diferencia del presente con el pasado. Para Foucault, la Ilustración no debe tener como meta la verdad, sino, que la actitud que la caracteriza como *ethos* filosófico debe

encaminar sus esfuerzos a cuestionar desde la analítica del sujeto lo que se ha impuesto como criterio de esta. Así, en contravía a Kant, su proyecto de una ontología del presente encamina la Ilustración no hacia el conocimiento de sí y, por tanto, al criticismo, sino, a la construcción de una ética que permita dejar de ser producto de las relaciones de saber y poder que han operado en la sociedad occidental.

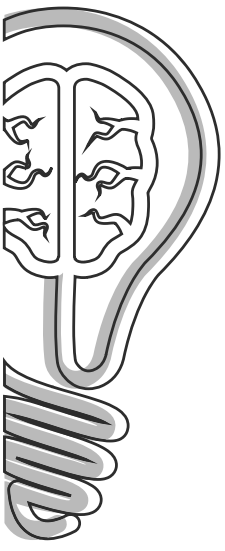
Corolario

Hacer de la escuela la posibilidad de un mundo otro, más allá de hacer las cosas de otro modo, implica en el docente *un ser* de otro modo. La enseñanza, a la vez, que se presenta como la amalgama de dispositivos para someter, se muestra como un arte que desliga y que libera. Dicha liberación tiene dos estadios, en el primero el docente se reconoce como producido por dispositivos. “El conocimiento nunca remite a un sujeto que sería libre con relación a un diagrama de poder, y este nunca es libre con relación a los saberes que lo actualizan” (Deleuze, 1987, p. 104). El segundo, de resistencia, educar para mostrar un modo de vida que permita pensar de otro modo.

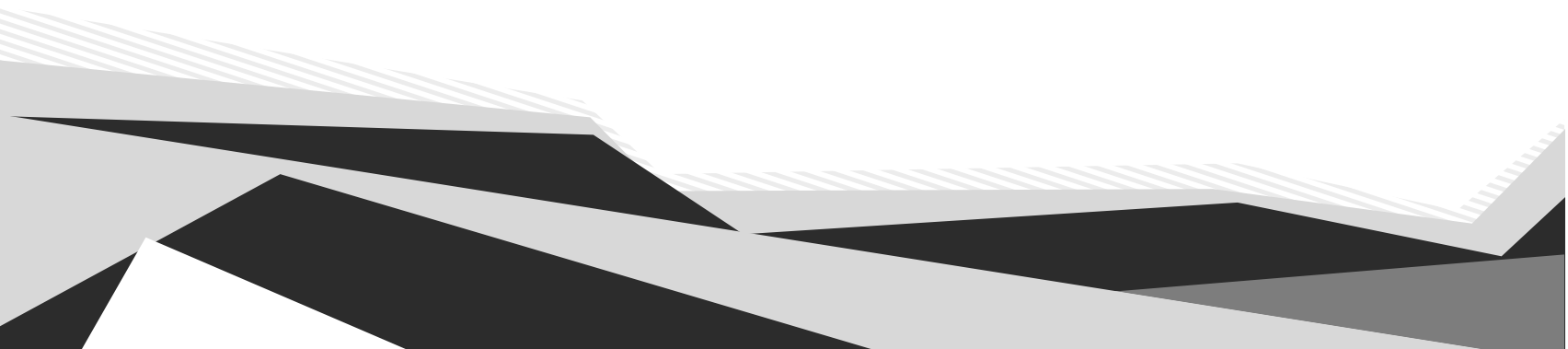
¹² Entre los inventos culturales de la humanidad hay un tesoro de estrategias, técnicas, ideas, procedimientos, etcétera, que no pueden ser exactamente reactivados, pero que constituyen o ayudan a constituir un cierto punto de vista que puede ser una herramienta muy útil para analizar qué es lo que está pasando ahora —y cambiarlo—. No tenemos que elegir entre nuestro mundo y el de los griegos. Pero desde el momento que podemos claramente observar que algunos de los principios más importantes de nuestra ética, se han relacionado en determinado momento, a una estética de la existencia, creo que este tipo de análisis histórico nos puede ser útil (Foucault, 2003, p. 60).

Referencias

- Beltrán, A. (2016). "Heterotopías escolares". En: Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2015. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación del Distrito e IDEP.
- Brion, F; Harcourt, B. (2014). "Situación del curso". En: Foucault, Michel, (2014). *Obrar mal, decir la verdad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XIX Editores.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona, España: Paidós.
- Descartes, R. (1970). *Discurso del método - Meditaciones metafísicas*. Traducción de Manuel García Morente. Madrid, España: Espasa-Calpe.
- Dreyfus, H.; Rabinow, P. (1988). *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México D. F., México: Universidad Autónoma de México.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido por los conceptos, temas y autores*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Castro-Gómez, S. (2011). "La educación como antropotécnica". En: Cortés, Ruth; Marín, Dora. (Compiladoras). *Gubernamentalidad y educación*. Bogotá, Colombia: Instituto para la Investigación y Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Cortés, R. (2011). "La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa", (pp. 17-34). En: Cortés, R; Marín, D. (Compiladoras). *Gubernamentalidad y educación*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Foucault, M. (1978). *La arqueología del saber*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". En: Dreyfus, Hubert; Rabinow, Paul. *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México D. F., México: Universidad Autónoma de México.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2003). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires, Argentina: La Marca.
- Foucault, M. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2013). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2014). *Obrar mal, decir la verdad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2015). *La ética del pensamiento: para una crítica de lo que somos*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Martínez, J. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: una lectura desde el dispositivo*. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Morey, M. (2008). "Introducción". En: Foucault, Michel. *Tecnologías del yo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO



FUNDAMENTACIÓN II PARTE

TEÓRICA DE,
LAS LÍNEAS

DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN



Infancia y Corporeidad

El arquetipo infantil en la autobiografía del maestro

La corporalidad en la escuela

Nodo de Infancia - REDDI

La experiencia de recorrer la piel



INFANCIA Y CORPOREIDAD

El arquetipo infantil en la autobiografía del maestro

RAÚL GUZMÁN GONZÁLEZ¹

*Hilandería
En el jardín del juego
donde la infancia es la madeja
creadora de asombros,
he visto a la maestra
tejer con inspiración y gracia,
hilos de colores.
Ellos son la red de la vida
que se extiende en su inocencia.*

Resumen

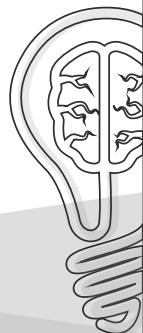
El arquetipo infantil en la autobiografía del maestro es un eje temático de la línea de investigación Infancia y Corporeidad. En esta dirección el propósito de dicho eje es contribuirle al participante a reconciliarse consigo mismo, porque al lograrlo, se presume que comprende mejor al niño del jardín y del aula escolar. La vía propuesta para tal efecto es la psicología analítica que fundamenta la experimentación del encuentro con el niño interior, utilizando como método la narrativa autobiográfica. Pretendemos que el conocimiento planteado sirva

para que el maestro revise su proyecto de vida encaminándolo a la reflexión y las transformaciones necesarias que coadyuven a su felicidad y a la del niño que se beneficia con su rol de docente.

Introducción

El escrito que presento es una aproximación al eje temático "El arquetipo infantil en la autobiografía del maestro" expuesto en el marco de la línea de Investigación en desarrollo, Infancia y Corporeidad creada por el nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI) y la empresa educativa Pedagogías y Terapias de Afecto e Imaginación (PAFMI), a través de su Centro de Investigaciones para la Primera Infancia (CEIPI), con la participación del nodo de Infancia de la REDDI, la empresa de desarrollo humano Plenitud y Armonía y los jardines infantiles: Talentos Emprendedores y Sueños de Amor. El propósito del eje en su primera fase, es fundamentar el valor de la reconciliación de uno mismo mediante la observación de momentos de asombro en la historia de vida, para este fin escogimos como horizonte conceptual la psicología analítica, a partir de las preguntas: ¿qué se entiende en la narrativa autobiográfica del maestro, por infancia y corporeidad como potencia y construcción simbólica?: ¿por qué la relación del maestro

¹ Poeta, filósofo de la Universidad de La Salle, magíster en Filosofía, Universidad de La Salle, director de Pedagogías y Terapias de Afecto e Imaginación (PAFMI).



con su niño interior afecta positiva o negativamente la relación con el niño exterior? De las preguntas formuladas nos surge la hipótesis: al curar sus heridas emocionales y reconocer lo extraordinario de su condición humana, el maestro puede comprender mejor al infante y generar las transformaciones necesarias en la pedagogía con el fin de procurar una educación y salud para la felicidad.

Metodología

La metodología utilizada es la *narrativa autobiográfica* aplicada al grupo de maestros en cuatro fases: Fase 1 (julio a octubre de 2018). Diseño y ejecución de los Seminarios-Talleres de Sensibilización y Reflexión Colectiva con un grupo de maestros invitados (en esta fase nos encontramos). El fin del ejercicio es el de motivar la revisión de la historia personal principalmente mediante el diálogo. Se exponen elementos conceptuales básicos y los participantes intercambian ideas desde su experiencia. Fase 2 (noviembre de 2018 a febrero de 2019). Trabajo escritural autobiográfico. Los maestros crean su texto autobiográfico, específicamente, narrando instantes de asombro vividos. Fase 3 (marzo de 2019 a junio de 2019). Análisis de la información recolectada con un equipo de trabajo. Se estudiará la experiencia de los Seminarios-Talleres y el trabajo escritural de los maestros participantes. Fase 4 (julio de 2019 a octubre de 2019). Se diseñará con los textos realizados un material escrito para ser publicado.

Resultados y fundamentación

A través de los tres Seminarios-Talleres hemos realizado reflexiones sobre el asombro “[...] estado a partir del cual se originaron la filosofía, el mito y el conocimiento en general” (Ugalde, 2017, p. 2) preguntándonos, por ejemplo, ¿qué hace el maestro con él? ¿qué significa éste en el acto pedagógico? Recordamos mediante el ejercicio de *escritura automática* momentos de nuestra existencia que han sido impregnados por el asombro, ese espacio-tiempo único, lleno de magia que nos hace captar el instante con todos los sentidos dispuestos a ser atravesados por la experiencia. y ejecutamos dinámicas para despertar conciencia corporal, a través del auto-reconocimiento táctil del rostro como una forma de meditación dinámica para redescubrir conscientemente cada una de sus zonas impregnadas de recuerdos. ¿Cuáles historias han quedado registradas en la memoria de los labios, de los ojos, de los oídos, de la nariz, de todo el conjunto que conforma nuestra cara? y desarrollamos *Danza vital*, “un sistema psicomotriz que incorpora estrategias pedagógicas y terapéuticas que producen bienestar integral” tal como lo define Martha Lucía Ramírez, estudiosa de psicología analítica quien dirigió la actividad ese día. Con esta propuesta pretendimos que los participantes descifrarán el valor de sus inteligencias múltiples en el proceso de curación del niño interior herido. En esta perspectiva la “danza no se limita a ser un ejercicio, un entretenimiento, un arte ornamental y en ocasiones un juego de sociedad; es una cosa seria y, en ciertos aspectos, muy venerable” (Valery, 2015, p. 1). Así la danza se transforma en un medio



para lograr conciencia corporal, buceando en el inconsciente si la asumimos como un ritual que integra el cuerpo físico con el mundo emocional, mental y espiritual.

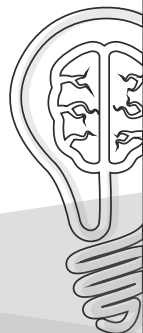
Frente a las actividades ejecutadas es importante aclarar que éstas responden a un marco conceptual inspirado en la psicología de Karl Gustav Jung. Desde la perspectiva Junguiana por arquetipo infantil se entiende un modelo emocional atemporal del inconsciente colectivo, como posibilidad psíquica y vital representada en la imagen preconcebida del niño y en la que opera la fuerza inspiradora y guía en la convivencia con el ser maravilloso o mágico que reside singularmente en cada uno nosotros; en este sentido Alice Miller nos dice: "Sólo cuando escucho la voz del niño que hay en mi interior, puedo sentirme auténtica y creativa" (Jung, 1994, p. 13). A partir de ésta conexión arquetípica, vivimos en el viaje de la individuación, término utilizado por Jung, el cual interpreto desde el concepto niño interior, como el proceso de autorrealización humana que se recrea en el infante de los instantes más lúcidos y bellos de nuestra existencia, orientándonos el sendero hacia el sí mismo; una manera de nombrar, el sentido más profundo de la vida, como ese punto mítico-poético en donde el consciente y el inconsciente danzan a un mismo ritmo y cuya melodía embarca a todos los que tenemos alguna relación con la pedagogía, en el mar de la escuela. Allí, igual que un nuevo Ulises en pos de otra Ítaca, como presencia del alma pretendemos reconocer el valor del maestro que no es como diría Descartes y la modernidad, "una cosa que piensa" sino un

ser que unifica sentimientos y pensamientos con una historia propia y que ejerce un papel fundamental en la sociedad. El niño interior muchas veces no se resigna a sobrevivir domesticado, por lo tanto, es contrario al servilismo y a la cultura del "me toca". Él opera más por intuición cognitiva y sabiduría del corazón.

De la infancia como poética, es decir, actividad creadora, depende esencialmente el proceso de construcción de nuestro ser, con su sensibilidad, afecto, imaginación, curiosidad e inocencia, y su manera de comprender el mundo desde la intimidad, el hogar (lugar donde se hace el fuego), el centro y el territorio del amor. Por eso la infancia es ese capítulo de la vida que nunca se cierra y se expresa en nuestras páginas recreándose continuamente.

De igual manera, la individuación exige respuestas terapéuticas de reconciliación para sanar el niño interior herido por frustraciones, miedo, dolor, ira, resentimientos, que se han quedado a lo largo de la vida en la memoria sin que este muchas veces sepa cuál es la causa de su comportamiento a veces agresivo y perturbador. Psicoanalistas Junguianos como Gilda Frantz, Marie-Luise Von Franz, James Hillman, Alice Miller, Edith Sullwold, para mencionar sólo algunos, se han ocupado de estudiar al niño herido que sigue ejerciendo una profunda influencia en la vida individual.

De acuerdo con el fundamento planteado la sociedad espera idealmente a manera de metáfora, un maestro hilandero que, con las hebras del afecto, teja poéticamente redes de saberes compartidos, en una acción continua



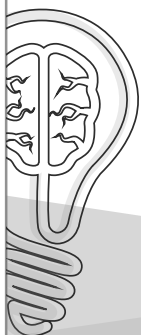
donde enseñar y aprender es la urdimbre de la comprensión de sí mismo y de los otros. Sin embargo, en las diversas realidades del mundo desde Jung todos somos afectados por la luz y la sombra y la gran tarea consiste en reinventarnos día tras día, en la cotidianeidad donde estos aspectos simbólicos no son opuestos sino momentos de un todo, propicios para identificar las zonas oscuras del alma, como una nueva travesía, de autocuidado, voluntad de transformación y consciencia de sí.

A partir de estudiar el arquetipo de la infancia a manera de sanación y plenitud, la trama autobiográfica del maestro resulta un trabajo terapéutico de conocimiento de sus polaridades y matices, para que reconozca en el trabajo escritural lo valioso y extraordinario sobre cómo ha ido tejiendo sus vivencias desde el vínculo o ruptura con el niño interior. Así ésta experiencia de autor y protagonista lo visibiliza frente a su propia conciencia como un ser humano que reconoce su luz y su sombra, de igual manera, está dispuesto a considerar que cada instante es una nueva oportunidad para reconciliarse con su propia historia y ser feliz, abriendo su mundo emocional al juego, al gozo, porque en sus manos está que en cada superación de sus sufrimientos recupere en la memoria un relato del entramado maravilloso de su propio universo. De la tensión entre el recuerdo y el olvido nacen preguntas que viajan con sus raíces ocultas en la memoria, allá en el fondo de la niñez, por ejemplo, ¿Qué pensaba o soñaba cuando tenía la edad de los estudiantes con los cuales ahora trabaja? ¿Cuáles eran sus gustos y disgustos?

¿Cuáles sus relaciones afectivas, sus odios, sus amores? ¿Cómo concibe la infancia? ¿Qué significa ser maestro? ¿Por qué eligió esta profesión? En concordancia con la actitud de un maestro dispuesto a mirar hacia dentro de sí al asumir la responsabilidad de ser formador, tendrá una mayor comprensión del niño, valor esencial en su quehacer pedagógico.

Conclusiones

La narrativa autobiográfica se convierte en un proceso pedagógico y sanador que le permite al maestro analizar y escribir sobre su historia de vida, especialmente en el horizonte de esta investigación, escribiendo acerca de algunos momentos que le han generado asombro. Se espera que este compromiso consigo mismo, lo sensibilice para ser más consciente de la existencia y esa experiencia se refleje en el trato hacia el niño escuchándolo, dialogando con él, indagando qué es lo que piensa y cómo vive en la infancia. De igual manera a partir de las narraciones que realice de su historia, encontrará en ellas el arte de curarse y de este modo descubrirá lo que puede llegar a ser en sus singularidades de niño interior maravilloso con actitud de orientarse hacia la felicidad y disfrutar, transformando con nuevas alegrías las huellas que le ha dejado la tristeza y las heridas, por eso la conexión del arquetipo infantil con el niño interior en el proceso de individuación es una manera de autotratarlo reconciliador y comunicación armónica consigo mismo.



La corporalidad en la escuela²

MAURICIO RODRÍGUEZ VERGARA³

Referencias

Jung, C. G., Woodman, M., Campbell, J., Peck, M., Singer, J., LeGuin, U., Metzner, R., von Franz, L., Erikson, E., et. al. (1994). *Recuperar el niño interior*. Barcelona, España: Kairós.

Ugalde, J. (2017). "El asombro, la afeción originaria de la filosofía". En: *Areté, Revista de Filosofía*, 29 (1), 167-181. doi: 10.18800/arete.201701.007.

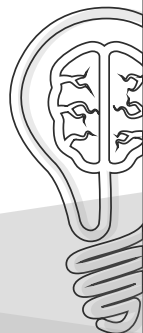
Valéry, P. (1990). *Filosofía de la danza. Teoría poética y estética*. Madrid, España: Editorial Visor.

Este ensayo se propone realizar una reflexión sobre el papel asignado al cuerpo en la enseñanza de la Filosofía y, en la pedagogía de la escuela en general⁴. Es un hecho que la misma filosofía deja a un lado el cuerpo y todo lo referente a él, a saber, el movimiento y su experiencia sensible, esto debido al objetivo principal de la misma, esto es, alcanzar una conceptualización de la realidad. No obstante, podríamos rastrear desde la propia filosofía posibles bifurcaciones para no reducirla a una mera representación conceptual del mundo. La interpretación platónica de la realidad, por ejemplo, ha viciado todo el proceder o indagación filosófica, pues la búsqueda de la razón prima sobre lo sensible, en cuanto éste último engaña y hace del ser humano un ser imbuido en opiniones o doxas sin fundamento. En este sentido, la pedagogía platónica quiere alcanzar la verdad en sí misma, y por ende, busca orientar o educar al sujeto en

2 Este escrito es parte de la línea de investigación de *Infancia y corporalidad* del nodo de Pensamiento Contemporáneo.

3 Filósofo y magíster en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia.

4 Para un estudio panorámico ver *El cuerpo en Colombia*. Bogotá: Editorial IDEP, 2014. (Específicamente el capítulo 7 "El cuerpo y la escuela").



una visión de ideas y, posteriormente, volver al mundo oscurecido de los sentidos.

Para evitar esta pedagogía de la filosofía asociada a la contemplación de las ideas o, siguiendo a pensadores posteriores, como Descartes, el cual duda de todo para alcanzar una claridad y distinción propia de un sujeto reflexivo y pensante, es importante describir una experiencia fenomenológica del cuerpo. El propósito es, con ello, mostrar la relevancia de la fenomenología del movimiento en las prácticas pedagógicas y en la misma filosofía. El retorno a la corporalidad vivida conmina al desarrollo de prácticas centradas en la forma en que los sujetos sienten y experimentan su mundo de vida, esto es, al cuerpo vivido en cuanto punto de orientación perceptual y cognitivo de toda experiencia.

Una descripción fenomenológica del cuerpo⁵

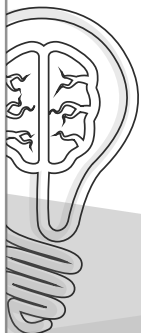
Algunos críticos consideran que los análisis fenomenológicos realizados por Husserl reducen el cuerpo a un objeto de 'atención' del yo. A través de la epojé el 'es' de las cosas se pone entre paréntesis y así la realidad efectiva, entre ellas el cuerpo como parte de la misma, se acredita en la inmanencia de la conciencia del sujeto. Desde esta perspectiva todo análisis intencional deberá ser guiado por una descripción de lo presente a la conciencia

trascendental, es decir, del lado noemático de la experiencia. Todo análisis intencional deja por fuera cualquier explicación naturalista o causal y, con ello, toda tematización del cuerpo mismo al formar parte del mundo sensible-natural al que se ha puesto entre paréntesis. El cuerpo es únicamente un objeto intencional, imagen o apariencia, que necesita ser acreditado a través de las vivencias intencionales de la conciencia. Más exactamente, el cuerpo se convierte en objeto de la percepción que requiere de una interpretación de parte de unos actos de conciencia. La epojé fenomenológica deja de lado al cuerpo como organismo actuante:

A través del uso de la reducción Husserl suspende o 'pone entre paréntesis' la cuestión de la realidad del objeto mentado o intencional (*intended object*) y al hacerlo, se confina a una descripción puramente descriptiva de la intencionalidad. Esta limitación significa que la explicación naturalista o causal es excluida de su explicación (*account*); el análisis intencional es confinado a una descripción de lo que se presenta a la conciencia trascendental [...] El cuerpo realiza su apariencia como un objeto intencional, como una imagen corporal [...] el análisis está limitado a una descripción del cuerpo tal como es presentado y representado en la conciencia (Gallagher, 1995, p. 231).

5 Para un estudio más profundo remitirse al artículo "Conciencia corporal: una visión fenomenológica-cognitiva", *Ideas y Valores* 142 (2010): 25-47.

Pero en este momento se debe considerar que Husserl era consciente de que el cuerpo debía

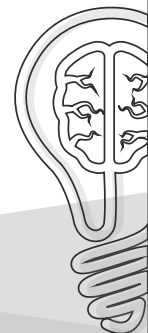


ser algo más que un objeto intencional. Husserl en *Ideas II* dedica una parte de su estudio a tematizar el lado vivencial del cuerpo propio, mostrando que éste es el órgano primigenio de la percepción. En la segunda sección sobre la *Constitución de la naturaleza animal* el objetivo de Husserl era, precisamente, describir la esencia misma el "alma" a través de su darse corporal o su patentarse en el cuerpo material. En otras palabras, la intención husserliana será tratar de solucionar la siguiente pregunta: ¿qué significa que el sujeto intencional, el "yo" que es conciencia de algo; "el yo que percibe algo, el yo que siente algo, el que juzga algo, etcétera", se experimente como un alguien que es en el mundo, es decir, como un yo-hombre?

Se puede decir que el cuerpo es el medio primordial que permite un contacto del sujeto con el mundo. En cuanto, por ejemplo, ver algo implica una orientación o un punto de vista condicionado por la situación postural del cuerpo. El ver un objeto implica, de esta forma, estar inmerso dentro de un horizonte en el que se ocultan perfiles pero que a su vez motivan a la prosecución de una visión adecuada del objeto que se percibe. Pero cuando se percibe no se es 'consciente' del modo en que el cuerpo se va ajustando al sentido mismo de lo presente. Esto indica que el cuerpo más que un órgano auxiliar en la percepción de cosas es la condición *sine qua non* de las mismas. Los ajustes y recorridos corporales que realiza un organismo en su darle sentido a un entorno percibido son pues indispensables, pero por su misma naturaleza pasan desapercibidos. Por lo mismo esta capacidad corpórea tácita no puede ser reducida a una simple activación

de reflejos o de neurotransmisores corticales en el cerebro. La vida tácita del cuerpo refleja una 'intencionalidad' pre-reflexiva que se activa a medida que el organismo se ve motivado a actuar y, como se mostrará en el apartado siguiente, es a través de una descripción genética que es posible tematizar el impulso que recorre las asociaciones motivadas por las cinestias y demás acontecimientos de la esfera sensible que condicionan el curso de la conciencia.

¿Pero qué hace que el cuerpo no se perciba como un mero objeto o una cosa que está ahí? Uno de los modos primarios por medio de los que se experimenta el cuerpo como algo más que un objeto en el nexo con otros, es a través del tacto, aunque la vista también concurre pero está limitada a ciertas partes del cuerpo. El tacto revela como el cuerpo es una cosa que siente y, con ello, se deja notar una especie de "reflexión" que tiene el propio cuerpo. Tal experiencia permite argumentar a favor de una existencia corporal que posee una forma de ser distinta a las demás cosas que se encuentran ahí. En la experiencia táctil hay un tipo de auto-manifestación de la experiencia misma en la que el tocar es en sí mismo tocante o sentido. A través del tacto, como parte activa del mismo cuerpo, se revela a éste como el vínculo indispensable entre el yo y las cosas que están ahí. Por ejemplo, cuando la mano derecha toca a la izquierda, no la siente como una mera *cosa física*: se tiene "apariciones de una mano blanda, lisa, formadas así y así, pero aquí ocurre algo más, la mano izquierda también siente la mano derecha. En ella también se localizan sensaciones (UBIESTESIAS) es, por tanto,



una cosa que siente” (Husserl, 2005, p. 189). Esta cita de Husserl bien puede develarnos que el esquema corporal y la imagen confluyen en una experiencia fenomenológica en la que el sujeto antes de reflexionar sobre su carácter donador de sentido está vinculado a un entorno gracias a su experiencia táctil y a las motivaciones que enlazan lo afectivo.

El cuerpo como tema en el contexto pedagógico

En la pedagogía tradicional los sujetos tienen una concepción objetivada de la corporalidad. El cuerpo se reduce a un instrumento que se debe educar o, como lo afirma Foucault, normalizar dentro del aula de clase. En este sentido, el cuerpo-cosa es funcional en la medida en que sirve para determinadas acciones, por ejemplo, sentarse y escuchar lo que dice el docente. No obstante, se presenta el problema de la anormalidad cuando el cuerpo deja de ser cosa, por ejemplo, cuando se trata de reflexionar sobre el movimiento del cuerpo a la hora de percibir o de orientarse en el mundo: ¿qué pasa cuando el cuerpo no funciona? ¿qué sucede cuando mi mano derecha toca la izquierda? ¿qué ocurre cuando trato de comprender mi entorno a partir de mi experiencia sensible? ¿Cómo hago para reflexionar sobre procesos cinestésicos pre-reflexivos? ¿Cómo los objetos se me presentan en un aquí y un allá?

Dentro del contexto educativo la anormalidad (cómo se debe mover o quedarse inmóvil para aprender) se da cuando el cuerpo se vuelve

un problema para el chico, esto es, cuando al estar sentado el estudiante siente la dureza y la aspereza de su asiento y, por tanto, cambia de sitio para sentirse más cómodo en su experiencia de mundo. En este caso, por ejemplo, se hace patente la intencionalidad motora del cuerpo, si algo le molesta entonces puede cambiar de sitio. Así mismo, en determinadas ocasiones el ambiente bullicioso de un salón de clases conmina a cambiar de posturas corporales. Esta intencionalidad se pone de manifiesto cuando se interrumpe o se “reflexiona” sobre la acción corpórea.

Uno de los inconvenientes, dentro del contexto escolar, es que para evitar esta anormalidad el estudiante debe olvidar sus movimientos y sensaciones corporales para concentrarse en la lección explicada por el docente. O, en otras palabras, se pone atención en los procesos mentales y no en los corpóreos. Este dualismo mente-cuerpo es, pues, una de las consecuencias de una pedagogía basada en el lado mental o de inteligencia cognitiva de los sujetos. Esta pedagogía tradicional olvida que la conciencia en sus raíces, u orígenes, es una conciencia corporal; que antes de pensar, el sujeto ya se encuentra en un contexto sensible-corporal. Por tanto, lo que se propone, en esta línea de investigación sobre la pedagogía del cuerpo, es volver tematizar estas anormalidades para que se evidencie el cuerpo en su forma de actuar. El volver a la tematización del cuerpo, como centro de orientación espacial y de experiencia sensible pre-reflexiva, en las prácticas pedagógicas es, pues, uno de los objetivos de esta línea de investigación. La pregunta es, ¿cómo aprender a partir del



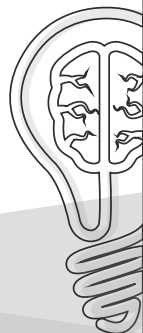
movimiento o de las cinestesis corporales? ¿Cómo desarrollar experiencias corporales que le permitan al sujeto dar cuenta de su orientación en el mundo social e histórico? ¿Cómo descosificar algo que pertenece al reino cósmico material? Para resolver estas preguntas es pertinente el reconocimiento fenomenológico del cuerpo, en cuanto el sujeto vuelve a su naturaleza pre-reflexiva o sensible.

Una forma pedagógica de volver al cuerpo vivido, o sentiente, es a través de pequeños ejercicios de indagación fenomenológica:

- ¿Cómo te percibes cuando tu mano derecha toca la mano izquierda?
- ¿Por qué si te mueves cambias tu percepción del entorno?
- ¿Qué pasaría si tu cuerpo fuera una mera cosa?
- ¿Si percibes tu rostro en el espejo a quién ves?
- ¿Puedes pensar mientras caminas?
- ¿Si caminas puedes sentir los movimientos de cada uno de las articulaciones de tu cuerpo?
- ¿Puedes describirte mientras te mueves?

Referencias

- Escobar Manuel Roberto (Ed) (2014). *El cuerpo en Colombia; estado del arte cuerpo y subjetividad*. Bogotá, Colombia: Editorial IDEP.
- Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XIX Editores.
- Gallagher, S. [BSI] (1988). "Body Schema and Intentionality", Bermúdez, et, al,. *The Body and the Self*. Massachusetts, EE.UU: Mit Press.
- Husserl, Edmund. (2001). *Analyses Concerning Passive and Active Synthesis: lectures on transcendental logic*, Kluwer: A. P, Trasl. Steinbock. New York, EE. UU: Springer.
- Husserl, Edmund. (1995). [Ideas I] *Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, Edmund. (2005). [Ideas II] *Investigaciones fenomenológicas sobre la Constitución*, Ideas II. México D. F., México: UNAM.
- Husserl, Edmund. (1980). *Experiencia y juicio*. México D. F., México: UNAM.
- Javier San Martín. (1986). *La estructura del método fenomenológico*. Madrid, España: UNED.
- Merleau-Ponty, M. (1957). *Estructura del comportamiento*, Buenos Aires, Argentina: Editorial Hachette.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Signos: El filósofo y su sombra*, Barcelona, España: Editorial Seix Barral.



Nodo de Infancia - REDDI

MARÍA DEL PILAR ESPINEL ÁLVAREZ⁶
ALEXA XIMENA SÁNCHEZ CASALLAS⁷

La fuerza social se mide por la educación
RODOLFO LINÁS

Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, España: Península.

Miguel García-Baro. (1999). *Vida y mundo: la práctica de la fenomenología*, Madrid, España: Editorial Trotta.

Petit, J. L. (1999). "Constitution by Movement: Husserl in Light of Recent Neurological Findings", *Petitot et. al.*, Stanford, EE. UU.: Stanford U. Press, pp. 220-246.

Rosales, Alberto. (1995). "Conciencia, vida y cuerpo", *En Revista Escritos de Filosofía*. Buenos Aires, Argentina: U. Buenos Aires, 27/28, pp. 92-110.

Thines, G. (1967). *Fenomenología y ciencia de la conducta*. Barcelona, España: Editorial Pirámide.

Varela F and Shear, Jonathan (Eds.) (1999). *The View From Within*. Devon, England: Thorverton.

Velmans M. (1999). *The Science of Consciousness: Psychological, Neuropsychological, and Clinical Reviews*. Abingdon-on-Thames, England: Routledge.

Walton, J. Robert. (1997). "World Experience, World-representation, and the World an idea", *Husserl Studies*. London, England: Kluwer, 14, pp. 1-20.

Resumen

El presente documento tiene como objetivo visibilizar la puesta en marcha de un proyecto colectivo de carácter investigativo que convoca a maestros del Distrito Capital, interesados en mejorar su ejercicio docente, compartirlo y generar nuevo conocimiento a partir de las experiencias de aula. El maestro se convierte en garante de una práctica que motive a sus estudiantes y sobre todo desde la cual surja conocimiento basado en la reflexión *in situ*, y permita a otros docentes aprender, integrarse y conformar redes de conocimiento para mejorar la calidad de la educación en la ciudad.

Las líneas de investigación que integran la Red de Infancia y Corporeidad hacen parte de algunos elementos que direccionan la labor docente en la primera infancia, elementos articulados a ejes como el cuerpo, las emociones,

6 Magíster en Educación y TIC. Universitat Oberta de Catalunya. Líder nodo de Infancia-REDDI. Docente en el Colegio Tomás Carrasquilla IED. nodoinfanciarddi@gmail.com

7 Magíster en Educación. Universidad de la Sabana. Líder de línea de investigación nodo de Infancia. Docente en el Colegio Alfredo Iriarte IED.

el arte, la cultura, el juego, derechos. los deberes y la convivencia.

Es un proyecto en crecimiento, que busca delimitar los caminos a seguir, existen muchos objetivos por alcanzar ya que la integralidad del niño y el joven es incalculable. Por ahora, nuestro interés de forja en las líneas de Infancia y Corporeidad, Cuidado y Sexualidad, Educación Inclusiva en la Primera Infancia, Políticas Educativas Propuestas, Imaginarios y Realidades, esperando la consolidación como grupo de investigación y producción de conocimiento en la ciudad.

El camino recorrido

El nodo de Infancia de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), comprometida con el desarrollo de los procesos educativos, reúne a docentes de primera infancia y básica primaria con el propósito de compartir, integrar y transformar saberes, experiencias innovadoras y/o exitosas, realizar proyectos de investigación, promover comunidades de aprendizaje integradoras, generar espacios de construcción, disertación, experimentación, análisis, y transformación de procesos académicos y políticas educativas.

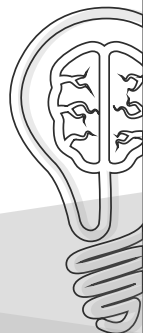
Con el propósito de transformar realidades y reconstruir sueños, los miembros del nodo se integran en diferentes líneas de investigación acordes a sus necesidades, intenciones y propósitos. Este joven nodo, conformado por Maestros de diferentes localidades y jornadas del Distrito Capital ha mostrado interés

por sumergirse en temáticas en las temáticas relacionadas a continuación

Despertar bajo la motivación de cambiar el mundo, construir nuevos sueños y transformar vidas, motiva al maestro a repensarse, cuestionarse, exigirse y hasta enfermarse, porque sus ideales parecen diluirse al encontrar frente a sí, un sin número de particularidades que le asombra, le desconcierta, le confronta y genera tal cúmulo de emociones a veces inimaginables, impredecibles y hasta desmotivantes, pero tal vez conocidas, vividas y compartidas.

Este sentir colectivo fluye e integra los nodos de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, el de Infancia y la empresa educativa Pedagogías y Terapias de Afecto e Imaginación (PAFMI), a través de su Centro de Investigaciones para la Primera Infancia (CEIPI), unidos en la línea de investigación de "Infancia y corporeidad", pensada en la importancia de acercarse al maestro e invitarlo a indagar en su infancia y la influencia de esta en su vida personal y profesional.

Es inevitable asociar esa hermosa etapa de la vida con el cotidiano transcurrir de nuestras vidas. Su influencia en los aciertos y equívocos son contundentes. Por tal motivo la introspección como detonante para comprender nuestro entorno escolar, es determinante para generar cambios en la forma de ver, tratar y de acercarnos a nuestros niños. Por tal motivo la propuesta se centra en registrar a través de la autobiografía del maestro esos momentos de asombro, grabados en la memoria y transformadores de conciencia, aquellos que con



mirada adulta nos permitan asumir cambios necesarios y benéficos, capaces de alivianar el ahora y mejorar el porvenir.

Enfocados desde la visión de la psicología analítica junguiana, se inicia con una serie de talleres direccionados a sensibilizar y concienciar al maestro sobre el yo olvidado y/o descuidado en el afán de ser adultos responsables y productivos. Al reencontrarse con el niño interior, para sanar y respetar en mí y en otros esas heridas indelebles que han dejado huellas, imperceptibles, limitantes, dolorosas, pero sobre todo aislantes, de la tranquilidad, del gozo, de la sencillez en fin del bien estar.

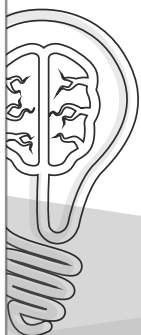
La línea de "Cuidado y Sexualidad" apoyada por PAFMI y CEIPI, se orienta hacia la necesidad de conocer las políticas relacionadas con la protección del menor; el qué, el cómo y el para qué aprender a cuidar el cuerpo. Qué es la sexualidad infantil y cómo entenderla desde sus realidades e imaginarios. Desde este horizonte no sólo se pretende profundizar en el conocimiento de la ley por parte de la comunidad escolar, también de su apropiación, sus alcances, restricciones y práctica. Por otro lado, al tratar temas relacionados con la sexualidad, es de interés colectivo aclarar términos, características y situaciones; desmitificar todo lo concerniente al tema; consensuar acerca del manejo de la sexualidad como parte del desarrollo humano durante todas las etapas de la vida. Promover un cambio de actitudes en pro de la sana convivencia, en ambientes de respeto a la diferencia, la divergencia, la diversidad, la norma, el derecho, la ética, entre otros, para favorecer el libre desarrollo de la personalidad,

al mediar la educación en la construcción de un ser crítico, consciente, coherente y responsable de su pensar, hablar y actuar.

La educación permite abordar un sin número de temáticas tratadas cuidadosamente en busca de solucionar los problemas de la cotidianidad y en los procesos de aprendizaje dentro del aula. Para ello La Secretaría de Educación del Distrito capital, en su plan sectorial "Bogotá Mejor para Todos 2016-2020", se visibiliza como pilares, la igualdad de calidad de vida; la democracia urbana y, la construcción de comunidad y cultura ciudadana, estableciendo un vínculo inherente a la garantía de una educación de calidad para todos.

El plan sectorial trae consigo el objetivo de desarrollar acciones adecuadas para poblaciones diversas y vulnerables, que conlleven a minimizar las barreras para el acceso, la participación y la acogida a todo tipo de poblaciones. Como resalta el documento oficial del Plan sectorial de educación: "Se desarrollarán acciones afirmativas orientadas a la vinculación y acompañamiento en el sistema educativo de las poblaciones rurales y urbanas que tienen mayor riesgo de deserción escolar (Plan Sectorial 2016-2020, 2017. p. 72).

Desde allí se propone la línea de "Educación inclusiva en la primera infancia" dispuesta a buscar, desarrollar y compartir experiencias conducentes a trabajar procesos de innovación y transformación del aprender a aprender, a través de la integración y transversalización de saberes, en busca del desarrollo de las competencias necesarias para el desarrollo



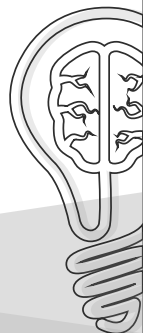
de ciudadanos del mundo para el siglo XXI. Esta línea de investigación apunta a entender los desarrollos de los últimos años como una bondad para los procesos de socialización y de aprendizaje en la escuela, *pensarnos todos iguales es un paradigma llamado al olvido*, en la diferencia está la riqueza. La transformación de dicho paradigma se denomina educación inclusiva, necesaria y determinante en la intervención pedagógica con los más pequeños, en la primera infancia allí es donde se establecen los vínculos sociales pertinentes y duraderos, respecto al papel del sujeto en la sociedad.

¿Qué quiere la escuela en la primera infancia, realizar procesos aislados llenos de contenido inservible o mejor aún promover procesos sociales de aceptación del otro, de aceptación de sí mismos y de integración de valores en las decisiones cotidianas? Las cartas están sobre la mesa, la sociedad requiere que la escuela convoque desde los niños más pequeños a la aceptación y la participación de todos. Una sociedad más incluyente es posible, donde los estigmas sociales frente a la discapacidad, a la raza, a la cultura, el género, las formas de pensar y las formas de aprender no limiten, somos diferentes y está muy bien serlo. La apuesta está en la manera de abordar la diversidad desde el contenido curricular, las adecuaciones de infraestructura, los contenidos académicos, los parámetros promocionales, las políticas públicas e institucionales, pero sobre todo la actitud del maestro para dar una atención de calidad que permita que la educación se universalice acogiendo y aportando a todos por igual.

Proponer cambios en la educación, requiere analizar los parámetros y normas que rigen los procesos educativos del país. Por eso se proyecta la línea de "Políticas Educativas Propuestas, Imaginarios y Realidades", generando semilleros de investigación en los colegios para comparar desde la vivencia en las aulas, la aplicación y conveniencia de las políticas educativas.

Referencias

- Plan Sectorial 2016-2010. (2017). "Hacia una ciudad educadora". Alcaldía Mayor de Bogotá. Recuperado en agosto 18 de 2018. https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/NOTICIAS/2017/Plan_sectorial_2016-2020-.pdf
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Tercera edición. Madrid, España: Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2009). "La sexualidad también es cosa de niños y niñas". Recuperado en agosto 26 de 2018. [http://www.icbf.gov.co/portal/pls/portal/DEV_PORTAL.wwsbr_imt_services.GenericView?p_docname=616188.PDF&p_type=DOC&p_viewservice=VAHWSTH&p_searchstring=\(%24%7Bsexualidad%7D\)](http://www.icbf.gov.co/portal/pls/portal/DEV_PORTAL.wwsbr_imt_services.GenericView?p_docname=616188.PDF&p_type=DOC&p_viewservice=VAHWSTH&p_searchstring=(%24%7Bsexualidad%7D))



La experiencia de recorrer la piel

ALEJANDRA PIEDRAHITA SUÁREZ⁸

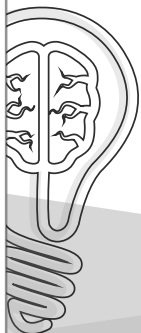
En esta época donde la intimidad parece des- arropada de cualquier límite, emerge la necesi- dad por contar todo, pero en especial el querer contar-nos. Sin escapar de esa idea y a riesgo de la crítica que puede producir, el propósito de este documento es ese mismo, abrir la intimi- dad y contar-me. En las líneas siguientes narro un poco el modo en que me acerco a indagar por el cuerpo. Un tema desprovisto de nove- dad, pero provisto de curiosidad. La necesidad de reconocer la geografía corporal habitada tanto en el maestro colega, como la gráfica de la propia piel. Una historia que recién inicia.

No siempre se tiene claro lo que se busca, hay experiencias que se van aclarando con el tiempo. El modo como empieza esta historia es un poco así, una búsqueda de algo que aún no tiene nombre. En el trabajo de pregrado se nos cruza, ya que somos dos quienes quere- mos indagar, un proyecto algo novedoso, pues el interés de las maestras en formación fue el de realizar un trabajo distinto, orientado por el deseo de incluir las artes. De ese modo, apa- rece el tema a trabajar: el juego dramático.

8 Maestra de primaria en el Colegio Distrital Ciudad de Bogotá. Licenciada en Educación para la Infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana.

Así se inicia un primer acercamiento por el cuerpo. Entonces, se realizaron unos talleres con los estudiantes de primaria de ese momento, en la escuela pública La Candelaria. Además, se hizo un rastreo de los referentes teóricos que sirvieron como soporte para el proyecto. En este orden de ideas, fue necesario empezar a realizar un estado del arte, quienes habla- ban del tema y qué decían sobre esto. De esa manera aparece un autor novedoso ante mis ojos, David Le Breton, su libro La antropolo- gía del cuerpo y la modernidad movió todo mi interés por querer indagar por el cuerpo. Era la primera vez que veía y me acercaba al tema del cuerpo de un modo distinto, era un lenguaje propio ante algo natural con el que se vive a diario. Debo reconocer que no tenía en ese momento la experiencia de una lectura más profunda, sin embargo, el hecho de mos- trar al cuerpo desde un lugar diferente, su ras- treo histórico y la forma de tratar el tema fueron suficientes para aumentar mi curiosidad.

Más adelante, en otro momento de mi vida profesional tuve la necesidad de continuar con mi proceso de formación, pero para eso era preciso escoger cuál iba a ser el tema de investigación a desarrollar para la maestría. En esos días en el espacio de la escuela estaba sobre la mesa y en boca de los maestros la idea de la evaluación. Así pues, a orillada por una demanda escribo un ensayo sobre



evaluación, el resultado no pudo ser otro distinto al previsto, no resultaron las cosas.

Sin saberlo, una profesora de la maestría en Educación de la Universidad Pedagógica, en su discurso de presentación de las líneas de investigación comentó la idea de retomar lo hecho en el pregrado. Ese momento fue sublime, aparecía de nuevo el cuerpo en mi vida, ese era el tema sobre el que deseaba indagar. A partir de ese instante retomo la idea de mirar el cuerpo, un interés que aún permanece. Así las cosas, durante la maestría busco como acercarme al tema y recuperar el impulso de continuar indagando sobre un tema tan inquietante y diverso.

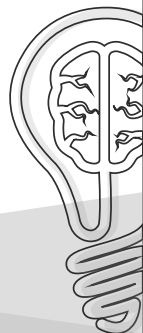
Ahora bien, fue necesario demarcar la idea y aterrizarla sobre un territorio y unos personajes. La tarea consistió en escoger muy bien las personas y lo que se quería indagar sobre ellas. Así pues, el mirar al maestro fue un deseo innato de querer mirarse en un espejo, pues no era tan sólo un sujeto, también significaba reconocerse en ese sujeto. De esta manera se escoge a tres maestros compañeros de trabajo quienes pertenecen a disciplinas distintas y trabajan con estudiantes de diferentes edades. A esto se le añade el hecho de tener edades distintas, con tiempo de servicio diferentes. ¿Es posible encontrar un cuerpo único sólo por el hecho de contar con experiencias distintas? Todo esto hizo que empezáramos a preguntarnos por el modo como el cuerpo de los maestros es configurado.

Para realizar una tarea como esta era necesario contar con el método justo, si el propósito era conocer el cuerpo de los maestros. El

modo era el diálogo, hablar con ellos, conocerlos, entonces, el método biográfico narrativo era el justo para esta tarea. De ese modo se realizan unas entrevistas a profundidad, donde se indagó por el modo como la familia, la escuela y su profesión inciden en su corporeidad. Estos encuentros me producían preguntas, no sobre ellos, o por las categorías, no, las preguntas eran por mi cuerpo, por mi propia persona. Por otro lado, un tema tan personal, no resulta fácil de tratar para ninguna de las partes, fue necesario crear cercanía, aun así, hubo uno que otro maestro cauto y esquivo.

Como comentaba antes, fue complejo el querer tratar un tema como este, más allá de la curiosidad, tocar situaciones personales no era fácil, sin embargo, la confianza creada permitió a los maestros abrirse y narrasen en clave corporal. Durante ese tiempo se creó uno lazos de confianza que les permitió mirarse y reconocer el cuerpo que habitan. Así mismo, para nosotras las investigadoras supuso vernos involucradas más allá de lo presupuestado inicialmente, una tarea que dejó huella en todos los participantes.

Después de terminado el trabajo, con las inquietudes que surgen entorno al impacto que pueda tener una investigación como esta, vimos necesario darle visibilidad a través de una plataforma como el premio de investigación del IDEP. Lo que se buscaba era tener otras miradas, escuchar una voz distinta. Nos encontramos con una respuesta que no esperábamos, nuestro documento estaba entre los diez mejores de la ciudad, se crearon muchas expectativas, pero sólo fue eso. El espacio, el tiempo y la experiencia de participar en



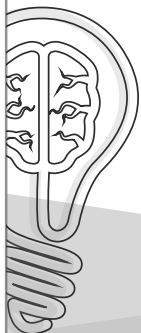
este proceso enriquecieron la mirada, incubó nuevos deseos y nos amplió el panorama.

A partir de ese momento, dejamos el miedo y nos atrevimos a compartir la propuesta en otros espacios. Participamos en eventos con colegas de otras disciplinas, para eso fue necesario sacarlo de los anaqueles de la biblioteca, donde se quedan la mayoría de trabajos, empolvados, y darle vida de nuevo. Realmente un trabajo de investigación tiene un propósito cuando sus autores se atreven a pensar en la potencia que puede haber en éste. Hoy vemos a muchos maestros que se han arriesgado a compartir sus trabajos de investigación, lo cual, ha generado un giro en el modo de hacer investigación, pues, se demuestra un potencial interesante por conocer.

En cuanto a la transformación en mi corporeidad, esto ha sido un proceso de largo aliento, pues, son varias las capas que recubren la piel y donde habita una historia no tan fácil de abandonar. Hoy hago parte de un trabajo con colegas inquietos, nos hemos propuesto emprender la tarea de continuar construyendo el camino. Ahora, con el afán de los días vemos necesario seguir compartiendo aprendizajes que nos lleven por el sendero de nuestro propio cuerpo. De ese modo nace la idea de crear una línea de trabajo de y desde el cuerpo. Como lo dije antes, es una historia naciente, sobre ella aún hay varia hojas en blanco.

Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación*. Madrid, España: La muralla S. A.
- Breton, D. L. (2002). *La antropología del cuerpo y la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Piedrahita, A., & Muñoz Tovar, R. C. (2015). "Los relatos una aproximación a la experiencia corporal de los maestros". Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO



FUNDAMENTACIÓN II PARTE

TEÓRICA DE,
LAS LÍNEAS

DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN



Innovación y Agenciamientos Educativos

La innovación como agenciamiento educativo comunitario
Fundamentación filosófica de la Innovación Social Educativa



INNOVACIÓN Y AGENCIAMIENTOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS

La innovación como agenciamiento educativo comunitario

ANDREA GONZÁLEZ ÁVILA¹
WILSON ACOSTA VALDELEÓN²

Resumen

La comprensión sobre el papel que deben asumir los individuos y las comunidades frente a su proyecto educativo suscita nuevas perspectivas de análisis, sobre todo, en un tiempo en que la sociedad se encuentra expuesta a múltiples transformaciones sociales, económicas e incluso tecnológicas. Una de estas

perspectivas, se enfoca en otorgar un rol predominante a la participación de los sujetos y las comunidades en la construcción de sus proyectos educativos atendiendo a las necesidades y problemáticas reales de su entorno. En este sentido, el individuo asume un doble papel, por un lado se considera un sujeto crítico de los saberes y modelos impuestos por la tradición pedagógica para constituir la razón de ser de la escuela y, por otro, participa en la creación de conocimiento que a partir de la experiencia comunitaria permite pensar una nueva realidad social.

Teniendo en cuenta este enfoque, el presente artículo tiene como propósito reflexionar en torno a la capacidad que tienen las comunidades educativas para responder de manera crítica a los problemas de su entorno, es decir, desarrollan la capacidad de agencia. Esta propuesta de innovación en términos de agenciamiento educativo comunitario articula la categoría de agencia³, con la idea

-
- 1 Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá (ced Hernando Durán Dussán). Magistra en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: andreagonzalez2818@gmail.com
 - 2 Doctor en Educación. Actualmente dirige el Laboratorio de Innovación para la Formación de Maestros Rurales del doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, Bogotá. Creador de la metodología de innovación social educativa. Correo electrónico: wilacosta@unisalle.edu.co

-
- 3 Esta categoría ha sido desarrollada por algunas posturas filosóficas, entre las que destacan las de Hannah Arendt (2005), quien propiamente no habla de agencia sino de acción, como aquella actividad que se realiza entre individuos, en la que se toman iniciativas o se comienza algo; las de la obra de Gilles Deleuze y Félix Guattari (2002), quienes se refieren al agenciamiento como aquella ruptura que



de comunidad desarrollada por Alfonso Torres Carrillo⁴, y el concepto de educación⁵, proveniente de propuesta pedagógica de Paulo Freire. Dicha interrelación permitirá construir un marco de referencia para entender la manera en que las comunidades educativas reflexionan en torno a sus problemáticas particulares, siendo un aporte a las propuestas de innovación educativa actuales.

En torno a la categoría de agencia

La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por el [...], también mediante la educación decidimos si amamos lo suficiente a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro

se hace al orden social, y es algo que comporta componentes de diversa índole como: biológicos, sociales o maquínicos y la de la obra de Ema López, quien analiza a la agencia como aquella capacidad-posibilidad de producir efectos de novedad en la realidad a pesar del orden o las constricciones normativas impuestas en ella.

- 4 Este autor plantea la necesidad de pensar la comunidad a la luz de su potencial instituyente, es decir, como aquella obra del colectivo humano que crea significaciones nuevas subvirtiendo las formas históricas existentes.
- 5 La propuesta educativa de Freire se dirige hacia el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, mediante el cual puedan responder a los interrogantes que les plantea su contexto.

propio mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de la mano la posibilidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996, p. 208).

En el mundo contemporáneo se han venido construyendo nuevas perspectivas teóricas que analizan la acción de los sujetos y las comunidades desde un distanciamiento de la concepción del sujeto trascendental. Tales perspectivas se alimentan de las demandas políticas actuales, las cuales, según Ema López (2004) no se recogen en la figura del sujeto universal ya que este "ha sido cuestionado, al menos, a partir de la proliferación de demandas políticas particulares en nombre de algún tipo de diferencia que no se reconoce en la supuesta naturaleza universal de un sujeto humano único, que finalmente podríamos considerarlo más como un particular hegemónico (hombre, blanco, occidental..." (p. 3) sino en un descentramiento de esta figura a partir de la multiplicidad de posiciones de sujeto⁶. Dicha posición se complementa a su vez, con la emergencia de aquello que Arendt llamo la acción o actividad que emergen en el marco de una pluralidad de individuos, cuya característica esencial es incorporar algo nuevo en el mundo a partir de la movilización de palabras y acontecimientos en los que participan

-
- 6 Estas múltiples posiciones de sujeto pueden ser relacionadas con las exigencias políticas de ciertos grupos o movimientos sociales (LGBTI, mujeres, ambientalistas, antiglobalización, entre otros).



los individuos, es decir, la acción se muestra como una condición de posibilidad. Teniendo en cuenta esta perspectiva, a continuación se presenta algunas reflexiones en torno a dicha categoría desde las posturas filosóficas de Hannah Arendt, Ema López, Gilles Deleuze y Félix Guattari.

De la acción a la agencia

Durante los años cincuenta del siglo XX, Hannah Arendt escribió su obra *La condición humana*, un compendio de posturas filosóficas y políticas en torno a una idea central "Pensar en lo que hacemos", es decir, reflexionar sobre la condición del ser humano actual a la luz de sus experiencias y temores más recientes. En dicho texto, Arendt se dedica a pensar en aquellas actividades que tradicionalmente realiza el hombre y que se encuentran articuladas con su condición de existencia humana (labor, trabajo y acción)⁷. Realizar una reflexión sobre estas actividades tiene como

propósito recuperar el sentido y quehacer de la política en el mundo contemporáneo tras las difíciles experiencias históricas de la primera mitad del siglo XX. Pensar en la acción política y sus posibilidades en las condiciones actuales, se convierte en un propósito de esta pensadora ante la incursión de discursos sobre la inclusión de las necesidades biológicas en el seno de lo político, así como de una crítica a la tradición filosófica y política del pensamiento occidental desarrollada desde Platón, en el cual se excluye la vida activa de una auténtica vida y enaltece la vida contemplativa como única forma de vida cualificada. En esta medida, recuperar la dignidad de la vida activa es recuperar la dignidad de la política en el mundo contemporáneo. De esas tres actividades, la acción es la única que se realiza entre individuos, puesto que en ellas se toman iniciativas, se comienza algo o se ponen en movimiento los discursos o hechos de los seres humanos, alguien actúa cuando es capaz de empezar algo nuevo en el mundo, por ello, la natalidad se constituye en una de las categorías centrales del pensamiento político. La pluralidad permite considerar a los individuos como iguales y diferentes, iguales en tanto se unen para planear y prever las necesidades de las generaciones futuras y diferentes ya que a través del discurso ponen en juegos sus diferentes visiones de mundo. Un aspecto relevante en la postura arendtiana y que contribuye a nuestro propósito de entender la constitución de la categoría de agencia es la revelación del agente mediante el discurso y la acción, es decir, gracias a la acción, los individuos muestran su identidad, revelan quiénes son, en un

⁷ En la labor el individuo (animal laborans) tiene como preocupación fundamental procurar los medios para su supervivencia y la de su especie, es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, Por su parte, el trabajo es la actividad que corresponde a la producción de un mundo artificial por parte del individuo, claramente diferenciado de la naturaleza, puesto que se diferencia del constante ciclo vital de la especie. Por último, la acción se constituye en la única actividad que permite el ejercicio de la política, puesto que se da en el marco de la pluralidad de los individuos, donde estos imprimen algo nuevo al mundo (Arendt, 2005, p. 35).



espacio que es dedicado exclusivamente para tal fin –lo público–. Su característica esencial es ser un espacio de participación plural en el cual las acciones tienen como eje el mundo común compartido por los individuos y no los intereses privados de los mismos.

Esta concepción de la acción tiene similitud con la visión de Ema López (2004) quien la interpreta como “la emergencia de un acontecimiento que incorpora novedad ante un trasfondo de sedimentaciones que funcionan como su condición de posibilidad” (p. 3). La acción es fruto tanto de un contexto normativo o espacio de posibilidad en el cual se despliegan numerosos elementos (discursos, territorios, prácticas, sujetos, entre otros) como de la incorporación de la novedad que pretende cuestionar o trastocar ese orden normativo. Todos los acontecimientos del mundo ocurren por la tensión entre la necesidad o el orden establecido y la contingencia o lo novedoso que cuestiona lo existente. Esta contingencia escapa a todas las leyes de la probabilidad, porque un rasgo esencial de su carácter es el milagro, lo inesperado o improbable que impregna al mundo. En este sentido, la acción sería posible sólo mediante la tensión entre el orden y lo contingente, siendo similar a lo propuesto por Arendt (2005) donde se indica que las acciones caen en una trama de relaciones (contexto) y por ello es difícil que logren su propósito. De este modo, la acción política se debate entre lo posible o el acto concreto (contingencia) y lo imposible o aquella novedad que subvierte el orden dado.

Uno de los aspectos relevantes de la acción en este sentido, es el compromiso ético-político que manifiesta así como la necesidad de una ubicación espacio-temporal determinada. En la acción no es ajena la noción de responsabilidad, ya que se constituye en un factor que la dinamiza pues incorpora o permite la interrelación de elementos que permiten la emergencia del acto político. Por ello, para este autor, la agencia es la mediadora de los actos políticos no respondiendo a un sujeto particular, sino a los procesos que posibilitan las acciones en una trama de relaciones.

- Unido a esto, Deleuze y Guattari desarrollan la noción de agencia en su texto *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia* (2002) indicando que la agencia puede ser entendida como un concepto que engloba no sólo al sujeto como movilizador de la acción sino que la responsabilidad de ésta recae en diversos factores que pueden ser los espacios, prácticas o las alianzas humanas y no humanas (objetos o cosas). El agenciamiento sería precisamente ese aumento de la multiplicidad en la realidad, de las diversas conexiones que se presentan entre sujetos, objetos, espacios y prácticas. Los agenciamientos en la sociedad se alimentan de los rizomas, entendiéndolos como aquellos elementos de la realidad o de cualquier estructura que afectan a otros. Este tipo de modelo abandona la idea de que en las cosas o estructuras existe un principio jerárquico que organiza las cosas de mayor a menor, pues lo que indica es que todo



carece de un centro y puede ser afectado por los diversas conexiones que se presentan entre las cosas. En estas estructuras se presentan dos tipos de líneas, aquellas que articulan o establecen territorios y aquellas líneas de fuga que desterritorializan, es decir, subvierten el orden. Dicha postura presenta similitud con la de Ema López (2004) al pensar que en todos los acontecimientos de mundo hay una tensión entre el orden existente y lo novedoso que pretende trastocar ese orden, esta tensión daría como resultado nuevos agenciamientos en la sociedad, aunque se diferencia en el sentido de que para Ema López la tensión genera agenciamientos, ósea no abandonaría la idea de un orden necesario, en cambio para Deleuze y Guattari (2002) las líneas de fuga o multiplicidades son las que producen nuevas relaciones, rompiendo con la idea de estructuras cerradas u órdenes establecidos. En este sentido, según Ema López (2004) "Tenemos un modesto lugar de enunciación en una trama de relaciones en la que "nuestras" acciones son producidas por, y productoras de, las articulaciones con otros (acontecimientos, agentes, entidades, prácticas, objetos, deseos). Eje: accidentes de tráfico" (p. 19).

Finalmente, podemos indicar que esta transición de la acción a la agencia está vinculada con el rompimiento con esos modelos tradicionales de análisis del actuar de los sujetos, pues involucra una visión más amplia de las posibilidades que tienen las acciones de los individuos dentro de un conjunto de elementos

(prácticas, objetos, territorios, entre otros). En este sentido, la acción no es exclusiva de un individuo sino que se encuentra enmarcada en un conjunto de posibilidades o en una trama de relaciones humanas cargadas de intereses y tensiones y que suelen acompañar la vida de los individuos (Arendt, 2005). Esta perspectiva tiene semejanza con el enfoque de desarrollo humano expuesto por Fidel Tubino⁸, donde apuesta por un florecimiento humano fundamentado en el ejercicio de la acción o libertad de agencia sobre todo en las mayorías empobrecidas que han visto limitadas sus posibilidades. De ese modo, se deben plantear modelos alternativos de sociedad que permitan transformar de manera progresiva la realidad de estos individuos. Por ello, la libertad de agencia se centra en la participación de los individuos en espacios públicos que posibiliten el ejercicio y reconocimiento de derechos, si bien estos espacios en muchas ocasiones se encuentran fuertemente influenciados por la cultura o discurso dominante, es importante hacer que se conviertan en espacios deliberación pública, que involucren diversas concepciones o visiones de mundo. Frente a ello, las comunidades educativas deben contribuir al desarrollo de la capacidad de agencia de los individuos, es decir, permitir que se generen nuevos tipos de agenciamientos donde exista la posibilidad de actuar de un modo distinto al orden necesario impuesto en la sociedad.

8 Tubino Fidel. Libertad de agencia: entre Sen y H. Arendt. En <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090712.pdf>



La comunidad como potencial instituyente

Alfonso Torres Carrillo (2013) en su texto *El retorno a la comunidad*, nos invita a pensar una nueva manera de entender la categoría de comunidad. Esta debe partir de la plural realidad que se da en el contexto actual, marcado por la interrelación entre el modelo capitalista y las formas de organización de algunos grupos culturales o étnicos. La idea de comunidad aparece en el seno de algunos grupos, como la oportunidad para agenciarse desde sus mismos intereses sin necesidad de agentes externos, de ahí que tengan impregnado un potencial para redimensionar los sentidos que manejan desde sus experiencias particulares aunando esfuerzos colectivos en donde cada comunidad plantea las acciones y procesos que los deben agenciar.

De este modo, el concepto de comunidad puede ser entendido como aquel colectivo humano que comparte un sentimiento a partir de la creación y recreación de la intersubjetividad que se encuentra en permanente nacimiento o construcción. Torres Carrillo. le apuesta a un sentido de comunidad en el que se privilegie el desarrollo de la autonomía, es decir, una comunidad que sea capaz de crear acciones y significaciones transformadoras de las jerarquías y ordenes existentes en una sociedad. En esta medida, la educación contribuye a la generación de un nuevo concepto de comunidad al pensar la necesidad de construir escenarios de reconocimiento de los diversos elementos que componen la

sociedad, como de la formación democrática de los individuos en una apuesta por el sentido ético de lo político. Se debe pensar en una escuela que incorpore aquellos elementos que tiendan a fortalecer lo público, el bien común y, la solidaridad entre individuos, es decir, una escuela capaz de agenciarse desde sus propias problemáticas.

La educación como transformadora de realidades

A partir de su experiencia en procesos de alfabetización con la población brasileña en la década de los sesenta, Paulo Freire encuentra que la educación debe constituirse en una fuerza que posibilita el cambio en una sociedad que ha estado marcada fuertemente por la exclusión social y por una visión de la educación en la que el individuo ha sido domesticado o manipulado inhibiendo el ejercicio de su libertad o el desarrollo de su capacidad para pensar. El tipo de educación por el que apuesta Freire es una donde se realice un proceso de autorreflexión o concienciación del individuo tendiente a su integración en el proceso de su realidad local y nacional. En este sentido, el individuo se asume como parte de su contexto, siendo autor o actor y no mero espectador de lo que sucede a su alrededor, por ello este tipo de educación es eminentemente política, ya que tiende a generar participación de los individuos en la solución de sus problemáticas particulares. Freire propone una educación de tipo dialogante en el cual la palabra se constituye en elemento



de transformación social, siendo un derecho fundamental de todos los individuos y no privilegio de ciertas clases sociales, de ahí, su interés por un proceso de alfabetización que involucre no la mera repetición de unas palabras, sino que permita el empoderamiento de los individuos al poder expresar de manera crítica la realidad circundante, en esa medida la palabra se convierte en creadora de cultura.

Un tipo de pedagogía en este sentido debe ser elaborada o agenciada por las mismas comunidades educativas en un intento por liberarse de modelos o esquemas de educación impuestos desde el exterior. Es tarea de las comunidades realizar esta labor, concibiendo una educación que deje de pensar un individuo como mero receptor de ideas o conocimientos (educación bancaria⁹) y empiece a pensar un sujeto capaz de transformar su realidad desde las herramientas que le puede brindar una pedagogía de carácter liberador: una praxis fundamentada en el dialogo consciente y la deliberación con los otros quienes contribuyen a la transformación de la realidad. En

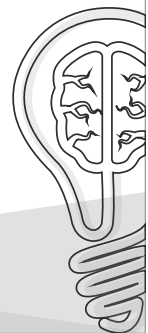
9 Según Freire (1972), este tipo de educación tiende a mantener la contradicción entre el educador y el educando pues establece el conocimiento como una donación hacia aquellos que no saben o son considerados ignorantes en ciertos asuntos. Al respecto en la educación bancaria: “el educador es siempre quien educa; el educando el que es educado..., el educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador..., el educador es el sujeto del proceso; los educandos meros objetos” (p. 53).

este sentido, le apuesta por una transformación incluso de las jerarquías que tradicionalmente se han mantenido en la escuela, entre quien posee el saber (docente) y quien lo ignora (estudiante) y debe estar dispuesto a recibirlo, pues todos los actores de la comunidad estarían en la capacidad de aportar en la transformación de su realidad.

Conclusión

La innovación educativa en la perspectiva de los agenciamientos comunitarios.

Pensar la innovación educativa en términos de agenciamientos educativos comunitarios significa considerar el potencial de transformación que tienen las comunidades educativas para promover reflexiones y cambios en torno a sus problemáticas particulares, siendo una alternativa a los modelos pedagógicos tradicionales que analizan el contexto educativo. A partir de algunos desarrollo teóricos realizados desde la filosofía y la teoría política es posible vincular categorías como acción, agencia y comunidad al ámbito educativo. La acción como actividad propia del ejercicio político del individuo deviene en agencia como condición de posibilidad o potencia de diversos elementos que subsisten en la realidad y que alteran o trastocan el orden o la estructura dominante en la sociedad; esta condición permite el devenir de nuevas significaciones. En el mismo sentido, la agencia se relaciona con la noción de una comunidad como potencial instituyente, es decir, un conjunto de personas en conexión con diversos elementos que crean



acciones y significaciones sobre el entorno. A partir de las diversas relaciones entre estos elementos es posible reconocer en las comunidades educativas su capacidad para transformar el contexto a partir de la toma de conciencia, identidad o autorreflexión sobre el papel que cumplen en la generación de alternativas a sus problemáticas particulares. Con esta postura, las comunidades tienen la posibilidad de crear modelos o esquemas de reflexión que respondan a sus intereses, fortaleciendo un aspecto fundamental en el ámbito educativo: el diálogo y la deliberación sobre aquellos asuntos que tienen en común.

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (Traducción de Ana Poljak). Barcelona, España: Península.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Madrid, España: Pretextos.
- López, J. E. "Del sujeto a la agencia (a través de lo político)". En: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34133/33972>
- Freire, P., "Pedagogía del oprimido". En: <http://narino.info/blog/2015/04/18/14-libros-gratis-en-pdf-de-paulo-freire-el-educador-liberador-del-siglo-xxi/>
- Éma López, J., "La educación como práctica de la libertad". En: <http://narino.info/blog/2015/04/18/14-libros-gratis-en-pdf-de-paulo-freire-el-educador-liberador-del-siglo-xxi/>
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá, Colombia: Cinde-El Búho.
- Tubino, F., "Libertad de agencia: entre Sen y H. Arendt". En: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090712.pdf>



Fundamentación filosófica de la Innovación Social Educativa¹⁰

El nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la Red Distrital de Docentes Investigadores y el doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, proponen la categoría: "Agenciamiento educativo comunitario", para movilizar la potencia de las comunidades escolares.

WILSON ACOSTA VALDELEÓN
ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS
ANDREA GONZÁLEZ ÁVILA
ADRIANA RUBIANO RUBIANO
HUGO MAURICIO RODRÍGUEZ
JULIO ANDRÉS CIFUENTES CHAUTA

Las propuestas de la Secretaría de Educación de Bogotá y el IDEP para construir la Red de Innovación del Maestro ha abierto una interesante discusión al interior de las redes de docentes investigadores del distrito, quienes

¹⁰El presente artículo se encuentran publicado originalmente con el título de "Innovación como agenciamiento educativo comunitario" (Acosta, W; Beltrán, A; Cifuentes, J; González, A; Rodríguez, H; Rubiano, A., 2017) en: Empresarios por la Educación <http://fundacionexe.org.co/innovacion-como-agenciamiento-educativo-comunitario/> y La Silla Vacía <http://lasillavacia.com/silla-llena/red-de-la-educacion/historia/innovacion-como-agenciamiento-educativo-comunitario-60271>

incluso ya han entregado a los directivos del nivel central sus inquietudes y propuestas. Uno de los aspectos más polémicos en esta discusión es el que se refiere a la concepción de Innovación educativa desde la cual se abordará el trabajo en estos centros. La pregunta no es para nada fácil de responder por cuanto la Innovación educativa ha tenido una serie de usos nocivos tales como el de la trivialización, la tecnofiliación y la tecnocratización que los maestros mismos han señalado.

- **Trivialización:** en cuanto se ha dado en calificar como Innovación a cualquier modificación en la práctica de los docentes a manera individual, lo que hace que no esté claro la naturaleza y el alcance verdadero de la innovación educativa.
- **Tecnofiliación:** en tanto se hace coincidir el uso de las TIC con la Innovación Educativa, haciendo que esta quede reducida a una pura operación instrumental que deja de lado otros factores que permitirían una verdadera transformación educativa.
- **Tecnocratización:** en cuanto la innovación se vuelve un asunto puramente técnico que refiere a la construcción de modificaciones dictaminadas por técnicos que no tiene en cuenta el empoderamiento de las comunidades educativas.



Estos y otros usos polémicos hacen que hoy día resulte muy relevante generar una discusión amplia sobre la concepción de Innovación educativa que deberían privilegiar los centros de innovación del maestro y consecuentemente, sobre las implicaciones que para el magisterio y las comunidades educativas tendría esa elección teórica.

Agencia, innovación y comunidad educativa

En el último año, junto con algunos docentes investigadores pertenecientes al nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la Red distrital de Docentes Investigadores hemos estado desarrollando un ejercicio de apertura y tolerancia académica que nos ha permitido utilizar diversas posturas filosóficas y políticas a fin de pensar una categoría: Agenciamiento educativo comunitario. Esta categoría como lo explicaremos en adelante, nos pareció muy interesante para movilizar la potencia de las comunidades escolares en su lucha por la autonomía, el bienestar y la consecución de una educación más a fin con sus problemáticas, necesidades y deseos.

Este interesante ejercicio académico inició con los esfuerzos por comprender la categoría de agencia que tiene una gran potencia para explicar los efectos de la innovación en las comunidades educativas. Partimos de la consideración que hace Andrea González según la cual, en la actualidad se han venido construyendo nuevas perspectivas que analizan la acción de los sujetos y las comunidades desde un distanciamiento de la idea del

sujeto trascendental propuesto por la filosofía moderna. Estas perspectivas conciben la acción como aquella actividad que se desarrolla en una trama de relaciones que se ponen en movimiento hechos y discursos de los seres humanos (Hannah Arendt).

Este carácter novedoso de la acción trastoca el orden o contexto normativo en el cual deviene (José Ema López), puesto que cada individuo trae consigo un milagro al mundo. De esta manera, las acciones se debaten entre lo posible y lo imposible, es decir, su existencia cae en un espacio no necesario, no natural pero que por su carácter múltiple permite la subversión. Esta noción de acción se amplía con la idea según la cual la agencia no es propiedad de un individuo sino es una interrelación de elementos de la realidad, de ahí que la responsabilidad no caiga exclusivamente en un sujeto, sino en la intersección o conexión de acontecimientos, agentes, prácticas, objetos y deseos, entre otros (Deleuze y Guattari).

La agencia o su ejercicio: los agenciamientos permiten poner en funcionamiento las capacidades que residen en las personas y los colectivos humanos para lograr aquello que desean introduciendo efectos de novedad en los órdenes establecidos al interior de los territorios que habitan. Esto por supuesto, nos lleva a pensar la innovación como un agenciamiento de las comunidades educativas en su búsqueda por introducir la novedad necesaria que permita transformar los problemas de la educación.

Resumiendo, un Agenciamiento Educativo Comunitario (AEC) es una capacidad/acción



ejercida por la comunidad educativa en búsqueda de su mejoramiento, refiere a un tipo específico de acción política, a partir de la cual las capacidades residentes en la comunidad se ponen en acción para introducir elementos de novedad que a su vez disparan transformaciones subsecuentes en estos colectivos humanos.

Ahora bien, pensamos que no cualquier capacidad/acción podría entenderse como AEC, pues, para introducir una novedad capaz de modificar un sistema, es necesario que la comunidad realice una serie de operaciones como las de concientización crítica, deconstrucción, resignificación y reconstrucción que la dotan de la potencia necesaria para introducir novedad y hacer que esta perdure generando los efectos deseados. He aquí una relación íntima entre agenciamiento e innovación. En sentido lato, se habla de innovación como un cambio que es capaz de ser introducido de manera sostenible en el tiempo en el área en el cual es producido. Por eso, hablar de innovación educativa refiere no sólo a la producción de ideas (creatividad), pedagógicas o didácticas interesantes o de inventos (creaciones didácticas), sino, sobre todo a procesos que sean capaces de generar alternativas de solución a problemáticas educativas que demuestren su capacidad para introducir novedad y encontrar sostenibilidad en el tiempo.

Hugo Mauricio Rodríguez explica la concientización crítica como requisito de un AEC desde una perspectiva fenomenológica al decir que es necesario acudir a la experiencia

fenomenológica y hermenéutica. La primera implica realizar una descripción del sentido mismo de la experiencia, dejando a un lado toda mediación teórica o conceptual, ya desde la hermenéutica se configura al sujeto dentro del contexto social e histórico. "La experiencia hermenéutica tiene que ver con la tradición. Es esta la que tiene que acceder a la experiencia. Sin embargo, la tradición no es un simple acontecer que pudiera conocerse y dominarse por la experiencia, sino que es lenguaje, esto es, habla por sí misma como si fuera un tú" (Gadamer. 2003. p. 435). En consecuencia, las comunidades educativas se constituyen en la medida en que existen sujetos con la capacidad de actuar y comprender el entorno en el que existen. De acuerdo a ello, la formación de la conciencia crítica, esto es, la capacidad de pensar y actuar por sí mismo, necesita ser descrita desde la experiencia del sujeto con los otros sujetos.

A la concientización crítica le suceden procesos de deconstrucción como lo explica Adriana Rubiano, teniendo en cuenta que deconstruir en el ámbito de lo educativo significaría aprender a cuestionar, desde las bases, pero en sus propios términos, a la realidad misma, apartándose por fin de la tendencia a darla por hecha, para entrar a concebir unos sujetos que puedan aportar a la constitución de la misma, porque son capaces de encontrar otro tipo de relaciones no sólo entre significantes, sino en la forma misma de concebir lo real y que llevaría a que los sujetos se conviertan en agentes desencadenantes de otro tipo de relaciones y efectos que, sin embargo, no pretendan encapsular la



verdad, pues ésta, según palabras de Derrida (1998) siempre escaparía a nuestros intentos inútiles por diseccionarla entre nuestros oscuros “laboratorios sociales”. Su inutilidad residiría en que lo real siempre escaparía al juego de los significantes, siempre es aquello que deambula, se escurre o toma otra forma ante nuestra mirada atónita. Lo interesante para el proceso deconstructivo reside en que, si no es posible encerrar la realidad en un juego de significantes y de relaciones normalizadas por los agenciamientos educativos vigentes, también será posible modificar esas relaciones desde el fondo y crear así otro tipo de agenciamientos que redunden en prácticas materializables. Sin embargo, no puede esperarse que en este juego deconstructivo las relaciones entre significantes den lugar a ciertas verdades que simplemente vengán a remplazar a las anteriores; el sentido de toda deconstrucción tendrá que ser consciente de que todo el tiempo se estarían creando otras posibilidades de relaciones y efectos entre los cuerpos, las ideas y las prácticas, o los agenciamientos de los que hablaba Deleuze (2013) y que nos recuerdan que en el campo de lo social, y, específicamente de lo educativo, las piezas con que se juega todo el tiempo se van transformando y, que por tanto, siempre se debe estar presto a la deconstrucción y al cambio constante en que el sentido se va desplazando a través del lenguaje.

Alcanzar una conciencia crítica de la realidad y deconstruirla no es aún suficiente para hablar con propiedad de un agenciamiento educativo comunitario efectivo y sostenible, a este respecto Andrés Cifuentes explica que para

que una institución educativa llegue a ser una comunidad educativa agenciada es preciso resignificarla, es decir, darle un nuevo significado a aquello que la constituye como tal: su horizonte institucional, sus acuerdos de convivencia, su organigrama, etc. Y la fuente de dicho proceso, insiste él, la podemos encontrar en su *thymos*, o lo que es lo mismo, en sus energías políticas y morales fundacionales¹¹: la idea de progreso subyacente a todo proyecto educativo y, la actualidad de su horizonte institucional, que hace del ‘nosotros’ un agente participativo estructuralmente tendiente a la acción. Todo esto bajo la configuración del contexto educativo como un mundo homeotécnico (solidario, libre y cooperativista) fundado sobre una ética acrobática, donde el cuidado de sí y el cuidado del otro son la norma de toda relación interpersonal dada en este ámbito racional.

Finalmente, reflexionando el cierre del ciclo que plantean los agenciamientos educativos comunitarios, Andrés Santiago Beltrán propone romper la jerarquía de los significados fundacionales de la escuela y agenciar espacios-tiempo otros: “heterotopías” (Foucault, 1999), como apuesta de “reconstrucción”, lo cual no

¹¹ Este concepto griego es tomado de Peter Sloterdijk, para quien en el contexto social actual es un término que refiere a todos los afectos del ánimo que tienen que ver con la afirmación de sí mismos, de los individuos, o lo que es lo mismo, con el valor de sus personalidades o caracteres: por lo que deben sentirse orgullosos.

implica podar el árbol institucional, ni minar su raíz, sino alejar la mirada y contemplar el bosque en busca de la hierba que albergar el motor de la transformación, pues es rizomática: desborda el sujeto de enunciación y la acumulación de cosas y saber cómo lógica de reconocimiento social occidental. Desde prácticas localizadas en el ámbito escolar, es posible crear o potenciar otros campos de batalla por el reconocimiento. Esta perspectiva, permite pensar que la escuela no es sólo negación, sino la posibilidad de la liberación. "En el corazón de un árbol, en el interior de una raíz o en la axila de una rama, puede formarse un nuevo rizoma" (Deleuze; Guattari, 2002, p.20).

Innovación Social Educativa como AEC

Cuando la Innovación educativa es vista como Agenciamiento Educativo Comunitario, cobra una nueva y más potente dimensión que la hace comprender como una herramienta, para producir incremento de agencia en los miembros de la comunidad educativa y por su puesto en toda ella misma lo que le permite, no sólo enfrentar la transformación positiva de sus problemáticas educativas sino ganar en autonomía y por tanto en la capacidad de decidir sobre su destino.

La Innovación Social Educativa (ISE), (Acosta: 2016), es una metodología novedosa con la que hemos venido trabajando los procesos de innovación en las comunidades educativas desde una postura que supera los efectos de

la trivialización, tecnofilia y tecnocratización en las que se le ha querido hacer caer. La ISE tiene como propósito central usar la innovación como herramienta para la generación de agencia en las comunidades educativas y por tanto desde el enfoque de los AEC plantea cuatro grandes procesos:

- **Concientización crítica:** busca hacer que las comunidades educativas cobren conciencia de sus potencias/falencias. En este proceso se desarrolla una serie de acciones para visibilizar las problemáticas educativas existentes y priorizar una a fin de innovar sobre ella.
- **Deconstrucción:** busca desagregar los elementos constitutivos del problema, develar como funciona y desnaturalizar su existencia. Incluye acciones de caracterización profunda que permiten una comprensión profunda de la problemática sobre la que se está innovando.
- **Resignificación:** busca crear nuevas lógicas de encuadre del problema para desde allí emerjan ideas creativas y novedosas. Plantea acciones como el reenfoque y la ideación disruptiva.
- **Reconstrucción:** busca generar posibilidades para poner a prueba la efectividad y sostenibilidad de la Innovación. Incluye acciones de prototipado, pivoteo y finalmente la institucionalización de la innovación.



Las comunidades de práctica innovadora en educación

La Innovación Social Educativa en tanto Agenciamiento Educativo Comunitario plantea como proceso transversal la comunitarización, es decir un conjunto de acciones intencionadas destinadas al fortalecimiento del tejido social con miradas a generar incrementos en la agencia individual y comunitaria.

Para echar a andar los procesos de comunitarización, la ISE contempla la organización de las COPIES: Comunidades de Práctica Innovadora en Educación que son una fusión entre las comunidades de práctica identidad y sentido ampliamente educadas por (Wenger: 2001) de uso ya común en el campo educativo y; los equipos de Innovación que se vienen desarrollando en diversas organizaciones. Combinan de forma positiva las ventajas de cada una puesto que adoptan la potencia formativa de las primeras y la efectividad de las segundas.

Las COPIES en sí mismas, son organismos autorreferentes y autopoieticos de las comunidades educativas que tiene como fin movilizar el potencial creativo de los integrantes en sus diversos estamentos, para generar conocimiento de y sobre la comunidad a la vez que las respuestas creativas para su mejoramiento.

A modo de cierre

En los momentos en los que se escribe este texto, Bogotá se enfrenta a un desafío histórico; hacer de los Centros de Innovación del maestro un factor decisivo para impulsar radicalmente la calidad de la educación de sus habitantes y hacer de ella una Ciudad Educativa. No obstante, esto sólo será posible en la medida en que la Innovación que se realice en los centros que creará la ciudad tenga la capacidad para impulsar soluciones efectivas y sostenibles a las problemáticas educativas de las comunidades escolares. Aquí, deberíamos recordar el viejo adagio que enseñaba que hay tres cosas que nunca retornan: la flecha disparada, la ofensa proferida y la oportunidad desperdiciada.



Referencias

- Acosta, W. (2016). *La innovación social educativa: un camino a la transformación de las comunidades educativas*. Cali, Colombia: Editorial REDIPE.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (Traducción de Ana Poljak). Barcelona, España: Península.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (2013). *Diálogos*. Barcelona, España: Pre-Textos Editorial.
- Deleuze, G. (1970). *La lógica del sentido*. Medellín, Colombia: El Bote de Vela Editorial.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona, España: Pre-Textos Editorial.
- Derrida, J. (1998). *De la gramatología*. México D. F., México Siglo XXI Editores, pp. 7-10. (Edición digital de Derrida en castellano).
- Ema López José Enrique, *Del sujeto a la agencia (a través de lo político)*. Recuperado el 3 de diciembre de 2016 En: <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34133/33972>
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. En: *Obras esenciales* (vol. III). Barcelona, España: Paidós.
- Fraser, N. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. (Traducción de Pablo Manzano). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. (Traducción de Antoni Martínez). Barcelona, España: Herder.
- Foucault, M. (2014). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el College de France (1982-1983)*. (Traducción de Horacio Pons). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Sloterdijk, P. (2011). *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger*. (Traducción de Joaquín Chamorro). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. (Traducción de Pedro Madrigal). Valencia, España: Pre-Textos Editorial.



FUNDAMENTACIÓN II PARTE

TEÓRICA DE,

LAS LÍNEAS

DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN



Arte y Filosofía

Más allá del concepto

La libreta de bocetos: blog de maestros de arte

Red Nacional de Profesores(as) de Ética

Un sueño de libertad: la constitución de la Red Colombiana en Enseñanza de la Filosofía

Arte y Filosofía



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

ARTE Y FILOSOFÍA

Más allá del concepto¹

ANDREA JOHANNA GIL CASTRO²

NUBIA LILIA TORRES BARRERO³

ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS

La psicología clásica concebía la inteligencia bien como una facultad dada de una vez para siempre y susceptible de conocer lo real, bien como un sistema de asociaciones mecánicamente adquiridas bajo la presión, de las cosas. De aquí, como ya hemos señalado antes, la importancia que la pedagoga antigua concedía a la receptividad y al bagaje memorístico. Hoy, por el contrario, la psicología más experimental reconoce la existencia de una inteligencia que está por encima de las asociaciones y le atribuye una verdadera actividad y no exclusivamente la facultad de saber. Para unos, esta actividad consiste en

ensayos y errores, primero prácticos y exteriores y que después se interiorizan en la forma de una construcción mental de hipótesis y de una investigación dirigida por las mismas representaciones (Piaget, 1983, p. 199).

Piaget describe el camino que se debe transitar para convertirse en un excelente académico. La universidad que ha incorporado sus ideas a modo de dogma, enseña que lograr desarrollar el pensamiento lógico formal de un estudiante es el más grande reto del camino escolar. La inteligencia cognitiva se consolida de este modo en la única virtud a potenciar. El éxito se plasmará en la habilidad para resolver pruebas estandarizadas, pues un excelente resultado abrirá las puertas de ingreso a una carrera profesional⁴.

Gardner visibiliza y pone al mismo nivel que las habilidades cognitivas, otras inteligencias, las cuales son relegadas a un segundo plano en la escuela, pues no son operativas

-
- 1 Este apartado corresponde a la revisión y adaptación del capítulo *Comparsa por la paz*, publicado en (Beltrán; Gil; Torres, 2017).
 - 2 Diseñadora y comunicadora audiovisual; profesional en Publicidad y Mercadeo, docente de la Secretaría de Educación (IED Venecia). andremediosaudiovisuales@gmail.com
 - 3 Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital. Especialización en Edumática en la Universidad Autónoma. nubitoba@yahoo.com

-
- 4 El programa "Ser pilo paga" se constituyó en el ejemplo por excelencia. Se otorgaba becas a los bachilleres de los estratos más bajos del sisben con alto desempeño en las pruebas Saber 11. Evaluaciones que miden únicamente la inteligencia cognitiva y unidireccionan el mundo al ámbito empresarial. Ser diferente está prohibido.



en un escenario de economía globalizada que requiere poner todos los esfuerzos en maximizar las ganancias. La inteligencia lingüística y lógico matemática, se postulan así, como las más importantes, mientras que las demás inteligencias se presentan únicamente como potenciadoras de éstas o como el rezagado de una etapa en la vida personal que es preciso superar. Tocar un instrumento, practicar un deporte o plasmar el ser en el lienzo pasan a constituirse en pasatiempos y no una profesión.

Kohlberg, influenciado por el estructuralismo piagetiano y el imperativo categórico kantiano, reflexiona las prácticas humanas desde el pensamiento lógico formal y propone que las acciones más elevadas son las guiadas en la autonomía bajo principios racionales universales. La escuela tendrá que respetar y orientar los estadios de desarrollo moral para configurar buenos ciudadanos: emergen las competencias ciudadanas. Una vez más, incluso en lo más íntimo, la razón se constituye en la esencia de lo humano. Razón que ha llevado a aceptar el estado de cosas, legitimar la desigualdad entre los seres humanos y aceptar la depredación-destrucción-contaminación del mundo por incrementar los niveles de crecimiento económico. Es preciso fracturar esa razón para que emerja la voz de los otros, de los que han tenido que ubicarse al límite por pensar diferente.

Las experiencias del nodo de pensamiento pedagógico contemporáneo por no apelar a un «deber ser», o reivindicación de «derechos» o a garantizar el cumplimiento de "«deberes»

en formación de ciudadanía: centran la atención en lo marginal, en lo que niega el rostro del otro y lo pone en inferioridad. No desde lo teórico que se ha evidenciado inoperante, sino desde lo vivencial. Sólo cambiando las prácticas se transforman los pensamientos. La escuela anquilosada, ha intentado hacer lo contrario, de ahí su fracaso en la construcción de una sociedad más justa.

El paradigma «cultura ciudadana» de Antanas Mockus, edificado sobre la teoría de la acción comunicativa de Habermas, prima en los discursos docentes en formación ciudadana, enmarcando lo normativo que reafirma lo instituido. En la cultura ciudadana, la norma se privilegia por encima de la moral y la cultura, de este modo, los valores deben amoldarse al plano normativo que se supone es neutral. Sin embargo, la norma corresponde a una imposición del mercado que regulariza las actividades entre los particulares, que actualmente, en el neoliberalismo, permite que los grandes puedan explotar a los pequeños incrementando la desigualdad. La tentativa mockusiana de penetrar en la intimidad de los ciudadanos para generar culpa por no respetar la ley, corresponde más a la sumisión que al intento de formar una ciudadanía en la libertad.

En la sociedad democrática ideal, los tres sistemas de regulación del comportamiento mencionados –ley, moral y cultura– tienden a ser congruentes en el sentido que se explica a continuación. Todos los comportamientos



moralmente válidos a la luz del juicio moral individual suelen ser culturalmente aceptados (no sucede necesariamente lo contrario: existen comportamientos culturalmente aceptados que algunos individuos se abstienen de realizar por consideraciones morales). A su vez lo culturalmente permitido cabe dentro de lo legalmente permitido (aquí tampoco sucede lo inverso: hay comportamientos jurídicamente permitidos, pero culturalmente rechazados). En esas sociedades la cultura simplemente exige más que la ley y la moral más que la cultura. He llamado «divorcio entre ley, moral y cultura» la ausencia de esta congruencia. [] La falta de congruencia entre la regulación cultural del comportamiento y las regulaciones morales y jurídicas del comportamiento se expresa en Colombia como auge de la violencia, de la delincuencia y de la corrupción; como ilegitimidad de las instituciones, como debilitamiento del poder de muchas de las tradiciones culturales y como crisis o debilidad de la moral individual (Mockus, 1994).

El desarrollo de *capacidades* ciudadanas, en reemplazo del hegemónico en *competencias* del Ministerio de Educación, como apuesta de la Secretaría de Educación de Bogotá materializado en Lineamiento Pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (2014) que orbita sobre los aportes de Martha Nussbaum (2010), es muestra clara del agotamiento de una educación que centrada en

los contenidos ha olvidado la intimidad de los sujetos. Se elogia dicha iniciativa, no obstante, aquí se intenta ir más allá de promover capacidades como la *Sensibilidad y manejo emocional* que se encuentra a la par de *Deberes y respeto por los derechos de los y las demás*, pues la obra de Nussbaum pertenece al terreno de la filosofía normativa; reconocimiento de Derechos y Deberes. La idea es cuestionar el cuadro de subjetividades. Pasar de hacer lo que se espera a lo que transforman es la consigna.

¿El performance como horizonte de acción de la línea de arte y filosofía? La problematización emprendida⁵

Desplegar una innovación pedagógica es entablar una lucha por el significado de educar. Un maestro o grupo de maestros decide transformar sus prácticas no sólo cuando los une una perspectiva de mundo similar, sino una inconformidad que quita el sueño. Este lanzarse, implica enfrentarse a discursos y prácticas escolares anclados a otras posturas de mundo, que incluso, aunque antagónicas, orbitan sobre la esperanza de una sociedad más equitativa y justa. Ser docente es llevar al aula la visión de mundo que se sueña: es procurar hacer realidad la *Ciudad de Dios*, texto en donde San Agustín expone como deben organizarse los asuntos humanos con base en

5 Este capítulo corresponde a la revisión del artículo *Performance democrático* (Beltrán; Gil; Castro, 2016).



lo que considera es la organización celestial. Al igual que el filósofo de Hipona, los maestros llevan al aula su ideal de mundo.

Sólo cuando un maestro se atreve a innovar, este ideal se desplaza de la reproducción de lo establecido a una decisión reflexiva que puede estar encaminada a potenciar lo dado o a su transformación. No obstante, la variedad de utopías en juego, imprimen cierto toque de competitividad que en algunos casos se entiende como rivalidad. En formación democrática, dicha dicotomía se expresa en escoger entre: formar a los estudiantes para el emprendimiento que implica aceptar las condiciones del mercado o resistencia a la configuración.

Al fracturar los límites invisibles y trasgredir dominios que en apariencia son potestad de algunas áreas de conocimiento, las innovaciones en la asignatura de filosofía que implican ir más allá de los procesos de lectura y escritura generan malestar. Según parece, existe un conceso que opera a nivel de imaginario que ubica el trabajo de esta asignatura a nivel netamente teórico. Su configuración como área escolar a modo de «ciencia» desde el paradigma positivista, imprime un aire de neutralidad que el estudioso con su bata blanca debe respetar. El involucrarse en actividades que implican lecturas y escrituras corporales más allá de hacer perder objetividad, es inapropiado porque no es el campo de formación.

Esta aventura por lo desconocido suscita un mar de inquietudes. La escuela niega algunas formas de ser y estar en el mundo por esgrimir que es lo correcto. Las innovaciones que

involucran relacionar el arte y la filosofía, se constituyen de este modo, en «líneas de fuga»⁶ (Deleuze, 1995), en escapes de la lógica escolar, donde se puede Ser y no lo que se espera, permitiendo que la institución escolar cumpla su cometido de transformar la sociedad en la medida que el maestro, al reconocerse carente de herramientas para movilizar las emociones, se lanza a la experimentación.

El embrutecedor no es el viejo maestro obtuso que atiborra el cráneo de sus alumnos con conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que aplica una doble verdad para así asegurar su poder y el orden social. Por el contrario, es mucho más eficaz en la medida en que es sabio, iluminado y actúa de buena fe. Cuanto más sabio, más evidente le resulta la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más iluminado, más evidente le parece la diferencia que existe entre el tanteo a ciegas y la búsqueda metódica, y más se empeñará en sustituir el espíritu por la letra, la claridad de las explicaciones por la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y para eso, que se le explique cada vez mejor. Esta es la preocupación del pedagogo iluminado: ¿comprende el niño? No, no

6 Las líneas de fuga permiten el paso de un dispositivo a otro, tal línea se denomina de subjetivación, en donde se materializan los escapes al poder y al saber, pues el sí mismo no es un saber ni un poder.



comprende. Encontraré nuevas maneras de explicarle, más rigurosas en sus principios, más atractivas en su forma, y verificaré que haya comprendido (Rancière, 2007, p. 22).

La ineficacia de los ejercicios netamente cognitivos por hacer del mundo un mejor lugar mediante el desarrollo de habilidades mentales, ha abierto la perspectiva de los maestros de Filosofía e integrado al ámbito escolar apuestas como la Jacques Rancière, quien da pistas para vislumbrar pedagogías que reconozcan que no se puede transformar las percepciones, sin problematizar el lugar asignado. Tal descubrimiento, lleva a la búsqueda de modelos alternativos de construcción de democracia que responda a las necesidades actuales que exhortan por un cambio de enfoque que no parta de que cada sujeto actúe conforme a la posición asignada por el mercado.

La actividad política es la que desplaza a un cuerpo del lugar que le estaba asignado o cambia el destino de un lugar; hace ver lo que no tenía razón para ser visto, hace escuchar un discurso allí donde sólo el ruido tenía lugar, hace escuchar como discurso lo que no era escuchado más que como ruido (Rancière, 1996, p. 45).

La obra del francés proporciona herramientas teóricas para fundamentar una alternativa que difiere de la hegemónica anclada en el modelo contractualista. Evidenciar la incompletitud de la tarea democrática y no las falsas

apuesta de plenitud, justifica la necesaria tarea de denunciar eso que niega al otro, pues, siempre que se realiza una inclusión a la par de la garantía de derechos, se ejecuta un acto de invisibilización⁷.

Sensibilizar a las comunidades educativas acerca de la necesidad de vivenciar una cultura de paz en el marco del post-acuerdo, implica en los docentes asumir una actitud reflexiva que va más allá del fomentar una sana convivencia y pacífica resolución de conflictos, pues, esto, deja las acciones escolares en lo «policivo» (Rancière, 1996, p. 43), entendido para el autor como lo que reproduce el sistema, lo legitima e invisibiliza lo verdaderamente político que se haya en reconocer que la diferencia y lo diverso es la constante, en tanto, el procurar homogenizar se constituye en un acto de violencia.

Recuperar la esfera de lo político será la tarea esencial en la formación democrática, que sólo se puede reivindicar cuando se cuestiona el marco de lo sensible: de eso que se

-
- 7 Claro ejemplo de esto es lo que sucede en la reivindicación de los derechos de género, cuando se explicita la emergencia del sujeto mujer en el saludo «Buenos días a todos y todas» tan usual hoy en día. El visibilizar los sujetos hombre-mujer implica desconocer a los que no hacen parte de esta asignación, aparece así, un nuevo ocultamiento, que el arte puede denunciar y se constituye en una apuesta política que difiere de la ya dicha sobre derechos, que lleva todo al plano jurídico. Se me reconoce en la medida que la ley lo hace.



espera que los sujetos hagan al amparo de la norma, porque es lo correcto y no afecta el sistema social. El arte se presenta como una herramienta fundamental en esta tarea, ya que se puede orientar a modo de catalizador de los fenómenos sociales al permitir manifestar mediante expresiones no violentas la inconformidad ante el estado de cosas; postura política que logra incidir de manera directa y profunda en los individuos más allá del hegemónico trabajo sobre acuerdos. Potenciar la expresión artística en los estudiantes abre las puertas de una nueva democracia en el reconocimiento del otro como sujeto no de derecho, sino humano en cuanto tal. Perspectiva que para Rancière sólo puede erigirse desde el plano de la igualdad, que implica denunciar todo aquello que niega al otro.

Referencias

- Beltrán, A.; Gil, A.; Torres, N. (2016). "Performance democrático". En: *Aula Urbana*. No. 103, pp. 12-13. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Beltrán, A; Gil, A; Torres, N. (2017). "Comparsa por la paz" (pp. 121-146). En: *Sistematización de experiencias de acompañamiento in situ 2016. Infancia, convivencia y paz, ambientes de aprendizaje y saberes tecnomediados*. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Deleuze, G. ¿Qué es un dispositivo? (pp. 155-163). En: *Michel Foucault, filósofo*. (1990). Barcelona, España: Gedisa.
- Mockus, A. (1994). "Anfibios culturales y divorcio entre ley, moral y cultura". En: *Análisis Político*, No. 21, pp. 37-48. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro - por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- Piaget, J. (1983). *Psicología y pedagogía*. Madrid, España: Ariel S. A.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo: política y filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.



La Libreta de Bocetos, blog de maestros de arte

YHONATHAN VIRGUEZ RODRÍGUEZ⁸

La educación de la historia del arte

Generalmente la enseñanza de la educación artística en la gran mayoría de las instituciones públicas de Colombia se ha enfatizado en el uso de la técnica desde las herramientas, contemplación, experiencia estética y comprensión del fenómeno artístico es escaso en muchas de las escuelas de Colombia y Latinoamérica: “Si quieren ser artistas de verdad –saber pintar, dibujar, esculpir o hacer grabado– no podrán aprender, con la profundidad y el rigor necesarios, si es con este formato escolar” (Lesper. 2015, p. 35).

En este sentido se han enfocado los desarrollos de las técnicas y modelos hacia una compulsión vaga de la función del arte en donde todo es experimentación y expresión válida, sin importar su coherencia o manejo de las técnicas sin contexto o sentido alguno. A su

vez, el desarrollo plástico con técnicas digitales potencialmente valiosas como recursos y reflexiones del quehacer artístico esta relegada por “limitaciones de recursos” o dominios de las herramientas contemporáneas por parte de los docentes (fotografía, cine, escultura, animación, video arte entre otras), basta con comparar lo que ocurre entre las galerías de arte, las universidades y los colegios para comprobar la brecha estructural aleatoria de los pénsums académicos, en este sentido está claro que los procesos y fines de la educación básica, no se articulan con la educación media, y mucho menos con asignaturas de las universidades. Esta enseñanza técnica *per se* es un proceso necesario y natural de las artes en todos los grados ya que permite metaforizar el mundo de acuerdo a los niveles de desarrollo y posibilita la construcción del razonamiento sensible. Pero si no se dimensiona en la enseñanza una historia social y estética, termina siendo una mirada mecánica y funcional descontextualizada de la vida del ser humano.

Es así que enseñanza de las artes y la sensibilidad en la educación artística quedan en deuda con las necesidades de los seres humanos. ¿Cómo es posible construir tal sensibilidad y criterio sin una base sólida histórica? Sólo muy pocos de los proyectos emancipatorios que pueden salir adelante y sobrevivir alternativamente de las cadenas que la misma institucionalidad ha construido, desde lo políticamente correcto y del modelo de construcción sensible único que propone Ministerio de Educación Nacional. Entre estos proyectos encontramos “Plantarte: experiencias pedagógicas entre yerbas, yerbateros y escuela”, de la

8 Magíster en Estética e Historia del Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Licenciado en Educación Artística de la Universidad del Tolima y diseñador gráfico de la Universidad Nacional de Colombia. Director del proyecto Libreta de Bocetos, y docente de Artes de la Secretaría de Educación. nodoartes.wordpress.com - yvirguezr@unal.edu.co



maestra Margarita María Posada Escobar; “El circo del sol solecito”, de Édgar Daniel Ortiz Díaz; “Kwitará Santayá U’wbohiná-Kueshro Conjugando patrimonios corporales ancestrales en Bosa: territorio Muisca de Bogotá”, de Jairzinho Francisco Panqueba; “Heterotopías escolares”, de Andrés Santiago Beltrán, o “Libreta de Bocetos: *blog* de maestros de artes”. Estos arquetipos ilustran algunas de estas resistencias epistemológicas que proponen una revisión de los hechos y las formas de la enseñanza estética mediante la acción.

Hay que reconocer que desde diferentes proyectos de política pública han existido algunos esfuerzos para desarrollar progresivamente las artes con programas como media fortalecida y los énfasis de: arquitectura, diseño, comunicación entre otras ramas del saber sensible. Las creaciones de los clanes (Centro Local de Artes para la Niñez), los proyectos de 40X40, así como diferentes propuestas construidas en apoyo de fundaciones con artistas, aunque no ha tenido una articulación deseada, dado los diferentes problemas de asociación, exploración, implementación y algunos formadores, además de recortes presupuestales en educación y cultura, estos si tuvieron una impresión aceptable en relación a proponer una educación artística de mayor profundidad e impacto. Si bien estos asuntos merecen una consideración más profunda si nos interesa reflexionar en temas que orbitan alrededor de estos procesos: ¿Hasta qué punto el arte dejó de ser un proceso riguroso de investigación el cual se convirtió en especulación de la enseñanza del arte por el arte?

En ninguna biografía de algún artista se han enfatizado en esta infantilización del oficio, toda la historia del arte lo que demuestra contundentemente es que el rigor y la profundidad del estudio sensible⁹ es lo que ha permitido la creación de la intelectualidad y el desarrollo en el mundo, ni el genio incomprendido, ni el Dandi presumido, han sobrevivido al trabajo responsable y continuo del artista. Citando a Avelina Lesper en su libro el fraude del arte contemporáneo:

De todos los dogmatismos que han impuesto para destruir el arte, este es el más pernicioso. Democratizar la creación artística, como pedía Beuys, democratizó la mediocridad y la convirtió en el signo de identidad del arte contemporáneo. Ni todo el mundo es artista, ni estudiar en una escuela nos convierte en artistas. El arte no es infuso, el arte es el resultado de trabajar y dedicarse, de emplear miles de horas en aprender y formar el propio talento (Lesper, 2015, p. 31).

⁹ Lo sensible aquí es comprendido en dos contextos en cuanto a políticas estéticas y como el régimen de lo sensible se distribuye entre los espectadores desde la perspectiva de Jaques Rancière en su texto *El espectador emancipado*, y en cuanto experiencia encarnada de la especie, como denominador de interpretación del mundo desde la perspectiva de la semiótica cognitiva propuesto por George Lakoff y Mark Johnson en su texto *Metáforas de la vida cotidiana*.

Y es aquí donde nace el principal problema: no se enseña arte, ni su historia, su contexto o los métodos estilísticos y de reflexión porque no hay tiempo de enseñarlo. Si la evaluación de un estudiante debe evidenciar un proceso artístico y técnico principalmente en una cantidad de tiempo promediada de cinco días exactos repartidos a lo largo de diez meses de año electivo pues se descarta por mínimo tiempo un conocimiento histórico medianamente crítico para tener desde la técnica una manera de evidenciar los avances minúsculos de la sensibilidad y conocimiento de los infantes. ¿Hasta qué punto es válido sacrificar la dimensión intelectual del conocimiento por un conocimiento mecánico enajenado de su historia? O como decía Bruno Munari “la creatividad no es improvisación sin método” (Munari, 1983) a eso le añadiría y sin historia.

JUSTIFICACIÓN. La *Libreta de Bocetos* busca crear tejidos de información mediante la cultura y el arte a través el propio interés de los prosumidores¹⁰ los encuentros de producción siempre han sido los lugares más inusuales, en Bogotá durante el siglo XIX fueron los cafés de Bogotá, actualmente la misma dinámica ocurre en los medios digitales al no tener ninguna restricción o límite en acceso, horarios o edad, la tecnología de la comunicación invisibiliza al maestro para dejar sólo aprendices de sus propias

¹⁰ En 1972 Marshall McLuhan definió el término en que el consumidor llegaría a su vez a ser productor al mismo tiempo desde la tecnología electrónica en su libro *Take Today; the Executive as Dropout*. De la editorial McGraw-Hill.

pasiones, tanto los autores aprenden a comunicarse e indagan con mayor profundidad como los lectores aprenden de sus propios intereses y conexiones para crear conocimiento. Es aquí donde el paradigma de la educación por niveles y el maestro se desmaterializa, todo lector es un ignorante deseoso de aprender por sí mismo: maestros, directivas, padres de familia, estudiantes, ciudadanos, se desprenden de sus categorías de la comunidad educativa para ser en sí mismos conocimiento sensible, arte y ciencia en su propio aprendizaje. Es entonces de esta manera en que la deficiencia de tiempo y la deficiencia de contenidos se proveen como fuente para beber del conocimiento y no como obligación, bastante se ha hablado sobre las bondades de Internet, pero en el contexto educativo, muy poco se reflexiona como la interacción y la pertinencia del saber, teje comunidad mientras a su vez crece en contenidos.

ENFOQUE. El proyecto editorial *Libreta de Bocetos*, construye desde la pedagogía crítica, desde la necesidad de dignificar la profesionalización docente en educación artística, descategoriza al “docente” para convertirlo en un prosumidor de la cultura, a su vez el formato multimedia consolida un espacio de encuentro y reflexión inexistente en la educación pública, une en lo plural y lo colectivo, la búsqueda de soluciones sentipensantes¹¹

¹¹ Sobre la base de la Sociología se construyó la teoría de la investigación-acción-participación de Orlando Fals Borda, el término sentipensante se acuñó con base en sus investigaciones con la población colombiana. “Nosotros actuamos con el corazón, pero



mediante acciones artísticas y proyectos en beneficio de sus usuarios.

Objetivo general

La consolidación de un espacio alternativo virtual de encuentro y reflexión; que cuente con la participación fundamental de los maestros de arte así como de prosumidores interesados en el conocimiento sensible emancipatorio, a partir de sus reflexiones, a su vez desde su reflexión les permita visibilizar la educación y los procesos artísticos de básica y media, en función de la cultura, el arte y el conocimiento de una manera crítica e intelectual que vaya mucho más allá de las categorías tradicionales en la educación.

Objetivos específicos

Estimular y colaborar en el análisis, la sistematización, la producción y la publicación física y digital, de experiencias de aula, académicas, investigativas y de innovación, de los docentes de artes.

Promover las prácticas artísticas, en la población escolar de Bogotá y propender por la formación e investigación en artes.

también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes". *Una Sociología sentipensante para América Latina*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, 2009.

Ser un atractor¹² de necesidades y problemas; emprendiendo acciones y proyectos de solución, en beneficio de sus autores/lectores, entre saberes interdisciplinarios. Buscando y promoviendo de esta manera, una educación de calidad para los niños, jóvenes y adultos a partir principalmente del desarrollo de proyectos investigativos y de innovación basados en artes.

Formación y experiencias de los prosumidores, en procesos investigativos y de innovación. Promoviendo su asesoría y acompañamiento en la realización de estudios, análisis de datos, sistematización de experiencias, desarrollo de eventos entre otros.

Marco conceptual

LA AVENTURA INTELECTUAL. Existe en el mundo un régimen de la "explicación" donde se necesita un maestro, pero el conocimiento tiene en gran parte azar y voluntad en su haber, no todo puede ser explicado, aunque si todo puede ser vivido. El miedo por reconocer la ignorancia de quien domina el saber, así la categoría de docente aterra, pero al despojarse de esta categoría es mucho más fácil encontrar la posibilidad de creación de un

¹² Dentro de las teorías de la física y las teorías del caos que buscan analizar los sistemas dinámicos y complejos, está la teoría de los atractores propuesta por Edward Lorenz, en donde las fuerzas cercanas convergen en una dependencia sensible o independiente al atractor, en el caso del arte lo podemos ejemplificar como se propone en una gráfica un eje narrativo en el cual convergen el *mythos*, el *topos* y el *ethos*.



círculo de potencia, en tiempos antiguos este círculo era alrededor del fuego, en la modernidad el círculo es el arte y la tecnología, el primer paso para emancipar a los alumnos es permitirles ser criaturas que direccionan su libertad de conocimiento. El *blog* dialoga sin prejuicios. Y propone ser una aventura intelectual desde sus contenidos.

LA IGNORANCIA COMO INTUICIÓN. La idea de la enseñanza universal a veces deja de lado algunos aspectos importantes como son el conocimiento del código lingüístico, asunto que no se evidencia en los procesos artísticos y entre otras manifestaciones, en donde interactuamos en favor de la construcción de sentido, la pintura, los lenguajes simbólicos y de significación abstracta que construyen ideas. Convertir esta pérdida del dominio de la explicación en un beneficio, a través de la comparación del mundo de las cosas. No existe una voluntad que manda y una inteligencia que obedece, son inseparables en su accionar. El fallo de la educación es que se basa la totalidad del sistema en la interrogación y no en la verificación. El poder de la ignorancia es el poder de la igualdad el poder del entendimiento entre las criaturas. La igualdad de las inteligencias. Un niño y un adulto puede apreciar las imágenes y aprender de ellas tanto como un adolescente y un anciano aprender de la poesía.

LA RAZÓN DE LOS IGUALES. Somos criaturas atentas, nuestra voluntad está anclada a la inteligencia y crea la sinergia del conocimiento, "La voluntad es potencia de movimiento, potencia de actuar según su propio movimiento, antes

de ser instancia de elección". De esta manera una criatura puede todo lo que quiere y no se engaña al ser el mismo el motor de sus deseos. Nadie es dueño de la verdad sólo el individuo tiene la capacidad de develar las falsedades. Mediante la comunicación es el único recurso en que dos seres racionales se comprenden, la poesía y la improvisación son los primeros recursos de interpretación mediante ellos se construye la voluntad de los intereses compartidos, más allá de hacer grandes artistas la finalidad principal de este proyecto es hacer criaturas emancipadas. Todos somos maestros ignorantes, cuando se comparten las publicaciones en libreta de bocetos desde que se escribe se escribe para un igual, esta igualdad cruza todas las edades todos los intelectos, todos los estereotipos. La razón de los iguales busca reparar el vínculo social de ser e identificarnos como los otros, poder conectarnos desde lo sensible que sentimos como criaturas que se asombran como especie.

LA SOCIEDAD DEL MENOSPRECIO. El régimen de la educación parte del menosprecio por los saberes desiguales, existe una arrogancia en los procesos del saber, el cual hace del dulce aprender una doctrina, muchas veces juzgando la idiotez como ignorancia, sólo la apropiación del propio arte emancipa el intelecto. Existe una locura colectiva que permite el orden funcional de las comunidades, se necesita desclavarse del esquema de la educación para analizarlo y subvertirlo, desencajarse desde un sistema profundamente enajenado, solamente desde restructuración de sus propios fines y procesos se puede concebir un modelo de educación alternativo.



LA EMANCIPACIÓN INTELECTUAL. Una padre pobre e ignorante puede instruir a sus hijos y enseñarles algo de valor, así mismo un niño puede aprender algo en Internet de valor y enseñárselo a sus padres. La única manera de alcanzar la emancipación intelectual es desde el deseo individual de lograrlo, ninguna institución, ni estado ni hombre puede emancipar a otro, sólo a sí mismo las criaturas se emancipan, la emancipación intelectual, el sentido crítico, la voluntad y el gusto por el saber es el camino para una educación alternativa y democrática. Estos cinco ejes cruzan transversalmente el proyecto de la libreta de bocetos, y aunque sería natural hablar de los beneficios de los formatos multimedia, personalmente su impacto académico el cual va mucho allá de las propuestas que tradicionalmente surgen en lo digital centrado en las técnicas y los formatos, esta es una apuesta por el intelecto sensible.

METODOLOGÍA. Tradicionalmente siempre hemos creído en una época dorada de la historia, en mi caso personal fue el romanticismo del siglo XIX, el proverbio de “todo pasado fue mejor”, veía las fotos de las reuniones de escritores y poetas durante el siglo XIX en los cafés de Bogotá y me parecía fascinante, el compromiso investigativo, literario y político¹³, consideraba ese tiempo como una época vibrante, la

13 Para una ampliación sobre el tema y sobre la importancia cultural de los cafés está el libro editado por Mario Jursich y publicado por el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, *El impúdico brebaje. Los cafés de Bogotá 1866-2015*, Bogotá, Colombia.

cantidad de revistas literarias y el trabajo que se realizaba con las uñas al exponer en pasajes, cafés o las casas de creación creadas por los colectivos tanto en Bogotá como en otras regiones está el ejemplo de Ciudad Solar en Cali. Soñaba en esa época “Dorada” comparada con el letargo que a veces se siente en los colegios y me sentía frustrado. Llegue a un punto a considerar que la única manera de cambiar de línea de desilusión y negación era construir el cambio, actuar, en vez de seguir con la mezquina crítica sin fines creativos desde la investigación publicación y traducción de investigaciones de arte y educación artística.

La multiplicidad de recursos de la libreta de bocetos oscila entre la reseña, la crítica, la investigación basada en artes, y el periodismo literario. De esta manera documentos recuperados y traducidos, brillan en contextos de intereses personales de los autores y los lectores. Generalmente las indicaciones iniciales se trabajan con los consejos de Ray Bradbury, expuestos en 2001 en la Point Loma Nazarene University de California, para la escritura de textos sean estos académicos o literarios:

1. Comienza por cuentos cortos.
2. Ama a tus escritores favoritos pero no los copies.
3. Lee y estudia a los grandes escritores.
4. Estudia las metáforas.
5. Aléjate de los que no crean en ti.



6. Ama más a la biblioteca que a las redes sociales.
7. Escribe por diversión.
8. Enamórate del cine.
9. No escribas por fama o riqueza.
10. Haz listas, lo que amas y lo que odias y escribe sobre ello.
11. Escribe sobre lo que se te ocurra.

CONCLUSIONES. No existe el arte con A mayúscula de la misma manera no existe una “Educación” se ha academizado tanto los procesos sociales que se ha deshumanizado la educación. Las revoluciones educativas se han construido con lo marginal, la educación griega por las calles de la mano con los filósofos, la educación de la mujer en la edad media a escondidas de los cleros, así como la educación popular y campesina del siglo pasado en Colombia que permitió a su vez la lucha social, ha planteado unas prácticas que coexisten con la educación formal, emancipando a los individuos del control social de las instituciones desde la razón e intelecto sensible. Ya no es el maestro el motor de estas transformaciones sino el propio arte y la voluntad de los individuos lo que los transforma y emancipa.

Las criaturas vivientes conviven en un habitat virtual en donde construyen tejidos y vínculos de lector/autor, a partir del saber, esta posición ética y política del sitio virtual es su propia

fuerza de pensamiento, reconocer que un ignorante es capaz de enseñar a otro ignorante. La idea de la emancipación intelectual es hoy en día más importante que en cualquier otra época en la historia, la postverdad, la polarización y el negacionismo ha creado una simbiosis entre la alienación y el adoctrinamiento, buscar un camino que permita el raciocinio y el sentido crítico como eje de libertad es la base de *Libreta de Bocetos*.



Referencias

- AA. W. (2010). Documento No. 16 "Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media". Ministerio de Educación, MEN. Recuperado de: <https://nodoartes.wordpress.com>
- AA. W. (2012). "Proyecto Educativo Institucional (PEI)". Bogotá, Colombia: IED Marco Fidel Suárez.
- Gioroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (2004). *Metáforas de la vida cotidiana*. Teorema. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- Lesper, A. (2016). *El fraude del arte contemporáneo*. Bogotá, Colombia: Editorial Libros Malpensante.
- Martell, F. (2011). *Cultura Mainstream. Cómo nacen los fenómenos de masas*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Negroponte, N. (1995). *Ciudadano digital*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Atlántida s. A.
- Rancière, J. (2013). Conferencia: "Qué es la emancipación intelectual". Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=4Y_KwkAnjac
- Rancière, J. (1987). *El maestro ignorante cinco lecciones de la emancipación intelectual*. Barcelona, España: Editorial Laertes.
- Rancière, J. (2010.) *La noche de los proletarios archivos del sueño obrero*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tinta Limón.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Manantial.
- UNESCO. (2013). *Aprendizaje móvil y políticas. Cuestiones clave*. París, Francia: UNESCO.



Red Nacional de Profesores(as) de Ética¹⁴

ANDRÉS DAVID NIETO B.¹⁵
VÍCTOR ELIGIO ESPINOSA G.¹⁶

La escuela y, en general, la educación como agentes del progreso, tienen entre sus propósitos la formación moral. Frente a esta expectativa, se espera de la escuela la puesta en marcha de un proyecto educativo que permita formar para la ciudadanía y el ejercicio de la libertad. Una compleja tarea, sin duda, la que tiene la institución escolar para afianzar las bases y acompañar el desarrollo y el despliegue de las habilidades morales de los niños, adolescentes y jóvenes.

En ocasiones, se piensa que la educación ética es una tarea de la familia, un asunto de la vida privada de los individuos y, en consecuencia, que la escuela debería orientar sus

esfuerzos hacia el cultivo de las habilidades lógicas, del lenguaje y de aquellas competentes en la producción del pensamiento científico. Si bien ésta es una tarea con la que, en efecto, está comprometida la educación, también es necesario implementar la formación ética, la cual pone de manifiesto los requerimientos para avanzar en la construcción de la democracia y la paz.

Aunque se coincide, sin tantas vacilaciones, en que se construye una mejor sociedad en la medida en que se forme al hombre y al ciudadano, en la práctica, esta tarea, primordial para la construcción de una sociedad en paz, no tiene la fuerza que se requiere en la institución escolar. La educación en ética y valores humanos aparece como un área fundamental y obligatoria del plan de estudios (Ley 115, Art. 23); no obstante, su ejercicio curricular queda marginado, en la mayoría de los casos, a la axiología, en cuanto componente de la ética. Se parte del supuesto de que la educación ética es exclusivamente una educación en valores; pero, si bien este aspecto es necesario, no es suficiente. Hay que mencionar, además, la falta de recursos didácticos, de enfoques metodológicos y conceptuales para el desarrollo curricular de la ética, y de un perfil docente con las características necesarias para acompañar esta formación.

¹⁴El presente texto es una revisión, modificación y ampliación de la presentación de la *Colección Enseñar Ética*, Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social, 2018, y los lineamientos de la Red Nacional de Profesores(as) de Ética, recuperado de: <http://inis.com.co/red-nacional-de-profesores-de-etica/>

¹⁵Coordinador de la Red Nacional de Profesores(as) de Ética. Coordinador Editorial de INIS.

¹⁶Cofundador de la Red y del grupo Didáctica de la Ética. Director de la maestría en Ética y Problemas Morales Contemporáneos. UNIMINUTO.



En consecuencia, es necesario pensar y consolidar un proyecto que responda a las exigencias de los distintos estamentos sociales por una educación ética que posibilite la construcción de una sociedad en paz, fraterna, responsable y sincera. *De la calidad de las reflexiones depende la calidad de las acciones.* Así, es plausible afirmar que, quienes orientan las reflexiones y –en una suerte de compromiso– las buscan son los *profesores y las profesoras*, no sólo de la asignatura de Ética o Filosofía, pues como docentes somos –por defecto– guías de reflexiones éticas y orientadores para la construcción de juicios morales, por lo que el proyecto se concibe como un ejercicio transversal que debe darse en el aula y fuera de ella: en las calles y en los hogares. Es común que la sociedad limite la tarea de la educación a los centros e instituciones que «se dedican a eso»; sin embargo, en los términos y pretensiones de la transversalidad y pluralidad de los escenarios de orientación y reflexión, es pertinente replantear el rol y la categoría de profesor, ya que si bien los contenidos disciplinares deben ser orientados por un profesional en la materia, los contenidos y fundamentos prácticos y reflexivos tienen una cualidad general, comenzando desde el núcleo familiar hasta llegar a la interacción y guía con líderes comunales y actores sociales interesados en el desarrollo de las capacidades y morales.

De modo tal que el(la) profesor(a) no –solamente– es quien labora en una institución educativa, lleva una planilla de notas y es responsable de la educación de los niños, niñas y jóvenes sólo por una jornada escolar.

Profesor(a) es aquel ser humano comprometido con la educación en todos los espacios que un contexto le posibilite, es quien en su pensar y su obrar da cuenta del objetivo social que se quiere alcanzar, una raza justa, fraterna y comprometida con *el otro*. Ese *otro* es un ser sin condición o criterio alguno, es otro sin sexo, género, color, religión o afiliación política, incluso, es otro sin especie, pues tanto seres sintientes individuales como animales y plantas, como los no sintientes complejos como los ecosistemas, también son seres que merecen y son dignos de consideración moral. Es desde la consideración de ese *otro* que se debe orientar la reflexión ética y la acción moral, buscando la autocrítica y el empoderamiento de la demanda social con justicia, caminando hacia la malgastada y trivializada paz.

El proyecto que se ha venido consolidando y que busca un cambio de paradigma en la concepción de la enseñanza, investigación y didáctica de la ética y en la concepción del ser *profesor(a)* es La Red Nacional de Profesores(as) de Ética. Esta Red es una iniciativa de carácter nacional fundada por profesores(as) de distintas instituciones de educación básica, media y superior del país; líderes de organizaciones sociales y comunitarias convencidos de la importancia de la formación ética para construcción de un país con justicia social, diverso y en paz. Se configura de manera autónoma con el apoyo de profesores(as) de diferentes municipios y ciudades de Colombia quienes, desde la necesidad de fortalecer un proyecto de ciudadanía atravesado por la formación ética de los niños, niñas y jóvenes, deciden promover el estudio,



la investigación y la ejecución de proyectos basados en la didáctica de la ética como criterio transversal al discurso y quehacer docente. La formación ética es independiente al nivel de formación, por eso se hace una invitación masiva a los profesionales y ciudadanos que se dedican a la educación y la formación en ética.

Misión. Desarrolla proyectos educativos, culturales y sociales desde los contextos y realidades de los maestros, los líderes sociales y comunitarios que promuevan espacios éticos para el ejercicio responsable de las ciudadanías, las profesiones y la vida escolar desde una perspectiva educativa, política y didáctica.

Visión. La Red Nacional de Profesores(as) de Ética será reconocida en país como una asociación de maestros(as) líder en el desarrollo de proyectos educativos, sociales y culturales que aporta al desarrollo de las instituciones educativas y organizaciones sociales en temas relacionado con la ética y su enseñanza. Así como también será la organización de consultoría para lo instituciones del Estado en temas relacionados al ejercicio prácticas éticas acordes al proyecto de sociedad en paz en que se está construyendo.

Objetivos

- Desarrollar proyectos educativos y culturales sobre problemas sociales de impacto ético para fortalecimiento del tejido social.

- Promover junto con instituciones de educación y organizaciones sociales y comunitarias estrategias para fortalecer iniciativas locales y regionales de impacto ético y moral desde un enfoque de derechos humanos y de educación para la paz.
- Fomentar espacios de formación para profesores(as), líderes sociales y ciudadanos que fortalezca la cualificación del ejercicio profesional y comunitario.
- Organizar congresos, semanarios, simposios y talleres de impacto nacional e internacional sobre temas relacionados a la ética y sus problemas.
- Diseñar recursos y materiales educativos para la formación ética en contexto de educación básica, media y superior.
- Emitir –por medio de su comité de ética– conceptos, valoraciones y recomendaciones sobre temas relacionado a la práctica investigativa, académica y científica en aspectos sobre integridad científica.
- Ser consultora para instituciones educativas, organizaciones, empresas e instituciones del Estado para asuntos de relevancia ética.

Dirigido a

Profesores(as) de las instituciones de educación básica, media y superior, así como líderes sociales y comunitario comprometido con el trabajo ético en sus distintos contextos de actuación.



Tipo de vinculación

- Profesor(a) de institución de educación básica y media.
- Profesor(a) de institución de educación superior.
- Profesor(a) de institución técnica y tecnológica.
- Estudiante de programa académico con interés en temas de ética.
- Profesional de cualquier área del conocimiento que investiga y/o reflexiona sobre temas de ética.
- Líder social o comunitario.
- Miembros de comités de ética de instituciones públicas o privadas.

La red es una iniciativa de docentes de diferentes instituciones como colegios, universidades e institutos, se constituye como una forma de agremiación que busca potenciar y divulgar el quehacer en ética, lo cual acoge a todos los promotores académicos, sociales y culturales, por lo que se abre una constante y masiva invitación a que aquellos altamente interesados en la apuesta que aquí se presenta se inscriban en la Red, en sus proyectos y eventos.

Finalmente, es un deber resaltar la excelente labor que han desempeñado todos los colegas partícipes de la Red de Docentes Investigadores y del nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, especialmente, se hace un reconocimiento a la incansable labor que lleva acabo día a día el Maestro Andrés Santiago

Beltrán C., quien con sus propuestas y construcción de escenarios nos guía día a día en esto de ser docente, ser investigador y *ser humano*.

Gracias.



Un sueño de libertad: la constitución de la Red Colombiana en enseñanza de la Filosofía

DIANA MELISA PAREDES¹⁷

Este sueño partió de muchas tensiones fruto de los cambios en el panorama educativo con la publicación por parte del ICFES del documento "Alineación del Examen Saber 11", en 2013. A partir del año 2014 Filosofía desaparece como prueba específica y se abre el campo hacia un trabajo transversal con el área de Lengua Castellana, en la que se exige una rearticulación del sentido que tiene el saber filosófico en la formación de los estudiantes que llegan a grado 11. Esta prueba se centrará en lectura crítica, como aquella en la que se evalúa las capacidades que tiene un estudiante colombiano para Entender, Interpretar y Evaluar información. La orientación para las áreas de Filosofía y Lenguaje en educación básica y media es que formen estudiantes capaces de reconocer información en los textos, contextualizarla y usarla para pensar problemas cotidianos. No desconocemos que los lineamientos que ofrece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y las directrices del ICFES con un insumo vital para modelar las

prácticas escolares. Por ello, las discusiones se abren, no necesariamente en lo que toca a la desaparición del área de filosofía, sino a la transformación que acontecerá dentro de su enseñanza si consideramos que se pide que ayude a los estudiantes a evaluar su comprensión de los textos y el contenido de estos.

La demanda de la formación crítica en el campo de la enseñanza de la Filosofía en Colombia merece un análisis y un seguimiento amplio de lo que implica esta exigencia. La filosofía en secundaria, cuyos efectos trascienden a la educación superior, ha sido objeto de múltiples revisiones y críticas, especialmente aquellas derivadas de la adopción de perspectivas wolffianas en educación y de otras miradas que otorgan prelación al desarrollo de competencias, habilidades o destrezas asociadas a las ciencias fácticas, formales o naturales. ¿Qué sentido tiene la filosofía para los estudiantes en educación secundaria y de educación superior? ¿Se trata de una familiarización con un canon histórico? ¿Se trata del desarrollo de habilidades de pensamiento superior? ¿Resulta mejor diluir la filosofía en otras áreas y acabar con una herencia de la educación clásica? Estas preguntas muestran la relevancia de este trabajo que se liga, de un modo u otro, con ciertas iniciativas que están pensando el significado de la crisis de las humanidades. Todas estas preguntas requieren ser trabajadas y para ello es necesario acopiar las experiencias que en el campo de la enseñanza de la Filosofía se han producido en nuestro país.

¹⁷Docente en el Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia. Magíster en Educación y magíster en Filosofía, Universidad de Antioquia. diana.paredes@udea.edu.co



La Red colombiana de profesores de filosofía es una iniciativa que se nutrió de todo lo anterior y se impulsó por parte de la Universidad de Antioquia, en cabeza de Diana Melisa Paredes, y los profesores de la Red de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de Bogotá, en cabeza del profesor Andrés Santiago Beltrán, a partir de 2014; iniciativa que se consolidó en el marco del VI Congreso Colombiano de Filosofía, llevado a cabo en la Universidad del Norte en 2016. Allí, con la participación de docentes de filosofía de educación secundaria secundaria y de universidades de varias partes del país se suscribió un acta de creación de la red, se generó una estrategia de comunicación y un trabajo de levantamiento de archivo inicial, cuya meta era generar un mapa de visualización de prácticas formativas en el campo filosófico en Colombia.

Para finalizar, es preciso mencionar que los objetivos de la red son los siguientes:

- 1.** Dar seguimiento a las prácticas y producciones conceptuales en enseñanza de la Filosofía en Colombia y nutrir las discusiones académicas.
- 2.** Recabar, sistematizar y difundir información confiable y relevante, cualitativa y cuantitativa, sobre la situación y los avances de la enseñanza de la Filosofía en cada región colombiana.
- 3.** Construir y fortalecer lazos de relación entre los sistemas de Información de las Instituciones Educativas en los que se registre información sobre

enseñanza de la Filosofía, independientemente del grado de sistematización y avances que puedan tener, de modo que paulatinamente se puedan definir categorías mínimas homogéneas que nutran la discusión sobre la enseñanza de la Filosofía en Colombia.

- 4.** Propiciar el intercambio de experiencias entre instituciones educativas, académicos e investigadores con el fin de crear una gran red de intercambio de saber en torno a la enseñanza de la Filosofía. A la fecha, se cuenta con estrategias de comunicación y divulgación de eventos entre miembros de la red, y se espera una reactivación de ciertas áreas de esta.





EXPERIENCIAS Y III PARTE

REFLEXIONES, POR LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN



Infancia y Corporeidad

Corporeidad para otros, jóvenes y redes sociales

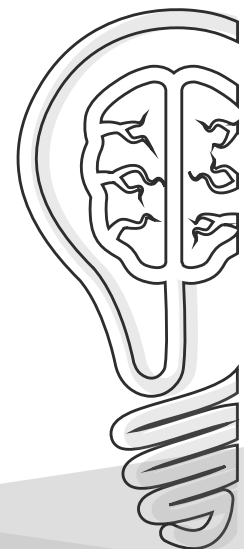
“Yo soy pensar positivo”... a propósito de la formación del ser emocional en el aula como camino hacia la paz

Aportes para abordar la infancia, lo escolar y el desplazamiento forzado

Insinuaciones para una aprendencia desde la corporeidad

La vocación de ser docente

Infancia y Corporeidad.



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

INFANCIA Y CORPOREIDAD

Corporeidad para otros, jóvenes y redes sociales

JAZMÍN ADRIANA RUBIANO RUBIANO¹

Resumen

El siguiente artículo presenta una reflexión suscitada a partir de los resultados de una investigación realizada entre 2016 y 2017, en un colegio distrital en Bogotá –Fernando González Ochoa de la localidad quinta de Usme–, centrada en los indicadores corporales que muestran los jóvenes entre catorce y diecisiete años de grado octavo, en sus fotos de perfil en Facebook. Se trata de una reflexión que relaciona al arte como posibilidad de promover la expresión de la corporeidad en las redes sociales por parte de los jóvenes, de una forma cada vez más consciente y reflexiva.

En los contextos actuales en que se desenvuelven los jóvenes, Internet y las posibilidades de interacción que brinda a los usuarios, ha

permitido el advenimiento de múltiples formas de socializar. Uno de esos espacios es Facebook. Allí los jóvenes tienen la posibilidad de crear y personalizar sus perfiles de acuerdo a sus preferencias.

Desde investigaciones como las de Morduchowicz (2012); Chaparro, Echeverry, Arévalo (2014); Almansa, Fonseca, Castillo (2013); Dillon (2013); Basile y Linne (2014); Bonacci, (2013), todo parece apuntar a que los jóvenes se esfuerzan por mostrar en las redes sociales la mejor versión de sí mismos a través de la imagen. O, por lo menos, la mejor desde ciertos cánones de belleza que se producen y reproducen desde el medio social y cultural.

En este escenario, aparece lo corporal como el tipo de relaciones que establece el joven con su propio cuerpo y con los objetos que le rodean. Este entra en consonancia con las intenciones que tiene el joven a la hora de publicar ciertas fotos. De ahí que estas se materialicen en el ritual en que se convierte planear esas fotos, por lo que se ensayan poses y gestos, se escogen accesorios, entre otros signos que están cargados de sentidos socialmente compartidos.

Cabe aclarar que lo corporal es comprendido en este lugar como un esquema que permite al sujeto encontrar un significado a cada parte de su cuerpo (Merleau Ponty, 1993). Adicional a

1 Docente de la Secretaría de Educación del Distrito en el colegio Fernando González Ochoa. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y magíster en Comunicación, Desarrollo y Cambio Social. Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana. Autora de varios artículos y ponencias relacionadas con el campo de la educación, comunicación y juventud.



ello, existe una consciencia corporal en relación con los demás (Merleau Ponty, 1993), es decir que se construye desde lo social.

El ser corpóreo se construye para el joven por y para el otro (Rico, 1998). Es más, el otro también participa en la construcción de lo corporal (Rico, 1998) En el proceso de embellecimiento de sus perfiles, los jóvenes han ido perfeccionando unas técnicas que les permiten predecir qué tipo de efectos y elementos accesorios deciden incluir en este espacio. También usan unas técnicas, porque muchas de las poses, uso de filtros, accesorios virtuales y no virtuales, tipos y formas de usar la ropa, enfoques de cámara, son acciones sistemáticas conocidas y compartidas por gran parte de los jóvenes.

Lo que sugiere que existe un código implícito con el que se están elaborando las fotos, muy conectado con las significaciones que se tienen de la estética. Dichas técnicas se usan para elaborar fotos de perfil con una intención clara y con plena conciencia de qué ideas podrían ser interpretadas a partir de dichas imágenes. Como parte de esas técnicas, el joven utiliza unas tecnologías para lograr que sus fotos tengan apariencia de belleza. Estas son, por ejemplo, los programas y aplicaciones que se encuentran en la red y que le permiten personalizar sus fotos y perfeccionar su imagen, para lograr reconocimiento y popularidad.

Dichas aplicaciones y programas, son tecnologías que ya vienen prediseñadas y que se enfocan en el manejo intencionado de la

corporeidad de quien las utiliza para embellecer sus fotos. Ahora, esas tecnologías de la corporeidad, llevan implícitas unos ideales de belleza, dado que su arquitectura interna, funciones y aplicaciones, proveen al joven una limitada gama de opciones de personalización y embellecimiento de las fotos.

Sibilia (2008) afirma al respecto, que existen unas técnicas de estilización de las experiencias vitales y la propia personalidad para salir bien en la foto. En este lugar, se afirma que esas técnicas y tecnologías de la corporeidad, se han convertido en una nueva clase de prótesis corporales, que combinan las poses y demás expresiones del cuerpo, con otras de tipo tecnológico que brinda la red (tales como emojis, filtros, ropa y maquillaje virtual, etcétera). Se da, por tanto, la creación por parte de los jóvenes de unas corporeidades híbridas, en donde la intención es elaborar un tipo de fotos que logren el reconocimiento esperado de los demás.

Las imágenes-foto, estarían todo el tiempo en un proceso de transformación al vaivén de las innovaciones tecnológicas y las nuevas tendencias en poses, ropa y accesorios que se viralizan² sobre todo desde la red. Allí, el joven se convierte en el artífice de unas composiciones digitales que, por lo general, se encuentran atravesadas por las ideas imperantes sobre la belleza que impulsa el mercado. Aunque,

2 Este término se ha ido popularizando entre los jóvenes para referirse a las páginas o publicaciones en Internet que gozan de una popularidad tan rápida como efímera.



por su puesto, algunos jóvenes se convierten en focos de resistencia frente a dicho control normalizador, aportando nuevas posibilidades estéticas y utilizando la creatividad en la elaboración de fotos de perfil, que no necesariamente corresponden con los modelos estéticos promulgados por el mercado.

Profundizar en el análisis acerca de cómo las nuevas generaciones están relacionándose con su corporeidad y cómo lo proyectan en espacios públicos como Facebook, brinda la posibilidad no sólo de ampliar la comprensión del fenómeno que nos ocupa, sino que abre la perspectiva para pensar en qué otro tipo de estéticas podrían empezar a visibilizarse, a despecho de las que actualmente son socialmente reconocidas.

Para lograrlo, se apela a algunas alternativas que se centran en el arte como medio no sólo de resistencia, sino de expresión de lo corporal desde la exploración y conocimiento de sí mismos. Lo que se hace posible en tanto los jóvenes no son simples agentes pasivos que reproduzcan sin más los modelos que les vienen desde lo externo.

Más bien ocurre que en el manejo de su corporeidad y en la forma de presentarla a través de las fotos, realizan ciertas hibridaciones, *bricolajes*, en donde el estilo personal, es combinado con aquellos elementos locales y globales (Feixa, 1999) que encuentra el joven para elaborar sus fotos en su contexto. Es decir, los jóvenes están todo el tiempo reelaborando los contenidos a los que están expuestos, imprimiendo su estilo a todas sus creaciones

(Feixa, 1999). Lo anterior, dado que el joven es un sujeto creativo, que tiene la capacidad de componer expresiones artísticas que den cuenta de procesos subjetivos que interpreten la realidad y puedan proponer formas alternativas de comprenderla y vivenciarla (Feixa, 1999; Muñoz, 2010). De ahí que se de una simbiosis entre el medio social y cultural de los jóvenes, con sus estilos individuales.

Lo anterior implica que el joven como sujeto activo y creativo, está en la capacidad de utilizar esas técnicas y tecnologías que le provee el medio cultural, para manifestarse como un ser corporal cada vez más autónomo que, por ejemplo, a través de la exploración de las posibilidades que brinda el arte, pueda proyectar ante sí mismo y ante los otros, los sentidos que va construyendo sobre las relaciones entre su cuerpo, los objetos que le rodean y el modelo cultural al que pertenece; es decir, explore y manifieste su posición sobre la vida y el mundo a través de un dominio de lo corporal cada vez más consciente.



Referencias

- Almansa, A., Fonseca, O., y Castillo, A. (2013). "Redes sociales y jóvenes. Uso de Facebook en la juventud colombiana y española". *Comunicar*, (40), 127-135. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15825476014>
- Basile, D. y Linne, J. (2014). "Performances de autopresentación a través de fotografías digitales. El caso de los adolescentes de los sectores populares en Facebook", (35), 209-217. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719367X20140002000
- Bonacci, J. (2013). Sujetos, miradas, prácticas y discursos. Segundo encuentro sobre Juventud, Medios e Industrias Culturales. Tucumán, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT).
- Chaparro, H., Echeverry, S., y Arévalo, J. (2014). "Desde el muro: una mirada a los discursos proyectados por el cuerpo en Facebook". En: *Educación Física y Ciencia*, 16(1). Recuperado de: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv16n01a03>
- Dillon, A. (2013). Miradas de adolescentes argentinos sobre la intimidad en Facebook. En: *Análisi: cuadernos de comunicación i cultura*, (49), 15-28. Disponible en: <http://analisi.cat/article/view/n49-dillon>
- Feixa, C. (1999). "De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud". Barcelona, España: Editorial Ariel Barcelona.
- Merleau Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Madrid, España: Editorial Planeta.
- Morduchowicz, R. (2012). *Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil en Internet*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S. A.
- Muñoz, G. (2010). "De las culturas juveniles a las ciberculturas del siglo XX". IDEP, (18), 21-32. Recuperado de: <http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/166>
- Rico, A. (1998). *Las fronteras del cuerpo. Crítica de la corporeidad*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.



“Yo soy pensar positivo”... a propósito de la formación del ser emocional en el aula como camino hacia la paz³

KATHERINE ROZO MUÑOZ⁴

Resumen

El presente artículo muestra apartes de un proyecto de aula que surge de la estrategia *In Situ* que viene acompañando el IDEP (2016), rescata la experiencia pedagógica de seis años que implementa actividades en pro del fortalecimiento de la emoción, el mejoramiento del clima escolar y la convivencia de los niños por medio del proyecto: “Yo soy pensar positivo”, el cual parte del aprendizaje apreciativo, como eje de desarrollo y el grupo focal como técnica investigativa que ha propiciado

la participación de algunos miembros de la comunidad educativa.

La escuela Tanque Laguna: expresión del trabajo comunitario

*Ciudad Bolívar, es pueblo de todos,
es grito de esperanza y de libertad
Somos tus hijos, fruto de este vientre,
de una Colombia que anhela paz.*

(Coro del himno: localidad ciudad Bolívar)

El CEDID Ciudad Bolívar hace parte de la UPZ Jerusalén, es una institución de carácter oficial que acoge el concepto de Centro de Enseñanza Diversificada Distrital, cuenta con cinco sedes que atiende población de primera infancia, primaria, básica y media. Una de estas sedes se encuentra cerca de una “placita de mercado” llamada Tres Esquinas, allí empiezan a construirse otros barrios entre estos Tanque Laguna. Cuentan los vecinos y profesores más antiguos que el terreno en el cual se ubica ahora la institución era un espacio de congregación vecinal, de trabajo comunitario y que incluso sirvió de sala de velación. La necesidad de contar con un espacio escolar se acrecentó dada la cantidad de niños y niñas que corrían entre las calles sin pavimento y sin poder estudiar, así empezaron a tejer la idea de construir

- 3 Este capítulo corresponde a la revisión del artículo publicado originalmente con el título: “Yo soy pensar positivo. A propósito de la formación del ser emocional en el aula como camino hacia la paz”. En: Rozo, K (2017). Revista Magisterio. Educación y Pedagogía. No. 86: “Marcos de enseñanza”. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- 4 Docente titular grado primero de primaria del IED CEDID Ciudad Bolívar. Sede B (Tanque Laguna). Licenciada en Educación Especial de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Especialista en Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. kathyromu5@hotmail.com, kathyromu5@gmail.com



una escuela. Esta pequeña porción de tierra contaba con habitantes que llevaban muchos años viviendo en el sector lo que ha posibilitado ver a generaciones enteras pasar por el IED CEDID-sede B (Tanque Laguna).

Sobre lo que significa “Ver mi escuela con otros ojos”

El amor es la emoción que constituye el dominio de acciones en que nuestras interacciones recurrentes con otro hacen al otro un legítimo otro en la convivencia.

(Maturana, 2013 p. 262)

El Aprendizaje Apreciativo⁵, para Kelly (1982), significa “la estimación que supone elementos tanto intelectuales como emocionales, es un estado de alerta sensitivo y una percepción de la importancia o utilidad de la información en su relación con otros terrenos y en el desarrollo de actitudes y gustos” (p. 254). Lo apreciativo se convierte en el elemento articulador del proyecto “Yo soy pensar positivo”; así mismo el lenguaje desempeña un papel fundamental ya que se encarga de construir el

- 5 Es una categoría en construcción en la cual se han tenido encuentros presentaciones realizadas por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre otras instituciones; se articula con el enfoque apreciativo desde una mirada psicopedagógica que se refiere a los procesos de adquisición de actitudes, así como el reconocimiento de lo que es valioso para cada persona, implica la *formación de una actitud estimativa*.

mundo, las palabras crean magníficas y misteriosas realidades.

El gráfico que se presenta a continuación, muestra como eje del proceso el aprendizaje apreciativo del cual se despliegan las categorías abordadas en el proyecto: emociones, convivencia y paz; interrelacionadas directamente y que llevan a reconocer el cuerpo como territorio de paz. Aunque este último no se menciona como categoría central se visibiliza su esencia e importancia en los procesos y prácticas pedagógicas, al encontrarse implícito en todo proceso que permea la facultad humana como seres sociales, enfocando el trabajo desde el autocuidado, respeto para mejorar el auto concepto de los niños, al respecto Casassus (2002) expone al referirse a la escuela: “todos hemos pasado por este sistema carcelario, que niega el cuerpo y las emociones” (p. 2).

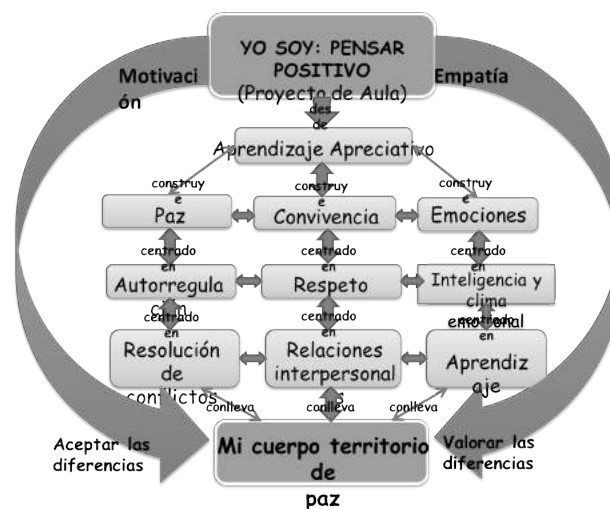


Gráfico 1. Proyecto Yo soy pensar positivo. Incidencias e implicaciones.

El proyecto, reconoce y valora los diferentes ritmos de aprendizaje, los intereses, las particularidades, las posibilidades y oportunidades que tienen los niños de grado tercero y cuarto de primaria; aportando a la construcción de una visión positiva, *apreciativa*, optimista y alegre con la cual contar día a día, de esta manera se asumen las dificultades como opciones de aprendizaje para la mejora continua viviendo el aula como un espacio que debe ser agradable para convivir y aprender felizmente.

Una travesía hacia la paz y la convivencia

La escuela es una pequeña sociedad y como tal presenta muchas oportunidades para el aprendizaje y la práctica de la vida ciudadana.

(Chaux, 2013, p. 10)

El proyecto ha generado espacios de reflexión en torno a las prácticas pedagógicas, que como profesores desarrollamos día a día y la manera cómo, desde la generación de escenarios de convivencia, asumimos los contenidos, las disciplinas, la enseñanza y el aprendizaje. El fortalecimiento de la inteligencia emocional de los estudiantes puede mejorar los procesos de aprendizaje e inherentemente mejorar la convivencia y la relación con los otros.

De otra parte se retoma a Galtung (2000), quien proporciona un amplio panorama en el tema y destaca que la paz se alcanza únicamente a través de medios pacíficos “el

tratamiento del conflicto por medios no violentos y creativos es crucial para lograr la paz y eso requiere profundizar en la cultura y estructura social, donde se origina el conflicto” (p. 4), hablar de paz significa reconfigurar y contextualizar un término a las situaciones y acontecimientos de una nación.

La resolución de conflictos, vista desde el quehacer pedagógico, implica fortalecer la capacidad de escucha, de diálogo, de participación, pero ante todo de reflexión y de análisis de las situaciones que se presentan cotidianamente para afrontarlas de la manera más adecuada. En este sentido, se atribuye a la empatía como la posibilidad de pensar en el beneficio mutuo, comprender al otro y sus realidades y entender que en la diversidad se encuentra la riqueza del aprendizaje.

Los profesores que queremos hacer algo para fortalecer las relaciones interpersonales, dinamizar y cambiar relaciones de poder, ver al otro con los ojos del respeto y valoración, sentir el cuerpo como el maravilloso instrumento que permite las manifestaciones de emociones y pensamientos, tocar vidas y generaciones enteras; sabemos que su abordaje da lugar a profundas reflexiones, tensiones y conflictos, en ocasiones, complejos de comprender. Al respecto menciona Rozo (2012), “el cuerpo es una expresión netamente física, biológica del humano; la expresión simbólica, la experiencia a partir y en relación con el otro”.

En el proyecto “Yo soy pensar positivo” son fundamentales las relaciones profesor-estudiante-profesor, en las cuales prima la empatía como



componente esencial, la motivación y el reconocimiento de las emociones como “motores” que permiten la disposición frente a diferentes actividades. Frente a lo anterior Casassus (2015, p 63) afirma que “ser un ser emocional quiere decir que somos seres con la sensibilidad de ser afectados por lo que nos rodea”.

Conclusiones

El trabajo reflexivo, sistemático, ético y pedagógico conduce a revisar como profesores nuestras propias prácticas en la cotidianidad y encontrar en el conflicto una posibilidad y oportunidad de aprendizaje. Esta posibilidad es la que nos permite observar el panorama en su plenitud y comprender que antes de un proceso netamente académico, se encuentran otros campos que pueden resultar fundamentales en el desarrollo integral del ser, tal es el caso de la convivencia, la construcción de paz, la autoestima, el trabajo en equipo y mancomunado con la comunidad educativa.

La relación de empatía, la motivación, el interés, entre otras actitudes, que promueven la interacción niños, niñas y profesores, es fundamental para el desarrollo y mantenimiento de un clima de aula positivo. De igual manera, en el momento en que los niños y niñas exponen sus propias ideas, diseñan sus planes, asignan responsabilidades, lideran actividades, en sí, participan y son agentes activos de un proceso, generando resultados e impactos mayores, ya que el proceso es reconocido y valorado por los participantes.

Referencias

- Casassus. J (2015). *La Educación del ser emocional*. Quinta edición. Santiago de Chile: Editorial Cuarto propio.
- Casassus. J. (2002). Artículo: *El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Chaux. E. Lleras. J. y Velásquez A. (2013). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración en las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Galtung. J. (2000). Capítulo cuarto: “La transformación de los conflictos por medios pacíficos”. Recuperado el 6 de octubre file:///C:/Users/ESTUDIANTE/Downloads/DialnetJohanGaltung-595158%20(4).pdf
- Kelly. W. (1982). *Psicología de la educación. Psicopedagogía fundamental y didáctica*. Séptima Edición. España: Morata
- Maturana, H. (2001). Ensayo: Emociones y Lenguaje en Educación y Política. Recuperado el 7 de Octubre de www.systac.cl/emociones.pdf
- Rozo, K (2012). Tesis de Maestría. “Intelectuales de Fronteras en condiciones visuales y motoras particulares: tres voces de una misma realidad. Estudio de casos a propósito de los procesos de inclusión y exclusión”. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rozo, K (2017). *Revista Magisterio. Educación y pedagogía*. Revista No. 86: Marcos de enseñanza. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.



Aportes para abordar la infancia, lo escolar y el desplazamiento forzado

PAULO MOLINA BOLÍVAR⁶

Este escrito presenta algunas reflexiones que se adelantan en el proyecto de investigación, que tiene como objetivo comprender la formulación e implementación de las políticas públicas educativas para la niñez en situación de desplazamiento forzado interno, por la violencia en Colombia, durante el periodo 2008-2016. Para ello se propicia el análisis sobre el dispositivo escolar y las formas de intervención construidas en el sistema educativo para este tipo de población, especialmente para pensar preguntas en torno al sentido de la escolarización y los modelos pedagógicos propuestos para los niños en condición de desplazamiento forzado y los procesos sociales que circulan en la vida escolar como espacio cotidiano de producción y reproducción de discursos, saberes, subjetividades y prácticas escolares.

Dichos aportes permiten el uso categorías como prácticas escolares en los distintos niveles de análisis, el peso del aprendizaje monocrónico y del modelo pedagógico por defecto en los documentos de política y espacios escolares a analizar (Terigi, 2010, 2012), ver la población desplazada bajo el lente del

riesgo educativo (Terigi, 2009), así como el uso de las categorías de subalternidad (Ezpeleta & Rockwell, 1983), espacio social, espacio físico y las relaciones entre sus estructuras (Bourdieu, 2012), y el proyecto escolar como proyecto social y político crucial para la construcción de la infancia en su sentido moderno (Baquero & Terigi, 1996).

Empiezo resaltando una mirada histórica, social y cultural sobre el desarrollo del dispositivo escolar (Baquero & Terigi, 1996; Feldman, 2010; Terigi, 2007, 2010, 2012; Tyack & Cuban, 2001; Viñao, 2006). Un dispositivo que se sostiene en la pretensión de la escolarización universal, que ha sido impulsado por las lógicas de obligatoriedad y masividad, las cuales contienen un principio homogeneizador, en el marco del aprendizaje monocrónico que (re) produce un saber pedagógico por defecto y un modelo organizacional (Terigi, 2010, 2017). Así, el desarrollo investigativo busca desnaturalizar el sistema escolar, la escolaridad, el currículo, la infancia y la juventud para su comprensión.

En efecto, esta perspectiva complementa la mirada sobre el surgimiento de la infancia⁷,

⁶ Docente del Colegio República Federal de Alemania. Candidato a doctor en Ciencias Sociales, FLACSO-Argentina. pamolinab@unal.edu.co

⁷ Este abordaje teórico que reconoce la infancia como una institución construida histórica y socialmente (Ariès, 1987; Carli, 2005; Varela, 1986), como una expresión cultural particular, histórica



la adolescencia y la juventud en el marco de la modernidad y el desarrollo del capitalismo, como grupos separados aunados al proceso de la escolarización y a las ideas modernas de familia como formas de control y asignación de roles en la sociedad, que los diferencian de la edad adulta o “madura” y su discusión en tanto esas categorías aparecen en el mundo cotidiano como naturales, vaciándolas de su contenido cultural e histórico (Baquero, 1997; Chaves, 2005; Margulis & Urresti, 1998).

Analizar los sistemas escolares ligados a sistemas de clasificación de la edad permite advertir que son procesos constituidos en un campo de luchas de poder, socialmente construidos, diversos y contingentes, por tanto, su análisis se ha de contextualizar histórica y culturalmente (Bourdieu, 1990). Lo mismo ocurre con la sedimentación de los procesos de escolarización, la instalación de un tipo de aprendizaje escolar y los contenidos básicos del aprendizaje escolar.

Así mismo permite ver que es un proyecto escolar instalado como un proyecto político y social, impuesto sobre niños y niñas legitimado por la cultura adulta (Baquero & Terigi, 1996), que requiere un rastreo a los cambios

y políticamente contingente, sujeta a cambios, común a niños y niñas, pero fragmentada por la diversidad de las vidas cotidianas. Así, la manera en que vemos y actuamos respecto de los niños no es inocua, es producida y da forma a la experiencia infantil y a las propias respuestas de esta población (Cosse, Villalta, Llobet, & Zapiola, 2011).

en las ideologías de la escolarización como campo de lucha sobre los conocimientos básicos para vivir en sociedad⁸. Un proyecto construido sobre relaciones asimétricas, prácticas artificiales, y supuestos como los de simultaneidad, presencialidad, gradualidad, descontextualización de experiencias de aprendizaje y un cronosistema que fija tiempos escolares (Terigi, 2012).

En consecuencia, es clave cuestionar los contenidos y sentidos que se le da a la escolarización para las poblaciones desplazadas, revisando aspectos centrales como las materias curriculares o el desarrollo de programas específicos para estudiantes en condición de desplazamiento. Esto es revisar el currículum

8 En el ámbito curricular resalta cómo se ha consolidado un contenido duro sobre el dispositivo escolar, como los estudios de Tyack y Cuban (2001), que rastrean la configuración de una gramática básica de la escolaridad en el sistema escolar norteamericano que ha resultado ser duradero y que puede entenderse como modelo de estandarización; el de Benavot et al., (1991) para la currícula oficial en la escuela primaria que ilustra la existencia de un currículum mundial relativamente estándar; o el de Terigi (2012) en el que se reconocen aspectos históricos en clave de continuidades y rupturas en las ideologías de la escolarización y el núcleo básico del currículo en secundaria, desde el modelo de las 3R (1850-1920), pasando por el currículo básico (1920-1960), la especialización/comprendividad (1960-2000) y recientemente la incorporación de algunos elementos en el marco de las nuevas alfabetizaciones tales como alfabetización tecnológica, digital y mediática y ecológica. Para un análisis de esto último ver: (Dussel, 2007, 2017).

en el marco de las relaciones que los enfoques diferenciales y de atención a la diversidad pueden contener, abriendo el análisis de la política pública al entendimiento de esta como producto histórico, resultado de esfuerzos de grupos que se han movilizadado y que han instalado ideales de lo que significa una verdadera escuela, así como de los sujetos que intervienen en el proceso educativo.

Finalmente, resaltar que el abordaje de la política pública se alimenta de un análisis de la escuela como espacio social en el que confluyen los intereses del Estado y de las clases subalternas (Ezpeleta & Rockwell, 1983). Abordar desde la subalternidad la infancia desplazada y su reconocimiento en los territorios escolares se convierten en un espacio fértil para estudiar la diversidad, las disparidades y desigualdades de la sociedad colombiana, permitiendo ver las estructuras de discriminación que allí operan, sin olvidar que las víctimas también generan nuevos contextos.

Referencias

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus, ensayistas.
- Baquero, R., & Terigi, F. (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". *Revista Apuntes*, No. 16. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Universidad de Buenos Aires.
- Benavot, A. B., Cha, Y. K., Kamens, D., Meyer, J. W., & Wong, S. (1991). "El conocimiento para las masas: modelos mundiales y currícula nacionales". *Revista de Educación*, 295, 317-344. Madrid, España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Centro de Publicaciones.
- Bourdieu, P. (1990). "La «juventud» no es más que una palabra". En: P. Bourdieu, *Sociología y cultura*. (Tercera edición, pp. 163-173). México D. F. México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, Pierre. (2012). Efectos de lugar. En *La miseria del Mundo*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Carli, S. (2005). "Infancia, cultura y educación en las décadas del 80 y 90 en Argentina". En: Documento de trabajo No. 15. Victoria, Provincia de Buenos Aires, Argentina: Universidad de San Andrés.
- Chaves, M. (2005). "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea". *Revista Última Década*, 13(23), pp. 9-32. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile.
- Cosse, I., Villalta, C., Llobet, V., & Zapiola, M. C. (2011). *Infancias-políticas y saberes en la Argentina y Brasil: siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica: CONICET: Universidad Nacional de General Sarmiento:



- Teseo: Fundación Centro de Estudos Brasileiros: Teseo: Universidad Nacional de San Martín.
- Dussel, I. (2007). La transmisión cultural asediada: los avatares de la cultura común en la escuela. *Propuesta Educativa*, año 16(28), 19-27. Buenos Aires, Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Dussel, I. (2017). "Sobre a precariedade da escola". En: *Elogio da escola*. Belo Horizonte, Brasil: Grupo Auténtica.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). "Escuela y clases subalternas". *Cuadernos Políticos*, 37, 70-80. México D. F., México: Editorial Era.
- Feldman, D. (2010). Capítulo 4. Relaciones entre conocimiento y acción. En *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE.
- Llobet, V., & Cosse, I. (2012). El campo de estudios sociales de infancia: Derechos, políticas, experiencias. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Margulis, M., & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides, M. C. Laverde, & C. Valderrama, *Viviendo a toda» Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre-Depto. Investigaciones, Universidad Central.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En G. Frigeiro, R. Baquero, & G. Diker (Eds.), *Lo escolar y sus formas*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En G. Frigeiro & G. Diker (Eds.), *Educación: saberes alterados* (pp. 99-110). Buenos Aires, Argentina: Del Estante.
- Terigi, F. (2012). La cuestión curricular en la educación secundaria. En E. Tenti (Ed.), *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires, Argentina: IPE- UNESCO.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). Capítulo 4: "¿Por qué persiste la gramática de la escolaridad?" En: *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (pp. 167-214). México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Varela, J. (1986). "Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños". *Revista de Educación*, (281), pp. 155-175. Madrid, España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Centro de Publicaciones.
- Villalta, C. (2010). La administración de la infancia en debate. Entre tensiones y reconfiguraciones institucionales. *Estudios en Antropología Social*, 1(2), pp. 81-99. Buenos Aires, Argentina: IDES.
- Viñao, A. (2006). Capítulo III: "Los sistemas educativos en sentido estricto (estructuras, procesos, tendencias)". En: *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. (p. 106). Madrid, España: Morata.



Insinuaciones para una aprendencia desde la corporeidad⁹

CARLOS EDUARDO PACHECO VILLEGAS¹⁰

Resumen

La corporeidad como noción está inmersa en lo que hoy se denomina “discursos epistemológicos emergente de la Educación Física” con una fuerte carga fenomenológica inspirada en la intencionalidad, la conciencia y la experiencia humana. Su riqueza intrínseca invita a pensar desde “otras formas” la mediación pedagógica de la Educación Física con la finalidad de superar la visión cartesiana dualista, científicista y mecanicista que ha venido haciendo énfasis en la individualidad, la competitividad y el rendimiento. Se procura en el escrito, entonces, posibilitar la construcción de

elementos formativos desde la corporeidad que sugiera formas alternativas de aprendencia.

Colonialidad del saber

La colonialidad del saber en el campo de la Educación Física, se ha hecho evidente por las técnicas y metodologías aplicadas en su saber hacer derivadas de las ciencias exactas que ponen el acento en el rendimiento y en el cuerpo como cosa. El ser humano en su integridad no ha sido prioridad para este enfoque cuantitativo de la disciplina, y en sí misma, la noción de Educación Física posee una fuerte carga semántica, deportivista y simbólica que hace pensar que educar físicamente al hombre, sólo es posible si se siguen los postulados positivistas de las ciencias exactas.

Los aportes teóricos que han hecho las universidades colombianas y los grupos de investigación a propósito de la Motricidad Humana, la Experiencia Corporal, el Cuerpo vivido, desde un enfoque fenomenológico¹¹, han sugerido

⁹ Este escrito es un fragmento modificado del artículo “Prolegómenos para una aprendencia desde la corporeidad”, publicado en la revista Educación y Ciudad No. 34: “Políticas Públicas Educativas: trayectorias y desafíos”. Enero-junio 2018, del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

¹⁰ Candidato a doctor en Filosofía, USTA, magíster en Educación, UPN, Especialista en Gerencia Social de la Educación, UPN, licenciado en Educación Física, UPN. Docente y catedrático, Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente sed Bogotá. Email: c_pachequin@yahoo.es

¹¹ Son propuestas de un inquieto grupo de maestros en Colombia y en Latinoamérica: Margarita Benjumea, sobre los elementos constitutivos de la motricidad humana; el grupo de investigación Kon-traste, adoptando lo sugerido por Manuel Sergio a propósito de la ciencia de la Motricidad Humana; las aproximaciones epistemológicas con la profesora Luz Elena Gallo en la Universidad



pensar la Educación Física de manera alternativa tomando distancia del predominio de los datos y la lógica instrumental.

El escrito se desarrolla en dos momentos, el primero, tiene que ver con el panorama que describe el desbordamiento de la racionalidad científica que se cristalizó en una crisis de las ciencias y que de la cual la Educación Física es heredera; y el segundo, es un ejercicio de construcción teórica que propone el basamento de una aprendencia de la corporeidad a manera de prolegómenos.

Primer momento

Husserl hace uso de una categoría que caracteriza los desbordes racionales de la ciencia y que amenaza al escepticismo, al irracionalismo y al misticismo denominada "crisis". La caracterización de esos desbordes que se plantean en este apartado tiene que ver con una teórica y metódica sistemática justificada en la matemática pura y en un principio de exactitud. (Husserl, 2008, 48) La "crisis" es, en primer lugar, un cuestionamiento de los métodos y las tareas que desarrolla y emplea la ciencia con la intención de universalizar las prácticas que ofrecen acceso al conocimiento;

En segundo lugar, la "crisis" redefine un nuevo modelo de valoración de la ciencia

de Antioquia; León Urrego, William Moreno, el objeto de estudio de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional referido a la Experiencia Corporal.

que no tenía en sus estimaciones a la existencia humana ni a los modos otros de ser del sujeto; es decir, esta nueva visión, en la segunda mitad del siglo XIX, deja de lado la subjetividad junto a todas aquellas preguntas "que son decisivas para una auténtica humanidad" (Husserl, 2008, 50).

Con ello, se podría decir entonces, que "la crisis de las ciencias" es la denominación que Husserl da a una forma de legitimación que aleja la existencia de la humanidad (*sus sentido y significado ubicado en la cultura*) de una lógica formal y racional porque la ciencia con su lógica formal y racional técnica, reduce y descarta preguntas relacionadas con lo enigmático de la consciencia, la sinrazón o la misma existencia.

Segundo momento

Bajo la racionalidad de la ciencia se originaron los sistemas de organización y producción en el mundo anclando enunciados como sociedad del conocimiento, sociedad del aprendizaje, sociedad de consumo, aprendizaje por competencias que pusieron en desventaja al ser humano en la medida que lo introdujeron en una lógica de competición con los demás aislándolo de su ser con una fuerte carga individualista, egoísta y hedonista. Assmann, (2002) propone pensar una sociedad aprendiente constituida por una actitud o un "estado de aprendizaje y transformarse en una inmensa red de ecologías cognitivas" (p 19), es decir que la aprendencia, se diría en este escrito, que es un estado alertado, en



constante apertura con la disposición de aprender algo relacionado con el-mundo-de-la-vida. Para tal disposición no es prudente inclinar el enfoque hacia las formas de enseñar o a la enseñanza, sino, que la mirada debe hacerse desde las posibilidades de “dejar ser” y en ese “dejar ser” confluyen diversos modos de ser del ser.

El “olvido del ser”, es de forma rigurosa, el dejar de preguntar por aquello que se denomina “ser” y que fue parte esencial en las investigaciones de los antiguos griegos¹². El olvido por la pregunta del ser posibilitó que la humanidad cayera en desgracia por no reconocer o no querer reconocer la existencia humana como parte de una ontología cargada de sentido. “

Por otro lado, la corporeidad según Alicia Grasso (2001) “es una construcción permanente de la unidad psicofísica-espiritual-motora-afectiva-social-intelectual, es decir, del ser humano, a parte de lo que tiene significado para él y para su sociedad; es una concepción que rompe el *habitus* corporal que tiene incorporado el profesor, que busca la identidad corporal del alumno de educación física”. (p. 19)

Los prolegómenos para una aprendencia desde la corporeidad se fundamentan en parte en el postulado de Assmann (2002) que sostiene que: “[...] sólo una teoría de la corporeidad puede proporcionar las bases para

una teoría pedagógica” (p. 32). Para pensar en esa actitud alerta y dispuesta para aprender basada en la corporeidad, se consideran elementos constitutivos: a) La Experiencia Humana, b) La Finitud Motrúcea, c) El Espacio y el Tiempo y d) La Illeidad.

a) La experiencia humana según Mèlich (2012), “es una pasión, un acontecimiento. Improgramable, implanificable, impensable..., la experiencia es lo que nos sorprende, lo que nos rompe” (p 67). En otras palabras, la experiencia humana está llena de sentido en la medida que No es un recetario de cómo resolver los problemas y sólo por eso, ya tiene una carga de transformación hacia lo que se desea o desconoce el aprendiente.

b) La finitud motrúcea es el elemento que posibilita identificar los alcances y los límites de la dimensión motriz relacionados con el lenguaje y la expresividad de mis pasiones. Aquí la experiencia humana despliega siempre un renovado lienzo en donde se impregnan las posibilidades de ser de otro modo.

c) El espacio y el tiempo se enmarcan en la determinación del recuerdo ya que desde allí me permite volver sobre los rasgos que posibilitaron un acontecimiento, una emergencia o un padecimiento. El espacio se nutre de la heterotopia de sus lugares.

12 Para Heidegger Platón y Aristóteles (p 26).



d) La illeidad. Es un neologismo utilizado por Levinas (1995) e “indica un modo de concernirme sin entrar en conjunción conmigo” [...] “la illeidad de lo-más-allá-del-ser es el hecho de que su venida hacia mí es un punto de partida que me permite realizar un movimiento hacia el prójimo” (p. 57). La illeidad en la aprendencia es la apertura no sólo hacia a mí, sino hacia la corporeidad del otro. No aprendemos solos, aprendemos junto al otro.

Estos cuatro elementos posibilitan pensar en una aprendencia desde la corporeidad superando la carga epistemológica y de contenido que encierra la noción Educación Física.

Referencias

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España: Narcea s. a. de Ediciones.
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la educación física: la corporeidad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Heidegger, M. (2006a). *Carta sobre el humanismo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2006b). *Ser y tiempo*. (Traducción de Jorge Eduardo Rivera). Madrid, España: Editorial Trotta.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Primera edición. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Levinas, E. (1995). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Segunda edición. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Mèlich, J. (2012). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Pacheco, C. (2018). “Prolegómenos para una aprendencia desde la corporeidad”. En: *Revista Educación y Ciudad* No 34: Políticas Públicas Educativas: Trayectorias y desafíos. Bogotá, Colombia: IDEP.



La vocación de ser docente

NIDIA MILENA HERNÁNDEZ ORJUELA¹³

En contexto

He ejercido mi profesión docente desde hace doce años en el Liceo de la Universidad Católica como profesora de Lengua Castellana en grados tercero, cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno. Actualmente continúo siendo docente en la asignatura en los grados sextos y octavos y docente de teatro con grado sexto. Siempre me ha encantado soñar, crear y despertar en el aprendizaje un interés que motiva a mis estudiantes lograr lo que siempre quieren a partir de la autonomía y gusto por querer aprender cada día más. En este momento me encuentro agradecida con Dios y con la vida por estar en el papel más hermoso que es de ser la primera educadora en casa como MAMÁ de mi hijo Julián Santiago.

13 Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Didácticas para la Lectura y la Escritura con énfasis en Literatura de la Universidad San Buenaventura, con un Diplomado en: Hacia una educación humanizadora desde la ERE de la Pontificia Universidad Javeriana. Directora y dramaturga por más de cinco años del Grupo de Teatro del Liceo de la Universidad Católica.

Resumen

Desde mi experiencia como docente, debo resaltarme hacia mis estudiantes dentro del aula de clase como motivadora, dedicada, que se esfuerza, y trabaja con responsabilidad disciplinadamente. Para esto es importante saber educar desde la pasión, la vocación, el interés, que hace que nuestros estudiantes nos comiencen a tener confianza, empatía y optimismo convirtiéndose su aprendizaje en una educación significativa.

Mi experiencia

Desde mi profesión como docente siempre he tenido en cuenta la formación de mis estudiantes a partir de la motivación, la didáctica y el gusto de querer aprender por parte de ellos. Lo anterior lo he logrado gracias a mi dedicación, esfuerzo, disciplina, creatividad y responsabilidad por tratar de sacarlos adelante. A pesar que siento que la sociedad no reconoce mi papel como docente, yo continúo adelante porque sé que de una u otra forma mis enseñanzas han dejado huella. Esto lo reconozco a mucho honor debido a que la mayoría de mis estudiantes me lo han manifestado, no sólo los que aún les enseño, también lo comentan, los que en algún momento les enseñé y los que ya se graduaron encontrándose en una carrera profesional.



Para lograr que los estudiantes reconozcan a esa gran maestra, no necesita crear un perfil de mujer amargada, ni mucho menos usar los gritos para dominar el grupo, lo comento debido a que en alguna ocasión decidí adoptar este papel pensando que era lo correcto; pero fue todo lo contrario, los estudiantes comenzaron a tenerme miedo, lo cual hizo que todo el tiempo estuviera en conflicto con ellos. Aquella situación me hizo reflexionar haciéndome entender que debía volver a buscar en mí a esa docente que quería cambiar el mundo recién salida de la universidad, a esa mujer soñadora que escucha, comprende y sobre todo ama lo que más le gusta que es enseñar.

¿Cómo transmitir los saberes?

Como docente y educadora de un conocimiento, debo saber educar, por esa razón es importante saber que "educar es un arte una técnica y un talento y, por eso, el profesional de la educación necesita tener una vocación para ejercer la función" (Marqués, 2006, p. 9). Al dar a conocer a mis estudiantes la pasión que yo tengo por enseñarles género en ellos ese interés por aprender, por conocer, explorar, creándoles acciones en las cuales ellos comiencen a proponer.

Cuando yo como docente logro que mis estudiantes propongan, analicen, sean críticos comienzo a agenciar en ellos, logrando así que en cada clase sean más participativos, contextualicen el conocimiento aprendido con el fin de dar posibles soluciones desde

su pensamiento crítico a diversas problemáticas que a diario se dan a conocer en nuestro país.

Como docentes somos la clave del cambio y esto depende de acuerdo a nuestro desempeño en el aula y de la relación pedagógica que tenemos con nuestros estudiantes. Para respondernos ante la pregunta ¿Cómo podemos contribuir al mejoramiento del aula y la calidad del aprendizaje? "es necesario que se den las siguientes actitudes: confianza en la capacidad de todos los estudiantes, optimismo pedagógico, empatía, colaboración entre docentes y entusiasmo por la misión" (Marqués, 2006, p. 25).

La confianza en la capacidad de todos los estudiantes, es saber reconocer que cada uno de ellos es capaz de desarrollar ciertas habilidades dentro del aprendizaje, se aclara que no todos llevan el mismo ritmo, cada uno tiene un proceso diferente algunos más rápido otros más lento. Como docentes apasionados por nuestro trabajo es fundamental enfocarnos en los estudiantes que llevan el ritmo más lento ya que ellos nos necesitan como docentes acompañantes, no juzgadores, que guían y ayudan a que éste tenga un buen cimiento, una buena base, acciones en las cuales dan a conocer a un maestro dedicado a sus estudiantes es "Cuando el alumno falta a clase, se preocupa por saber la razón. Cuando el alumno se muestra distraído y con falta de atención, es capaz de preguntarle si necesita ayuda" (Marques, 2006, p. 26), para que más adelante no tenga vacíos a nivel académico para su vida. El optimismo pedagógico es tratar de mantener al menos durante



el año, la emoción y vocación de enseñar, aunque en muchos casos es difícil tener esta actitud debido a la sistematización institucional en donde algunas instituciones recargan de trabajo a sus docentes diligenciando una serie de formatos, los cuales hacen que los maestros se saturen de cosas llevándolos al punto del estrés haciendo que este optimismo y dinamismo baje, otra forma de dar a conocer este optimismo a sus estudiantes es cuando "un profesor se preocupa por el aprendizaje de los alumnos, vive intensamente los éxitos y los fracasos de todos. Cuando las cosas van bien, muestra alegría porque sabe compartir el éxito con sus alumnos. Cuando las cosas van mal, muestra tristeza porque comparte con ellos fracasos" (Marqués, 2006, p. 26).

En la empatía y entusiasmo por la misión, es importante lograr que nuestros estudiantes tengan empatía no sólo por nuestras clases, sino también por nosotros como maestros, ya que nuestra imagen semióticamente logra proyectar nuestra personalidad y sobre todo el entusiasmo que tenemos día a día por nuestra misión ante el grupo. Muchos de nosotros se estarán preguntando ¿Cuál es nuestra misión? Como maestros nuestra misión es lograr que nuestros estudiantes alcancen sus metas propuestas ya sean durante la clase, el día, la semana, el mes, el período o incluso el año; al ayudar a nuestros estudiantes a cumplir lo que se proyectan les estaríamos inculcando la importancia de culminar a cabalidad lo que se es propuesto a largo plazo como es el caso de terminar satisfactoriamente una carrera profesional.

Con respecto a la colaboración entre docentes es importante trabajar siempre en equipo y más si son de la misma área mediante la buena comunicación, esto ayudará a impulsar y llevar a cabo las nuevas propuestas que sirven no sólo para el bien común, sino para el desarrollo pleno de las clases con nuestros estudiantes.

Al tener vocación y pasión como docente comienzan a trabajar los estudiantes las clases de forma dinámica, creativa, propositiva, lográndose así un aprendizaje significativo, el cual es construido desde los conocimientos previos a partir de las nuevas tecnologías. En la gran mayoría de los niños y jóvenes de ahora tienden a tener un dominio del mundo a causa del manejo y avance de los aparatos tecnológicos. Nosotros como docentes debemos partir cada una de nuestras clases desde lo que ellos conocen, por ejemplo, con respecto al uso de los aparatos electrónicos en vez de cohibírselos, se deben emplear como herramientas de la clase, lo cual les permitiría apropiarse y emplear correctamente estos avances para un fin, que es aprender algo nuevo significativamente. "Para Ausubel, el aprendizaje es significativo cuando el material de conocimiento (conceptos y proposiciones) es potencialmente significativo, es decir, cuando es plausible racionalmente dentro de un entorno cultural" (de Zubiría Samper, 2004, p. 148).

En conclusión hay que acudir a otra forma de enseñanza, la cual impulse esa pasión y vocación que todo docente tiene, el hecho de haber escogido esta profesión da cuenta



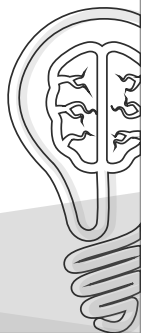
que de una u otra forma quiere aportar con un granito de arena para cambiar esta sociedad, no sólo de los estudiantes depende el futuro, nosotros como sus guías en el conocimiento somos la luz que les proyectamos ese camino a seguir, con el fin de transformar un mundo hacia la humanización, con sentido hacia la paz en busca de nuevos conocimientos gracias a las nuevas tecnologías.

Referencias

Marqués, R. (2006). *Saber educar: Un arte y una vocación*. Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.

Zubiría de S., M. (2004). *Enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas*. Bogotá, Colombia: FIPC. Alberto Merani.





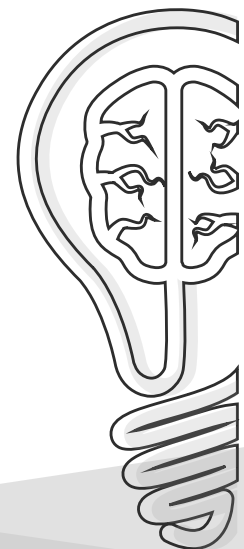
EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES, POR LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

III PARTE



Innovación y Agenciamientos Educativos

- Adiós a las notas, el resultado de evaluar la evaluación
- Un museo móvil, movimiento para la recuperación de la memoria colectiva local de Kennedy
- Sentido de la escolaridad para los Estudiantes, desde la Fenomenología Legado Indígena. La Pedagogía Decolonial desde la práctica en la Escuela
- Contenidos de las series de televisión como parte de la producción mediática con fines de consenso
- Comparsa para la diversidad y el respeto por el medio ambiente.
- Una experiencia de-construcción y reflexión escolar
- El aporte del emprendimiento social a la educación media técnica
- Profesionalización y capacitación docente
- Mapas semánticos e historieta
- Del hombre que calculaba, a los jóvenes que calculaban. Aprendiendo con la Narrativa Transmedia
- Características de las prácticas de enseñanza de los docentes que promueven la participación oral y crítica en los estudiantes
- Apuntes sobre la cultura digital y lo escolar
- Resignificar las características de una educación de calidad



INNOVACIÓN Y AGENCIAMIENTOS EDUCATIVOS COMUNITARIOS

Adiós a las notas, el resultado de evaluar la evaluación¹⁴

LUIS CARLOS LÓPEZ LOZANO¹⁵
MARÍA IMELDA CASTILLO LADINO¹⁶
JAIRO ALBERTO RAMOS BERMÚDEZ¹⁷
ANDRÉS SANTIAGO BELTRÁN CASTELLANOS

En el marco de las pedagogías constructivistas y cognitivas, la nota es la representación (cuantitativa o cualitativa) que aparece al final de cada periodo académico y expresa el conocimiento capturado por el estudiante. El docente, como mediador entre este conocimiento y el sujeto de aprendizaje, debe desplegar las acciones pertinentes para que la información transite lo mejor posible. La didáctica se muestra como la

ingeniería del fluir entre la cosa conocimiento y el estudiante. Los teóricos más radicales de este enfoque, profetizan que un software logrará reemplazar el factor humano en la tarea de potenciar los aprendizajes, pues, en el fondo, no importa el docente, ni el estudiante, sólo la cosa conocimiento, por ello, la voz de estos se invisibiliza para la política pública. Las pruebas estandarizadas hablan por ellos.

Las pedagogías críticas involucran el contexto en la ecuación, recuperando para la escuela a los sujetos. El conocimiento se muestra como la plataforma para modificar las condiciones de vida de los estudiantes y de la sociedad. En este caso, el docente convencido que transmite la libertad por medio de su cátedra, propone la educación como emancipadora, ya no sólo se responde a la interrogante ¿Cómo enseñar? aparece en escena la pregunta ¿Qué enseñar? Este enfoque pedagógico, implica reorientar las directrices curriculares, la didáctica se traslada del enseñar mejor, a la problematización de la cosa conocimiento, se da un salto del positivismo a la hermenéutica. Sin embargo, aunque dicho enfoque derriba el culto de la aprehensión, evidencia otro tipo de unidireccionamiento escolar: el seguimiento de las indicaciones del docente configura a un buen estudiante. Paradójicamente, para liberar a los jóvenes se les debe someter. En este caso, no se requiere poseer la cosa conocimiento para destacarse, basta con seguir las directrices expuestas al evaluar.

14 El presente capítulo es la revisión del artículo publicado originalmente como (Beltrán; Castillo; López; Ramos, 2018).

15 Luis Carlos López Lozano. Docente de Ética en el Colegio IED, Las Américas. l.lopez@colegiolasaméricas.edu.co

16 María Imelda Castillo Ladino. Docente en Necesidades Educativas Especiales en el Colegio IED Las Américas. m.castillo@colegiolasaméricas.edu.co

17 Jairo Alberto Ramos Bermúdez. Rector del Colegio IED Las Américas. j.ramos@colegiolasaméricas.edu.co



Aprobar la asignatura significa adaptarse a lo solicitado, ¡obedecer!

La posibilidad de sujetos críticos y sensibles que puedan transformar el contexto, se enfrenta a la lógica del resultado que responde a la exigencia institucional de premiar y castigar las dispersiones conductuales. La escuela fractura el *ethos* del sujeto estudiante. La asignación de un número o apreciación en el boletín de calificaciones, más allá de revelar el rendimiento escolar, normaliza al asignar una posición simbólica, una etiqueta ante el mundo.

Entonces, ¿qué evaluar?

Problematizando los factores institucionales que reproducen el orden hegemónico, algunos docentes del colegio IED Las Américas apoyados por rectoría, han hecho una apuesta radical, decirle adiós a la nota como apreciación otorgada por ellos para colocarla en el terreno de los estudiantes a la espera que aparezca el verdadero Ser. El proyecto *El encanto de lo sencillo* (Beltrán; Castillo; López, 2017) articula los esfuerzos de las asignaturas de Ética y Necesidades Educativas Especiales (NEE) para integrar la pregunta ¿Qué hacer? al ámbito escolar. Los estudiantes de Media vocacional asisten a las aulas de la sección de NEE para cooperar en la construcción de un mundo más amable para sus compañeros de discapacidad cognitiva moderada y severa. A cambio de ello, reciben el regalo de una mirada sincera en medio de un mundo que presenta al otro como un posible cliente o seguidor.

Las pedagogías tradicionales entienden la actividad escolar como la acción entre el individuo y el conocimiento mediada por el otro. La concepción evaluativa propuesta en el *Encanto de lo sencillo*, muestra el proceso educativo como la relación que se establece con el otro y consigo mismo mediada por el conocimiento. Dicha inversión, postula el conocimiento que la escuela ha convertido en el fin mismo, como herramientas para potenciar esta relación de intimidad con el sí y de exterioridad con el otro. Para llevar a buen puerto la apuesta, se ha realizado una apropiación del concepto *alteridad* (Lévinas, 2002) para sanar la escisión ontológica que produce la nota y legitima prácticas que han hecho habitus la corrupción escolar: copiar en las evaluaciones, mostrar excusas falsas por inasistencia, presentar como propias las actividades ajenas, etcétera.

La alteridad del Otro no depende de una cualidad que lo distinguiría del yo, porque una distinción de esta naturaleza implicaría precisamente entre nosotros esta comunidad de género que anula ya la alteridad. El Otro permanece infinitamente trascendente, infinitamente extranjero, pero su rostro, en el que se produce su epifanía y que me llama, rompe con el mundo que puede sernos común y cuyas virtualidades se inscriben en nuestra naturaleza y que desarrollamos también por nuestra existencia (Lévinas, 2002, pp. 207-208).

Al final de cada periodo académico, ante el curso, cada estudiante postula y justifica para

su validación la apreciación que considera da cuenta de la labor realizada con los compañeros de NEE. Ser ético, implica, coherencia entre lo que se expresa y eso que se hace, en tanto, no basta con profundizar en conocimientos de la tradición para hacer una analítica de la realidad actual, la tarea se enfoca en hacer que se reconozca en el otro: un otro yo como propone Lévinas, lo que no es posible medirlo en una evaluación o trabajo escrito, sino, en las acciones concretas para este fin. La sonrisa del otro y una conciencia limpia son la mejor nota.

Referencias

- Beltrán, A; Castillo, I; López, L. (2017). "El encanto de lo sencillo". En: *Revista Magisterio* No. 86, pp. 24-26. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Beltrán, A; Castillo, I; López, L; Ramos, J. (2018). "Adiós a las notas. El resultado de evaluar la evaluación". En: *Magazín Aula Urbana* No. 111, p. 17. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.



Un museo móvil, movimiento para la recuperación de la memoria colectiva local de Kennedy¹⁸

ELISA HERNÁNDEZ SILVA¹⁹

Resumen

“Un museo móvil, movimiento para la recuperación de la memoria colectiva local de Kennedy”, presenta una iniciativa del Colegio Las Américas IED, en la cual se aprovecha la afinidad de los estudiantes con las nuevas tecnologías para producir contenidos digitales sobre su entorno local. Además de recuperar la memoria colectiva de la localidad de Kennedy, esta iniciativa permite contextualizar y hacer relevante el aprendizaje de los estudiantes.

Contextualizar el aprendizaje

La innovación consiste en fomentar la cohesión comunitaria y mediación tecnológica en colaboración con actores externos e internos al colegio, para que los protagonistas se empoderen, transformen realidades y mejoren la calidad de vida en la localidad. Nuestro

objetivo es la promoción y transferencia de la memoria colectiva local, centrándonos en medios tecnológicos con probabilidad de ser utilizados por integrantes de la comunidad. De tal manera, se organizó un museo móvil, que muestra eventos y situaciones locales, al cual se puede acceder, desde celular, *tablet*, computador y página Web.

Algunos maestros somos testigos de cómo los intereses y expectativas de las generaciones cambian; por eso, repensamos nuestras prácticas. La llamada generación Z goza del furor tecnológico, conoce cualquier tema con sólo dar clic, puede construir mundos alternos, aislarse con facilidad, crear microcosmos propios. De ahí la importancia de esta iniciativa, porque permite acceder a la información, pero confronta al sujeto con la realidad. Una realidad con la que se enfrenta al salir del dispositivo móvil. Le recuerda que forma parte de una comunidad, protagoniza la historia y puede transformar realidades.

Al impulsar esta iniciativa, preguntas como: ¿... dónde quedaba el aeropuerto?, ¿por qué tiene este nombre nuestra localidad?, entre otras, no fueron respondidas por los participantes. Esto llevó a cuestionarnos: “¿desempeñamos un buen papel enseñando a una generación que tienen acceso a información del mundo, pero desconoce su territorio?”. Estoy frente a un estudiante que sabe de muchos temas, pero no

18 Revisión del artículo publicado en *Aula Urbana* No. 110 (Hernández, 2018).

19 Magíster en Educación, de la Universidad de la Sabana. Docente del Colegio Las Américas IED. elyohersi@hotmail.com



sobre su localidad. ¿Cómo enseñar a cuidar el ambiente con testimonios ajenos, sino impulsamos el cuidado de humedales y de otros sitios donde vivimos? ¿Cómo formar ciudadanía para la paz, sino generamos acciones pacíficas con quienes convivimos?

Esta iniciativa apuesta por contextualizar el aprendizaje. De la misma manera que el maestro incentiva conocer mitos y leyendas como El Mohán y el Hombre Caimán; tiene la oportunidad de aproximar a los estudiantes a la leyenda “Las gemelas”, narrada por una madre de familia ex alumna de la institución, quien explica por qué nadie quiere quedarse en el colegio después de las siete de la noche. O el Hombre de Aguazaque (Jaramillo, 2010) que expone por qué los habitantes de Kennedy fueron llamados “hijos de las estrellas”.

Contextualizar el aprendizaje, no se trata sólo de brindar información, sino de aplicar ese saber al territorio. Por tanto, decidimos unir las cosas que consideramos interesaban a la generación Z: el deseo de información, la tecnología que hace parte de su día a día y un movimiento creativo para captar su atención. Así nació: *Recuperación de la memoria colectiva local*.

Un museo móvil multiplataforma

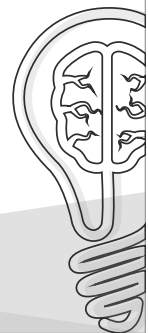
En este caso un material que puede aprenderse en cualquier dispositivo móvil, proporciona un método para rastrear la pujanza y

empoderamiento de la comunidad, entretejiendo lo que hoy es nuestra localidad. La intención pedagógica al usar este material puede combinar conocimientos emanados de documentos, con ideas que surgen de vivencias de los participantes. El museo móvil brinda información detallada, ayudando a situar el aprendizaje. Cualquier tema a tratar o interés formativo, puede ejemplificarse desde la vivencia local, según la intención pedagógica que el maestro dé a la experiencia de aula.

Es realista esperar que, con esta iniciativa, los habitantes de Kennedy, crezcan en habilidades prosociales y competencias ciudadanas. Los logros dependen no sólo de resultados mediáticos, sino de la manera cómo interactúan los componentes implicados. La experiencia ha impactado positivamente, se evidencia:

- Aumento de participación de actores externos: líderes comunitarios, instituciones, colectivos. Contribuyendo a construir red y conectar alianzas.
- Mayor utilización, en clases, del material acerca del acervo de saber local.
- Aportes de quienes se interesan en la iniciativa.

Para 2018 estamos planificando actividades *online* que permitan la interacción interinstitucional, e impulsar el uso de plataformas como *scratch* con las cuales se puede difundir y compartir vía Web, las creaciones, que los participantes diseñen de juegos y animaciones con sus ideas y propuestas para la localidad.



Incentivar el conocimiento de la historia local, de la acción colectiva, presentando que existen contradicciones sociales, permite hacer nuevas lecturas. Si queremos estudiantes autónomos, libres y propositivos, debemos propiciar espacios de empoderamiento, arriesgarlos y alejar preconceptos sobre lo que pueden hacer; quizás nos sorprendamos ante la fuerza que tienen para convocar, unirse y actuar. Si las experiencias de aula no permiten estos espacios de expresión y resistencia, diálogo y divergencia, llegará un momento, en el que a nuestras generaciones se les olvide que son ficha clave de cualquier proceso, decisión o asunto que involucre a su territorio.

Referencias

Jaramillo, A. (2010). *Los hijos de las estrellas, historia de Ciudad Kennedy*. Bogotá, Colombia: Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deportes Observatorio de Culturas.

Montaño Fraire, R. (2002), "Dispositivos para la intervención comunitaria y prácticas institucionales" en *Tramas: Subjetividad y Procesos Sociales* (18-19), pp. 211-224, Edit. uam Xochimilco. México, D. F. Disponible en: <http://www.rolandomontano.info/index.php/psicologia-social/dispositivos-para-la-intervencion-comunitaria>

Techotiba: "Las verdaderas raíces de Kennedy":

<http://hazdelena.blogspot.com.co/2016/02/techo-tiba-las-verdaderas-raices-de.html>



Sentido de la escolaridad Para los estudiantes, desde la fenomenología

CARLOS BORJA²⁰

Resumen

Con el deseo de conocer, desde las voces y miradas –covisualidad–, de los estudiantes de séptimo a once en la jornada tarde; las razones para continuar asistiendo al Colegio Atabanzha (localizado en Usme), a pesar de no mostrarse interesados en las clases de sus profesores. Se aplica un cuestionario, con veinte preguntas cerradas y abiertas –diseñado por Orientación Escolar–, para caracterizar expresiones de resistencia, desinterés e imaginarios respecto al sentido de la escolaridad, es decir, aspectos de su educación escolar como: ingresar al salón, hacer tareas, trabajar en el aula, leer, cargar libros, cuadernos, útiles requeridos para sus asignaturas, o tan siquiera, con qué escribir. Desde su perspectiva, autodenominándose “vagos” o en un estado de “vagancia”, identifican el incumpliendo de sus compromisos académicos, con estos comportamientos en clase: conversar entre ellos, molestar a sus pares, bromear y hacer chistes, agazapados en el último puesto para no

llamar la atención; en sus dispositivos electrónicos, tomándose fotos (*selfies*), accediendo a videos, imágenes, memes, *sexting* y hasta pornografía; entreteniéndose con videojuegos; chateando en grupos sociales –sin habilidades ortográficas–; conectados a sus audífonos escuchando música; sin más usos de las TIC. Queriendo escapar, de alguna manera, de las cuatro paredes, resistiendo clases, según ellos, “aburridas” y poco “dinámicas”. Los resultados evidencian que los estudiantes, como coparticipantes en su proceso de formación, mencionan variadas estrategias, soñando con tener clases cortas, divertidas e interesantes, fuera del salón; dándonos luces, para reformular metodologías y prácticas pedagógicas en aula y, en otros espacios del Colegio.

Contextualización

Es el concepto de “Agencia”, aplicado a la comunidad –escolar no estática– y a la educación –pública– una acción política de sus integrantes (Arendt, citada por González, 2018), en la cual el sujeto –estudiante, acudiente, docente, orientador escolar– es capaz de promover algo nuevo en la escuela (la libertad como una capacidad de “poder hacer”). La Agencia es una posibilidad de diversos elementos, de crear categorías propias –y nuevas–, de generar modelos particulares que sirvan a los intereses de las comunidades académicas.

²⁰ Psicólogo, orientador escolar, Colegio Atabanzha IED (Usme), Whatsapp 316 6810224, email: cborja@educacionbogota.edu.co



En este sentido, el agenciamiento es la convalidación de otras –¿nuevas?– significaciones, al tiempo que se piensa en la deconstrucción (destruir, desbaratar, “desarmar²¹” la escuela y volverla a rearmar de otra manera, más propia) de los discursos cristalizados, y añejos, de los lenguajes normalizantes, en la Escuela como una organización de poder (Foucault, Deleuze) y cuales practicas se hacen, reproduciéndose, en las escuelas. Este dar sentido -haciéndolo consciente- a su entorno, al mundo de la vida, es una tematización de la conciencia crítica (desde la fenomenología) y su aplicación en el aula/escuela. La agencia es darse cuenta como le damos sentido a nuestro mundo “escolar”, con el agenciamiento deconstruyendo y desbaratando para reconstruir y repensarnos, construyendo, los agenciamientos (movimientos), como una acción “innovadora” de transformación.

La Orientación Escolar, entonces, va del cambio personal al cambio social -transpersonal- con acciones en la comunidad académica; es decir, que vamos de la individualidad filosófica e investigativa a las acciones comunitarias (de su territorio, pero también con sus colegas de las diferentes localidades y regiones). A través de una Conciencia Crítica como la Agencia del “yo puedo” (termino aristotélico), como la capacidad fenomenológica para describir su mundo de experiencias y darle sentido a lo que “yo hago” -¿anónimo?-.

21 Como un juego de palabras, refiriéndome a la convivencia, la violencia escolar y las armas dentro de las instituciones educativas.

La fenomenología (desde Derrida), es el sentido que le damos a nuestro mundo, es este caso, escolar, en aula -o fuera de ella- con los estudiantes, quienes también describen y le dan sentido (por ejemplo, de la escolaridad, Borja, 2016) al entorno que viven en la escuela, sus costumbres y hábitos (Bourdieu <habitus>, Lewin <noción de campo>).

Surgen interrogantes como: ¿Hacia dónde llevar la Educación (pública, y privada -porque no-) con estos agenciamientos? ¿Está la Escuela rota? ¿Cómo reconstruimos las comunidades educativas (Deleuze)? ¿Cuál es la línea de fuga, de escape?

Participantes

Los estudiantes de la jornada tarde, que participaron en este proyecto, son integrantes de siete cursos: los dos séptimos, el octavo, el noveno, el décimo y el once (con los estudiantes de grado sexto no se trabajó por la disponibilidad horaria). Para un total de 255 estudiantes, cuya muestra representativa fue de 166 participantes. Algunos no asistieron el día de la aplicación del cuestionario, otros manifestaron su intención de no diligenciarlo, pocos estudiantes con discapacidad no pudieron responder varias preguntas, para un porcentaje global del 85% por cada curso, siendo 801 el curso con casi la totalidad de participantes, 97%.



Conceptualización

Se utiliza aquí una categoría nueva: “sentido de la escolaridad²²” definiéndola como las representaciones/imaginarios que tienen niños y adolescentes que llegan al sitio físico reconocido como “Escuela”, cuya función principal es la promoción del proceso formativo y desarrollo integral de las personas, a través del conocimiento y aprendizaje; pero que, no necesariamente asisten con esta intención (Valle y Smith, 1993; Brunal, 2010), sino por estar ahí, compartir con sus pares, alimentarse (ya sea refrigerio o comedor escolar), jugar y pasar el tiempo. Buscando situarla en el campo conceptual, se hace un acercamiento epistémico, intentando ubicarla en un marco de referencia teórico. La otra categoría, desde el contexto general del tema en esta exploración participativa, está muy ligada con la metodología, siendo en sí misma, por su definición, la variable más importante aquí; es la covisualidad, que para Barrientos (2011) es la intervención y construcción del conocimiento investigado, por parte de los sujetos que a la vez se convierten en objetos de investigación.

Resultados

La información y resultados de las preguntas cuantitativas están en una presentación en Power Point y los datos tabulados en Excel,

22 No la condición legal y administrativa ante el Estado, de un estudiante como “matriculado” (apoyando la idea de Aguado Odina, 2013).

no se incluyen en el presente escrito. De las respuestas cualitativas del cuestionario, las sugerencias escritas por los estudiantes en las preguntas, que recogen sus propuestas para hacer las clases, dentro y fuera del salón, interesantes, divertidas, más dinámicas y con más actividades (respuestas de la pregunta 18, incluyendo más juegos y alegría); revela que hay material de trabajo como inicio interesante, desde la posición de los estudiantes con el Colegio y la educación, para seguir desarrollándolo, articulado con estrategias propuestas en los talleres; quizás ya utilizadas e implementadas en otras instituciones educativas y países (por ejemplo la estrategia reciente: “Aprendiendo al Aire Libre²³”). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), son una poderosa herramienta didáctica, novedosa y contextual, que atrae el interés de los estudiantes con su conocimiento y aprendizaje, sirviéndoles a los maestros de apoyo dentro y fuera del aula. Es posible que el hostigamiento, acoso escolar y *bullying* (categorizados en el decreto 1965 de 2013), puedan estar debilitando la motivación, resiliencia y autoestima de los estudiantes, y conlleven a la pérdida de los deseos de estudiar, de leer, de

23 Día para hacer del aprendizaje y del juego al aire libre una inspiración; propuesta de vincularse y participar, el jueves 14 de septiembre de 2017, cuando miles de escuelas alrededor del mundo –también en Colombia– dieron clases fuera de las aulas, priorizando estrategias de aprendizaje creativas a la hora de jugar. Más información en: <https://aprendiendoalairelibre.org/>



aprender, de comprender la escuela en todas sus dimensiones.

Actualmente se está explorando la deserción con las y Borja, C. (2017). Sentido de la Escolaridad: Estar o No, en el Salón de Clases. Ponencia sobre resultados de investigación, presentada en el Congreso Internacional de Orientación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, México D. F. los estudiantes de los grados sexto, con una segunda etapa de esta investigación.

Referencias

Abello, R. (2008). "Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá. Una experiencia de construcción de sentido". Trabajo de grado para optar al título de doctora en Ciencias Sociales. Manizales, Colombia: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE.

Acosta, J. (1938). *El idioma chibcha o aborigen de Cundinamarca*. Bogotá, Imprenta del Departamento. Recuperado de: <http://mambrechronicas.blogspot.com/2009/10/la-riqueza-de-una-palabra-atabanza-del.html>

Aguado, T.; Ballesteros, B; Mata, P. (2013). "El sentido de la escolaridad obligatoria: igualdad de oportunidades versus selección y competitividad". Facultad de Educación, UNED. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, No. 18, pp. 1-11.

Anotaciones Sociológicas (2009). Recuperado de: <http://anotacionessociologicas.blogspot.com.co/2009/08/el-concepto-de-anomia-en-la-sociologia.html>.

Barrientos, J. (2011) "La colonialidad del ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico". Bogotá, Nómadas, No. 35. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502011000200002

Borja, C. (2017). "Sentido de la escolaridad: estar o no, en el salón de clases". Ponencia sobre resultados de investigación, presentada en el Congreso



Legado Indígena. La pedagogía decolonial desde la práctica en la escuela²⁴

ANYIE PAOLA SILVA PÁEZ²⁵

Internacional de Orientación Educativa, Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM, México D. F.

Brunal, A. (2010). "Orientación vocacional y profesional desde la perspectiva de proyecto de vida". Recuperado de: <http://social.udistrital.edu.co:8080/documents/37512/40685/13.+Amilkar+Brunal.pdf>

Valle, A; Smith, M; (1993). "La escolaridad como un valor para los jóvenes". *Perfiles Educativos*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. México D. F. No. 60, abril-junio. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206016>

Viñao, A. (2008). *La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. Perspectivas y controversias historiográficas*. Zaragoza, España: Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 9-54.

Resumen

El presente artículo pretende reseñar una iniciativa que se ha venido gestando dentro de la institución educativa La Concepción, de la localidad de Bosa en Bogotá, que ha pretendido durante seis años de historia, llevar a la práctica la pedagogía decolonial como tendencia epistemológica actual en la producción de conocimiento, logrando un gran reconocimiento en el campo de la producción del saber y en los discursos académicos.

24 Este artículo es una síntesis de la ponencia titulada "Legado Indígena. Una experiencia decolonial desde la escuela", finalista del Premio a la Investigación Educativa 2018, presentada en el 32º Congreso de Investigación Latinoamericanista en Strobl, Austria, organizado por el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Viena, 2016.

25 Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente profesora y coordinadora del Proyecto Legado Indígena en ced La Concepción, Bogotá, Colombia.



El discurso decolonial

El discurso decolonial nace en Latinoamérica para la primera década del siglo XXI, como un movimiento que condensa diferentes categorías de análisis para repensar críticamente la historia y la realidad latinoamericana. Así, autores como Walter Mognolo, Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Arturo Escobar, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, Catherine Walsh, entre otros, que desde diferentes corrientes ideológicas como la teología de la liberación, la filosofía latinoamericana, la pedagogía liberadora o el posestructuralismo, lograron generar una cultura de reflexión frente a la necesidad de repensar la historia de América Latina, contada desde miradas occidentales pero que hoy en día, exige una re-lectura de la misma desde sus raíces, sus orígenes, su conocimiento local.

Sin embargo, la propuesta epistemológica que plantean los anteriores autores, aunque son referentes teóricos de gran alcance, en el momento de cuestionar su impacto desde las prácticas, especialmente en la escuela, las fuentes son mínimas o simplemente “no alcanzan el nivel de pronunciamiento, escucha y reproducción, esto es, alcanzar el sentido de lo válido y lo publicable a una comunidad de hablantes”²⁶.

26 Heredia, María Isabel. (2014). La educación en Colombia. Saberes técnicos y políticos. Bogotá, Editorial de la Universidad Javeriana, p. 28.

De esta manera, innovar desde la escuela con iniciativas que permitan la emergencia de teorías decoloniales desde la práctica, enriquece estas nuevas epistemologías, trayendo consigo la construcción de nuevas subjetividades y una historia propia de América Latina desde la voz misma de los latinoamericanos.

Así, es de señalar que, las prácticas decoloniales emergidas en el CED La Concepción de Bosa (Bogotá, Colombia), se enmarcan dentro de las actividades programadas en uno de sus proyectos institucionales denominado “Legado Indígena. Recuperando Nuestra Cultura Ancestral”.

Legado Indígena como práctica decolonial

El proyecto Legado Indígena en primera instancia se presenta como una alternativa frente a lo denominado colonialidad del saber, desde donde se jerarquizan los saberes entre la dualidad inferior-superior.

Así, en la escuela, se puede observar esta dualidad en unos lineamientos y estándares del Ministerio de Educación Nacional con matices eurocéntrico eurocéntrica y la existencia de unas sabidurías indígenas que han sido silenciadas pero que son propias de las familias concepcionistas por ser oriundas de territorios muiscas, como lo es la localidad de Bosa.

Desde esta perspectiva entonces, la iniciativa Legado Indígena desde sus prácticas escolares y extraescolares pretende romper con



este paradigma occidental de dualidades que inferiorizan el conocimiento local y por el contrario, recuperarlo como parte de la historia propia de un gran número de estudiantes de la institución educativa.

Además de influir en las prácticas convivenciales entre estudiantes, las cuales son transformadas en el momento en que el sujeto aprende a concebir la diferencia como complemento y no desde discursos de poder propios del occidentalismo. Puesto que al interior de las aulas de clase lo que se observaba era una constante de agresión e irrespeto frente a aquellos compañeros de descendencia indígena, mediante la burla a sus apellidos o sus características físicas.

Situación que permitió cuestionar los procesos de formación y orientarlos de tal manera que generen respeto por la diversidad y reconocimiento del otro. De esta manera, el proyecto Legado Indígena, mediante una serie de actividades en torno a saberes indígenas, además de despertar el interés de los estudiantes por aprender desde procesos manuales, artísticos, innovadores y didácticos, cultiva en los estudiantes una nueva manera de entender el mundo y al otro desde otras lógicas y sabidurías diferentes a la occidental que lo llevan a comprender que el "otro", sea su par o cualquier otro elemento de la naturaleza, es diferente y que, por tanto, se puede asumir como complemento de sí, que se aportan mutuamente.

Así, en el momento en que el estudiante resignifica el dispositivo mental con el que asume

la diferencia y lo reemplaza por el de reconocimiento del otro como complemento, las prácticas de agresión y matoneo pierden sentido, al contrario ahora son combatidas, al ser argumentadas desde el conocimiento local recuperado.

Por otra parte, Legado Indígena como práctica decolonial involucra no sólo a los estudiantes, sino a toda la comunidad educativa, generando así mayor impacto, en el momento en que conecta procesos comunitarios con las dinámicas de construcción de conocimiento a partir del contacto directo con actores y prácticas que encierran otras lógicas de producción de saberes, un ejemplo claro de esta intención, es el trabajo llevado a cabo con la construcción de la Chagra Ancestral Legado Indígena y los talleres entorno al tejido, las artesanías, la matemática maya y la gramática muisca.

En este sentido, Legado Indígena contribuye al giro decolonial al pretender recuperar aquellas epistemologías marginalizadas, negadas y subalternadas como lo han sido las sabidurías indígenas como conocimiento local, entendiendo este como el "... cuerpo acumulativo de conocimientos, prácticas y creencias que evoluciona a través de procesos adaptativos y que es transmitido mediante formas culturales de una generación a otra, acerca de las relaciones entre seres vivos, incluyendo los seres humanos, y de los seres vivos con su medio ambiente" (Berkes, citado por Pardo, M., 2012). Los conocimientos locales "... son, además parte sustantiva de la identidad y personalidad cultural de cada pueblo, pues



reflejan la vida cotidiana de la comunidad y representan su especificidad. Ayudan a conferir cohesión al grupo y transmiten emociones mediante signos comprendidos por sus miembros” (Pardo, M y Gómez, P., citados por Pardo, M. 2012).

Recuperar este conocimiento local implica un trabajo de orientación decolonial dirigido resignificar los dispositivos coloniales y “desaprender lo aprendido para volver a aprender”, como argumenta el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García (Walsh, C, 2013).

Así, Legado Indígena desde la concepción de las pedagogías decoloniales señaladas por Walsh, C. (2013) recupera el conocimiento local en términos de Pardo, M y Gómez, P. (Citados por Pardo, M. 2012), como se puede apreciar en [www.facebook.com/proyectoraconcepcionlegadoindigena.](http://www.facebook.com/proyectoraconcepcionlegadoindigena), un espacio virtual donde se registran todas las actividades realizadas y en el video <https://youtu.be/kil5YhyG5sU> “La interculturalidad más allá del discurso”, por Anyie Silva”.

Del mismo modo, el proyecto desarrolla tres categorías de análisis: *Las relaciones consigo mismo, con el otro y con el entorno que lo rodea* en el marco del desarrollo de capacidades ciudadanas y el uso de espacios alternativos de aprendizaje.

Alcances

Legado Indígena ha publicado dos artículos en la *Revista Internacional Revela de*

Viena (Austria), los cuales pueden consultarse en http://issuu.com/revistarevela/docs/revela__3_final p. 87; y http://issuu.com/revistarevela/docs/revela__4_final p. 28.

El proyecto también tuvo la oportunidad de participar en el “TSL 2017 Schools Sustainability Challenge”, una experiencia realmente significativa al lado de proyectos de corte internacional, como se puede observar en <https://youtu.be/Eg6Nrdq9vOU> - La Concepcion Public School - Bogotá, Colombia.

Y finalmente, Legado Indígena participó en el 32° Congreso Latinamericanista, llevado a cabo en la ciudad de Strobl, Austria, donde se tuvo la oportunidad de dar a conocer esta iniciativa en el continente europeo apoyado por el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Viena (abril, 2016). La ponencia titulada “Legado Indígena: un ejemplo decolonial desde la práctica en la escuela” se puede encontrar en <https://youtu.be/HsFwZ8HT5a8..>

Conclusiones

Se consolida una estrategia pedagógica que inicia en el aula, pero que logra trascender a otros espacios locales e internacionales, donde los estudiantes, además de adquirir conocimiento propio de las ciencias sociales, se forman como ciudadanos que reconocen al otro en la diferencia aprendiendo a respetarse en medio de la diversidad.

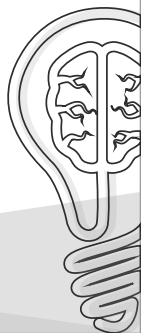


El aporte a la educación más significativo de este proyecto se evidencia en el cambio de actitud en los estudiantes frente al conocimiento local y en el grado de apropiación e identidad que se ha logrado en ellos, al punto de ser ellos los que ahora transmiten y defienden las sabidurías indígenas.

Esta iniciativa ha sembrado en los estudiantes una necesidad de identidad, al conocer y apropiarse de la historia indígena, sus costumbres, tradiciones y maneras de entender el mundo llevándolos a comprender que hay otras formas de asumir la vida, el otro y la naturaleza desde otras sabidurías, además, ha logrado no sólo alimentar la malla curricular de ciencias sociales, sino que con un trabajo interdisciplinar también ha impactado áreas como español, matemáticas y concepción ciudadana.

Referencias

- Heredia, M. (2014). *La educación en Colombia. Saberes técnicos y políticos*. Bogotá, Colombia: Editorial de la Universidad Javeriana. p. 28.
- Lara, J. (2015). Pensamiento decolonial como Instrumento transgresor de la globalización. *Analéctica*. No. 10.
- Pardo de S., M. y otros. (2012). "Etnobiología y biodiversidad: el inventario español de los conocimientos tradicionales". *Revista Ambienta* No. 99. Madrid, España: Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente.
- Walsh, C. (2013). "Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos" (pp.23-68). En: C. Walsh (editor). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.



Contenidos de las series de televisión como parte de la producción mediática con fines de consenso²⁷

SANDRA N. LUNA C.²⁸

Resumen

Este trabajo resume cómo en la década del 2000 muchos de los temas de las series y las novelas presentados en los canales de televisión colombianos giraron en torno a la violencia, narcotráfico y guerrilla; sin embargo, en los años 2015 y 2016, los contenidos de las series y novelas dieron un giro interesante, se han desarrollado temas en relación con la paz y la reconciliación.

²⁷ Texto clasificado como artículo breve. Hace parte de uno de los desarrollos de la tesis doctoral "Propuesta de una estrategia pedagógica para la construcción comunitaria de contenidos televisivos para la reconciliación a partir del estudio de seis series televisivas sobre el conflicto armado en Colombia" (2017).

²⁸ Doctora en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria. Especialista en Pedagogía de la Comunicación y Medios Interactivos. Autora de textos de lenguaje. Maestra y evaluadora del Banco de Evaluadores de la Secretaría de Educación de Bogotá.

Introducción

Es importante revisar qué tipo de contenidos está presentando la televisión a los ciudadanos y cuáles son los que el país necesita para consolidar un futuro de paz y reconciliación. Es bien sabido, por investigaciones realizadas, que la violencia es el tema más novelado en Colombia²⁹, por lo que se convierten en un referente ficcional obligado para la comprensión de los acercamientos realizados en torno a la realidad del país; más aún cuando en los últimos diez años, la gran mayoría fueron transpuestas a la televisión para ser presentadas en las franjas más vistas por los televidentes.

Si bien se asume que las novelas son narrativas de ficción en cuyos relatos se transmiten saberes sociales que aportan a las teleaudiencias un modelo de mundo y se ocupan básicamente de las intenciones y acciones humanas "Al sugerir cómo el lector es ayudado a ingresar a la vida y la mente de los protagonistas: sus conciencias son los imanes que producen empatía. Además, la correspondencia entre la

²⁹ Oscar Osorio, ganador del premio Gutiérrez Mané a la mejor tesis doctoral sobre Literatura 2011-2012, hace referencia en su obra *El sicario* en la novela colombiana, al amplísimo corpus narrativo, de más de diecisiete novelas que se han producido en el país respecto a la Violencia.



visión “interior” y la realidad “exterior” constituye uno de los conflictos humanos clásicos” (Bruner, 1996: 32), entonces, el relato se convierte en un poderoso medio de conocimiento, que en cierta medida actúa desde la modelización mítica (Schaeffer, 1999) a la cual se le atribuye la capacidad de reproducir y transmitir los saberes sociales.

Sin desconocer la importancia del contexto en la emisión de las series de televisión, el análisis de contenido, brinda una primera mirada respecto a las temáticas abordadas en las series, es decir, reconocer el “qué” permitió identificar la selección de temas, así como las regularidades propuestas en las diferentes series; lo que se constituiría en un punto de partida para reconocer la importancia de los mismos y su posible injerencia en la formación de subjetividades de los televidentes. Esta primera etapa se constituye en pieza clave para el reconocimiento de las *funciones sociales* y el tratamiento temático de las relaciones entre los contenidos transmitidos, las ideologías y los contextos culturales, que reflejan y modelan los valores de la sociedad nacional.

Las series de televisión y el fomento de la cultura de la legalidad

La hipótesis que se sustentó fue que las series de televisión *Sin tetas no hay paraíso* (2006), *El capo* (2010), *Rosario Tijeras* (2010), *Pablo Escobar, el patrón del mal* (2012) y *Los tres Caínes* (2013), presentan elementos similares

en su construcción que dan cuenta de la realidad del país en relación con la violencia vivida y al mismo tiempo su elaboración obedeció a la intención de construir, desde los medios, una crítica a las vías de ascenso, movilidad social y subjetividades al margen de lo socialmente establecido, utilizando la misma violencia y la reproducción de valores propios de la cultura capitalista.

De otro lado, la serie *La niña* (2016), tiene elementos que muestran un propósito distinto: el de construir nuevas subjetividades que responden a las necesidades del país en relación con la reconciliación. Pese a que ambos grupos de series presentan propósitos distintos, con contenidos que los diferencian notablemente y con algunos elementos que se consideran clave para la construcción comunitaria de contenidos para la reconciliación, hacen parte de la producción mediática con fines de construcción de consenso³⁰, por tanto, hay que considerar nuevas rutas de trabajo que propongan alternativas conciliadoras (consenso-crítica constructiva) que movilicen el pensamiento de las comunidades y poco a poco las empoderen de manera que sean ellas quienes planteen su propia visión moral estética de la realidad.

30 Chomsky (2004), el consenso es asumido como la esencia de la democracia, que se logra a través de las ideas promovidas por la propaganda que circula en los medios de comunicación, que a su vez es fabricada por individuos poderosos que lideran la comunidad financiera y empresarial.



Para responder a dicha hipótesis se consideraron varias cuestiones

Cassetty y Di Chio (1998), identificaron cuatro funciones de los contenidos mediáticos; me remitiré a la función bárdica, denominada así por su relación con el papel que cumplía el *bardo* en los juglares. “El bardo, es el que canta las gestas de la comunidad; registra los eventos y las preocupaciones incluso mínimas, las transforma en versos y las vuelve a ofrecer para el disfrute de todos” (Cassetty y Di Chio 1998: 310). Las series de los últimos años fueron representaciones hechas sobre la realidad del país que explicaron, interpretaron, en algunos casos justificaron y en otros desaprobaban las acciones de algunos individuos y grupos sociales mediante la exaltación de personajes y presentación u omisión de hechos con el propósito de develar la estructura de valores que subyacía en ellas y así generar consenso en aras de lograr un efecto civilizador.

Otro de los aspectos importantes para verificar la hipótesis fue que, junto con la función bárdica, las series de televisión captaron momentos específicos de la realidad al tiempo que los codificó y presentó de manera simplificada a fin de restituirlos como modelos canónicos que se debían imitar. En este caso, las series no sólo fueron un espejo de la realidad sino que fungieron como ejemplo de cómo es el mundo y cómo los seres humanos se deben comportar en él.

Las series se nutrieron de la indagación de los hechos ocurridos, de las noticias emitidas por la televisión, por la prensa y mediante el diálogo intertextual, hicieron de ellas una gran mixtura de elementos confluyentes, independientes y a la vez complementarios del imaginario colectivo que alimentaron dos ideas: la primera, en relación con el rechazo a los valores generados por la violencia y el narcotráfico y la segunda, la promoción de valores emergentes en relación con el momento histórico de posconflicto.

Finalmente, los contenidos de las series analizadas movilizan, en sus narrativas, valores presentados de manera recurrente con el propósito de fomentar la consolidación de ciertas estructuras institucionales de la sociedad. El carácter simbólico del lenguaje unido a la reiterada selección de temáticas presentadas con entramados similares conlleva a pensar que existen intereses por parte de las empresas productoras de televisión en lograr consensos en torno al rechazo a la cultura del narcotráfico y la violencia; y consensos en la construcción de subjetividades para la paz y la reconciliación.

El análisis de la estructura narrativa y los contenidos en las series seleccionadas permitió identificar que las historias de los personajes, así como las temáticas centrales dieron un giro gracias a los cambios sociales ocurridos con el posconflicto. Si se concibe la televisión como un bardo moderno, ¿influyen esos cambios sociales en las temáticas que se abordan en las series de televisión?



La televisión cumpliría las funciones que tenía el bardo en la sociedad tradicional: ser mediador de los lenguajes para luego estructurarlos de manera que sirvieran de versión confirmatoria de los mismos, enfatizar en unos aspectos más que en otros y articular el consenso cultural acerca de la naturaleza de la realidad, entre otros. (Fiske y Hartley, 1978).

Referencias

- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Casetti, F. & Di Chio, F. (1999). *Análisis de la televisión*. Barcelona, España: Paidós.
- Diego, C. (Productor). (2016) *La niña*. Serie de televisión. Bogotá, Colombia: Caracol Televisión.
- Fiske & Hartley. (1978). *Reading television*. London, England: Routledge.
- Gabrielli, R. (Productor). (2009). *El capo*. Serie de televisión. Bogotá, Colombia: RCN Televisión.
- León, H. (Productor). (2013). *Tres Caínes*. Serie de televisión. Bogotá, Colombia: RCN Televisión.
- Osorio, O. (2008). *El sicario en la novela colombiana. Poligramas* (29), 61-81. Cali, Colombia: Universidad del Valle, Programa Editorial.
- Posada, J. (Productor). (2010). *Rosario Tijeras*. Serie de televisión. Bogotá, Colombia: RCN Televisión.
- Schaeffer, J. (1999). *Pourquoi la fiction?* París, Francia: Seuil
- Restrepo, L. (Productor). (2006). *Sin tetas no hay paraíso*. Serie de televisión. Bogotá, Colombia: Caracol Televisión.
- Uribe, J. (Productor). (2012). *Escobar, el patrón del mal*. Serie de televisión. Colombia: Caracol Televisión.



Comparsa para la diversidad y el respeto por el medio ambiente. Una experiencia de-construcción y reflexión escolar³¹

MARCIA PAOLA MÁRQUEZ CETINA³²

DIANA PATRICIA PÁEZ GÓMEZ³³

LUZ DARY HERNÁNDEZ³⁴

31 Artículo basado en las ponencias presentadas en el Coloquio del Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia, enero de 2017, y en el Encuentro Nacional de Ciencias Sociales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2017. Ponencia publicada en: "Cómplices Pedagógicos", Red Crea. Primera Edición: 20 de junio de 2017. Camino Editores. Bogotá, Colombia.

32 Trabajadora Social. Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, cinde-upn. Trabajadora Social, Aulas Especializadas, dirigido a estudiantes con discapacidad cognitiva. Colegio Las Américas IED. Jornada Mañana. e-mail: marciapaolamc@gmail.com

33 Psicóloga de la Universidad Konrad Lorenz. Especialista en Psicología Jurídica, Universidad Católica de Colombia, Psicóloga. Aulas Especializadas, dirigido a estudiantes con discapacidad cognitiva. Colegio Las Américas IED. Jornada Tarde. e-mail: dipapago@gmail.com

34 Licenciada en Educación para la Infancia con énfasis en básica primaria. Universidad Francisco José de Caldas. Especialista en Aplicación de tic para

Resumen

En el colegio por más de cuatro años se ha venido desarrollando el proyecto "Comparsa por la diversidad Américas IED, y el respeto por el medio ambiente"³⁵, una estrategia pedagógica enmarcada en dos líneas de acción: la primera, pretende generar espacios comunes de participación de la población estudiantil con y sin discapacidad; distanciándose de una mirada desde la limitación y la exclusión; y la segunda, busca desarrollar una educación ambiental basada en la ecología política³⁶.

la Enseñanza. Universidad de Santander-udes. Candidata a magíster en Gestión de la Tecnología Educativa, Universidad de Santander- udes. Docente de primaria en el Colegio Las Américas IED, jornada de la mañana. e-mail: luzdaryh80@yahoo.es

35 Esta experiencia fue presentada en el Foro Local de Educación. 2018. <https://www.educacionbogota.edu.co/en/nuestra-entidad/participacion/foro-educativo/experiencias-seleccionadas-alforo-educativo-disitrital-2018/reconocer-la-diversidad-el-camino-hacia-la-felicidad-en-kennedy>

36 La ecología política se relaciona con los conflictos de distribución ecológica desigual, y las relaciones de poder entre países ricos y pobres. Esta postura critica el valor monetario que se le asigna a los recursos naturales y culturales, que en esencia son incommensurables, situación que contribuye a fomentar las



La Comparsa por la Diversidad y el Medio Ambiente es una estrategia pedagógica que surgió como una necesidad de propiciar escenarios de interacción y participación cotidiana entre la población estudiantil con y sin “discapacidad”; en tal sentido, nos distanciamos de la idea de “discapacidad”, para hablar de “capacidades diferentes”, en donde se exaltan las potencialidades y talentos de los estudiantes, generando así acciones concretas que permitan eliminar las barreras sociales y culturales a las cuales han sido sometidas las personas con diversidad funcional³⁷.

Para el caso de éste proyecto, trabajar conjuntamente con estudiantes de diversos programas (Aula Regular, Aula Especializada

estrategias de apropiación de los recursos naturales y a transformar la concepción de la naturaleza, que se convierte en un objeto de dominio de las ciencias y de la producción (Leff, E., 2003, pp. 17-40).

³⁷ El concepto de Diversidad funcional tiene su génesis en España en 2005, propuesto por la Comunidad Virtual del Foro de Vida Independiente (FVI), en el cual se pretendía suprimir los rótulos negativos (discapacidad, minusvalía), reclamando el derecho al pleno reconocimiento de la dignidad de las personas con dicha condición, como una expresión más de las muchas diversidades que tienen hombres y mujeres, ya que al tener características y habilidades diferentes, y dadas las condiciones de entorno generadas por la sociedad, las personas con diversidad funcional se ven obligadas a realizar las mismas tareas o funciones de una manera diferente [...] (Rodríguez, S. y Ferreira, M., 2010, p. 64-85).

y Volver a la Escuela), implicó a las gestoras, tomar decisiones, y asumir como prioridad la construcción de un proyecto artístico que permitiera a los estudiantes del colegio participar libre e independientemente del programa al que pertenecieran, buscando construir miradas que asocien esta población con sus capacidades y potencialidades, de allí que se considere esencial que la escuela se distancie de la dicotomía entre el “nosotros” y “los otros”, entre “los de adentro” y “los de afuera”, entre la “normalidad” y la “anormalidad”.

Distanciarse de dicha dicotomía, no es nada fácil, más aún cuando la escuela se constituye en un instrumento de poder, de reproducción social y de normalización³⁸. De allí que, como resultado de un ejercicio reflexivo, se ha buscado un distanciamiento conscientemente de la idea de inclusión señalada por Foucault (Skliar, 2005, p. 18), quien menciona que la inclusión se constituye en, un mecanismo de control poblacional y/o individual: el sistema que ejercía su poder excluyendo, ...se propone hacerlo por medio de la inclusión o, para mejor decirlo, mediante la ficción y la promesa integradora. Al tratarse de un mismo sistema –reitero: político, cultural, jurídico, pedagógico– los procesos de exclusión e inclusión acaban por ser muy parecidos entre sí, siendo entonces la inclusión un mecanismo de control que no es la contra-cara de la exclusión, sino que lo sustituye.

³⁸ En tal sentido la modernidad creó la idea del hombre libre, un hombre que se vuelve “libre” para obedecer los preceptos de la modernidad (Trujillo, 2001).



Esta mirada, posibilitó no sólo pensar en la diversidad funcional, sino en generar un espacio *in situ* para actuar más allá del discurso y la sensibilidad, propiciando experiencias reales en la escuela, familia y comunidad, que visibilicen y potencialicen a los estudiantes sin importar su condición; lo cual implicó la reconfigurar esquemas de pensamiento. En tal sentido, el proyecto pone su lente en la propuesta de Howard Gardner sobre las Inteligencias Múltiples, buscando desarrollar las Inteligencias Personales (Intrapersonal e Interpersonal), la Inteligencia Lingüística, la Inteligencia Musical, la Inteligencia Espacial y la Inteligencia Cinestésico-Corporal; con lo cual, la escuela reconoce la existencia de otras inteligencias, que son igualmente importantes para el desarrollo de nuestros estudiantes.

Pensar la diversidad en el ámbito escolar, significa asumir estrategias flexibles, partiendo del hecho que todos los seres humanos tienen la posibilidad de transformarse a través de sus pensamientos y experiencias, es decir, reconocer la llamada plasticidad neuronal, que es la capacidad humana de modificar físicamente el cerebro, pues de acuerdo a Richard Davison "nuestro cerebro es un órgano construido para modificarse... Estamos programados..., para cambiar, para aprender y para dejar que nuestro entorno moldee el sustrato de nuestros pensamientos" (Martín, A., 2011, p.67).

Así mismo, la comparsa permitió la generación de reflexiones en las docentes que participan de él, a partir de la pregunta: ¿Qué significa pensar un proyecto educativo que tenga en

cuenta a esos considerados como "los otros"?, significa actuar desde un enfoque de derechos que se apropie de la concepción de diversidad, como un concepto que vincula a todos, pues todos somos diversos, por tanto todos nos convertimos en "los otros". Esta pregunta a su vez se vincula con las condiciones en las que viven esos "otros", lo cual nos remite al segundo aspecto, la lectura de contexto que se pretende incentivar en los estudiantes, tomando como referente la educación ambiental.

El sentido de lo colectivo que se conecta con la propuesta ambiental de este proyecto, busca distanciarse de la idea del individualismo promulgada por la modernidad; esta idea se hizo extensiva a algunos docentes de la institución, padres de familia y comunidad externa, quienes promovieron la recolección de material reciclado, la donación y creación de los trajes faltantes para la comparsa; pues siendo consistentes con la propuesta ambiental, se reutilizó el vestuario de la primera comparsa, de este modo, se generaron acciones de resistencia a la necesidad de consumo y se estrecharon los lazos de solidaridad.

Finalmente, el concepto de crisis ambiental, tiene como objetivo trascender la dinámica escolar, para que la calle también se convierta en un escenario de aprendizaje; las reflexiones que involucran la problemática ambiental, incluye aspectos de índole social, político y económico, como el consumo, la idea de la individualidad, la concepción de desarrollo y su impacto en la naturaleza, la posición de los



países “en vías de desarrollo” v/s los países “desarrollados”, las condiciones de vida de su población e incluso las políticas de los organismos internacionales, entre otros aspectos.

Referencias

- Ferrándiz, Carmen. (2005). “Evaluación y desarrollo de la competencia cognitiva: un estudio desde el modelo de las inteligencias múltiples”. España: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Vol. 166, pp. 25-26.
- Marín, A. (2011). “El ‘Afecto’ con-sentido experiencia en un aula de adultos”. Manizales, Colombia: Universidad de Manizales-CINDE.
- Howard, G. (1983). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica de España.
- Leff, E. (2003). “La ecología política en América Latina: un campo en construcción”. V. 18, n. 1/2, p. 17-40, jan./dez. Brasilia, Brasil: Sociedade e Estado, Brasília.
- Rodríguez, S., y Ferreira, M. (2010). Diversidad funcional: sobre lo normal y lo patológico en torno a la condición social de la discapacidad. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, v. 28, n. 12, pp. 64-85. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- Skliar, C. (2005). “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín*, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, No. 41, pp. 11-22. Consultado en: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>
- Trujillo, S. (2011). *La sujetividad: un argumento para implica, propuesta para una pedagogía de los afectos*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.



El aporte del emprendimiento social a la educación media técnica³⁹

LUISA FERNANDA CADENA CORREDOR⁴⁰

Según la política educativa nacional para alcanzar una educación de calidad en el siglo XXI, de acuerdo con los objetivos presentados en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026, es necesario garantizar la "Articulación y coherencia del sistema educativo. (...) Lograr un sistema educativo articulado, coherente y contextualizado en los diferentes niveles de formación" (MEN, Plan Decenal de Educación 2006-2016).

Es decir que para el PNDE al respecto de los ciclos propedéuticos, la articulación de la media-superior es la etapa para completar el ciclo de formación de cada estudiante inmerso en el sistema educativo nacional, para lo cual

fomenta la incorporación de la formación en competencias laborales como ítem del currículo en todos los niveles de la educación.

El programa de articulación de la media-superior se entiende como la integración de contenidos de la educación media con la educación superior, la formación profesional integral y la educación para el trabajo y el desarrollo humano [...] para la construcción de un proyecto de vida y la inserción al mundo del trabajo (MEN, Plan Decenal de Educación 2016-2026, 2018)

En el país la oferta educativa en la formación para el trabajo y el desarrollo humano (ETDH) se regula desde el decreto 1075 del MEN en su artículo 2641:

La formación laboral debe preparar a las personas en áreas específicas de los sectores productivos y desarrollar competencias laborales específicas relacionadas con las áreas de desempeño referidas en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que permitan ejercer una actividad productiva en forma individual o colectiva como emprendedor independiente o dependiente (MEN M. d., Plan Decenal de Educación 2016-2026, 2018).

³⁹ Este artículo es producido a partir de los hallazgos obtenidos en la investigación desarrollada entre los años 2013-2017, que fue presentada para optar al título de doctora en Educación en la Universidad Santo Tomás, Bogotá.

⁴⁰ Doctora en Educación. Egresada del doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás. Bogotá. Colombia. e-mail: luisacadena41@gmail. com docente de educación media técnica en la sed, docente universitaria en la Universidad Santo Tomás, docente universitaria en el Centro Militar de Educación Superior (CEMIL).



La construcción de saberes que debiera darse como resultado en la práctica con el fin de demostrar el proceso de preparación para el desempeño en el sector productivo y la continuidad en la educación superior y/o la educación para el trabajo, (DNP, 2016) se puede describir como una ruptura al interior del encargo educativo en la formación integral de los jóvenes, pues “no aporta el viatico bienhechor para la aventura de vida de cada uno. No aporta las defensas para afrontar las incertidumbres de la existencia” (Morin, Edgar, 2015, p. 41). En cambio sí, se encuentra un panorama de programas desarticulados preocupados por cumplir un requisito instruccional más que formativo, sin intentar marcar un camino donde cada estudiante pueda entenderse y aceptarse a sí mismo a través del reconocimiento de sus literacidades.

El proceso de formación en el último ciclo no prepara a los jóvenes de manera integral para vivir, dejando así un gran vacío en lo que debería ser su esencia misional. Como lo afirma Bauman, somos parte de un mundo diferente al que nuestras categorías de análisis estudian. Es un momento para educar en aprender a cambiar muy rápido de unos conocimientos a otros. (Bauman, Zygmunt, 2007). Nos relacionamos en espacios abiertos a la novedad, el cambio y la diversidad, que requiere que docentes y estudiantes aprendamos a aprehender.

El modelo educativo está afrontando un problema entre modelo de educación pública o privada, menosprecio por la profesión

docente, pérdida de valor social, que como institución solida ingresa a nuevos periodos líquidos que llevan al quehacer educativo a una gran incertidumbre sin seguridad ni planeación seria sobre su papel.

Anualmente se gradúan en el país cerca de 500 mil bachilleres, de los cuales un porcentaje inferior al 30% continua de manera inmediata en la educación superior y de acuerdo con el MEN (2016) de este porcentaje apenas un 20% ingresa a la educación profesional y el otro 10% tiene como opción el ingreso a la formación técnica y tecnológica; según los datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (MEN S., S. F.). Según el DNP, la desocupación del país está representada en la mitad de la estadística general por las personas menores de veintinueve años, que no logran acceder a un empleo o no consiguen que hacer, es decir que de cada dos colombianos sin empleo, uno es menor de veintinueve años.

Es relevante pensar el proceso de educación media de manera diferente. Debería ser un proceso de educación personalizada donde se promuevan procesos dinámicos, activos e interactivos, en un modelo de educación encadenada de un desarrollo personal que lleve a enfrentar incertidumbres, a tomar riesgos, a tomar decisiones y a hacer elecciones, es decir formar en la literacidad profesional necesaria para vivir en sociedad, generando un nuevo compromiso vital de la educación. Pues como lo menciona el pensamiento complejo enseñar a vivir “es introducir una cultura de base que



comparte el conocimiento del conocimiento” (Morin, Edgar, 2014, p. 16). Entendiéndose como compromiso docente articular la teoría con las experiencias, respetando los intereses y necesidades particulares de los estudiantes promoviendo así la generación del conocimiento.

Frente a la desarticulación de saberes identificada en la formación media-técnica se propone responder desde el planteamiento de la UNESCO aprender a aprender y aprender a vivir juntos, o, desde el pensamiento de Morín, articular los saberes de manera recursiva aprendiendo-desaprendiendo-reaprendiendo, dándose la posibilidad de hacer de este ciclo de educación algo diferente desde la formación del estudiante con carácter emprendedor, gracias a que es él, quién se pregunta y cuestiona por su formación y no espera que sea otro el que decida el camino que debe recorrer.

¿Cómo se plantea el emprendimiento social en educación? En un entorno complejo colmado de presunciones e imperfecciones políticas las memorias históricas nos traen desde la propuesta de construcción de conceptos de Sócrates, que aún sustenta parte del quehacer educativo, hasta la educación fundada en competencias instalada en los países que se familiarizan con teorías prestadas que aspiran dar alcance a las propuestas del conocimiento.

Trasladar el concepto de emprendimiento social al entorno educativo es una apuesta a romper el statu quo de procesos que desde hace décadas desvertebran los procesos de concienciación que son básicos en la educación de

espíritus libres y líderes (Cadena, 2017). Más allá de simplemente generar una propuesta más, se pretende contemplar diversos intereses, preocupaciones, necesidades y deseos tanto de orden institucional, como académico y profesional que aporte a la conformación de una sociedad sostenible y más humana.

El emprendimiento es el campo donde se lleva a cabo la búsqueda y la comprensión de los comportamientos y actitudes de personas que reúnen las características necesarias para impulsar proyectos que generan organizaciones cuyo proceso de desarrollo permite llevarlas a su crecimiento (Cadena, 2017).

Emprendedor es la persona que prueba poseer la habilidad para identificar las oportunidades de mejoramiento y transformación, así como la viabilidad para lograr la movilidad de recursos necesarios en la ejecución de una oportunidad detectada.

El emprendimiento social ha llamado notablemente la atención en el mundo académico, razón por la cual es fácil encontrar numerosas líneas de investigación dentro de este campo. Ha sido tratado por algunos autores como Dees, como una nueva manera de producir conocimiento enfocado en disminuir la pobreza mundial y plantear soluciones a problemas sociales como los cambios sufridos en la población, la poca eficiencia de los organismos gubernamentales, la emancipación en la forma de desarrollo en un mundo globalizado y la falta de satisfacción de las necesidades de los diferentes sectores sociales, los cuales son detonantes para el impulso



de los proyectos de emprendedores sociales (Dees, 2001).

El emprendimiento social en la educación puede entenderse como la formación encaminada a la formulación e implementación de propuestas sostenibles que plantean respuestas efectivas a dificultades identificadas en un grupo social para lograr un beneficio común.

Entonces, si el concientizar en la responsabilidad social es el objeto de interés del emprendimiento social, ¿Cuál es el papel que desempeñan las instituciones de educación media? Se asume que estas son las interesadas en impulsar un modelo de formación contemporánea en donde no se fragmenten los saberes, sino que se trabaje por generar un pensamiento complejo dado que “[...] sólo un pensamiento complejo puede darnos armas para preparar a la metamorfosis social, individual y antropológica (Morin, Edgar, 2011, p. 143).

Se presume que las instituciones atiendan desde sus programas las necesidades específicas de aprendizaje para la formación de jóvenes bachilleres sin anular la curiosidad de estos, garantizando los saberes pertinentes, asumiendo incertidumbres y recobrando la ética en la raza humana. Por esto mismo se acepta que es un acto complejo el campo de la educación y por ende el tratar de generar un cambio de pensamiento en las nuevas generaciones.

Referencias

- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona, España: Paidós.
- Cadena, L. F. (2017). “Desde la gestión educativa y la articulación de la educación técnica, un modelo de emprendimiento social para la educación media técnica”. Tesis doctoral. Bogotá, Colombia.
- Dees, G. E. (2001). *Enterprising Nonprofits a Toolkit for Social Entrepreneurs*. New York, EE. UU.: Jhon Wiley and Sons Inc.
- DNP, D. N. (20 de noviembre de 2016). “Ranking de las ciudades con mayor desempleo juvenil”. Obtenido de: <https://www.dnp.gov.co/Paginas/Ranking-de-las-ciudades-con-mayor-desempleo-juvenil.asp>
- Gonfiantini, V. (2016). *multiversidadreal.edu.mx*. Obtenido de: <http://www.multiversidadreal.edu.mx/wp-content/uploads/2016/05/Tesis-Gonfiantini-Virginia.pdf>
- MEN, M. d. (27 de 11 de 2016). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Obtenido de: PNDE final: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf
- MEN, S. (S.F.). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el 17 de febrero de: 2017, de <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion>
- Morin, Edgar. (2011). *Como vivir en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Vision.
- Morin, Edgar. (2014). “Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación”. En: E. Morin. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.



Profesionalización y capacitación docente

JAIRO SEGUNDO GÓMEZ BARRERA⁴¹

Introducción

Los procesos de formación docente que se desarrollan en América Latina, en diversos países, que se han dado a la tarea de aportar a este campo, cuentan con diversos elementos que tratan de responder a situaciones analizadas por algunos expertos en los últimos años, dando prioridad a la fundamentación técnica, tecnológica y metodológica en las universidades y poniendo de manifiesto la calidad educativa tan anhelada en la escuela.

Este elemento es positivo, pero es necesario que se siga dando de una manera mucho más profunda, que se fije en los nuevos contextos, que se fije en el docente como sujeto transformador de la realidad, que busque formar sujetos críticos capaces de cambiar su propia vida.

Desarrollo

Necesitamos una escuela liderada por los mejores para transformar las vidas de quienes nos necesitan

⁴¹ Candidato a doctor en Educación de la Universidad de Baja California. Magíster en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia. Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás de Aquino. Docente en la Fundación Universitaria Monserrate, Bogotá. Jairogomez823@gmail.com

Desde los procesos que se vienen desarrollando en la escuela, el maestro ha pasado de ser el dador de conocimientos a ser un sujeto activo, donde desde diferentes visiones, paradigmas y enfoques los docentes se han empezado a desempeñar como constructores de saber, por ende para que él y ella, puedan realizar este proceso se requiere de profesionales, con cualidades inherentes a su ser y con un proceso de formación acorde a los nuevos tiempos, esto implica un proceso de formación, desarrollo, capacitación y actualización, que de primera mano pone al Estado como el primer respondiente en lo que estos procesos implican a nivel presupuestal, programático y gubernamental.

Esto no implica únicamente el proceso de reconocer al maestro como un sujeto importante en la sociedad, sino como un sujeto transformador, donde el docente no hace parte de la sociedad como un sustentador de lo que existe, sino que sus acciones deben redundar en pro de su campo de acción educativo, o lo que se podría llamar la comunidad educativa y todo lo que esta implica.

Frente a dichos planteamientos diferentes gobiernos han propuesto planes de formación que aporten de manera significativa a la escuela, han surgido maestrías y doctorados presenciales y a distancia para promover los procesos de cualificación docente, pero sin



embargo los costos que deben asumir los educadores, frente a sus ingresos, son muy altos.

En Colombia, específicamente en Bogotá, durante los años 2013 a 2016, la inversión en formación docente aumento un 700%, dando la posibilidad a los docentes de colegios públicos de recibir programas de formación gratuitos, a cambio de mantener buenos resultados y con el fin de aportar a la formación de los estudiantes de una manera más significativa; devolviendo al docente el lugar que le corresponde en la escuela, no como evaluador de ciclos, sino como acompañante promotor de la transformación social.

Por ello es necesario entender cómo en el caso de Colombia, con las reformas educativas dadas a principios de milenio, se parte de investigar el papel del docente y proponer algunos objetivos entre los que es necesario validar la manera en que se muestra la educación como eje fundamental y la formación de docentes, como un elemento que puede aportar al progreso de la nación, dando, entre otros, énfasis a los procesos de formación universitaria de docentes, hacia la configuración de enfoques y modelos, que aporten a la profesionalización y cualificación de la planta docente de la nación.

En este mismo aspecto se encuentran los procesos diseñados por cada una de las secretarías, que desde la descentralización de la educación, deben captar las necesidades de cada una de las regiones y promover planes de formación que atiendan la realidad del país. Este proceso actualmente se encuentra

menguado, sobre todo por el cambio político en el que el país se encuentra, donde la educación ha tenido un bajo reconocimiento y los procesos de la escuela se han empezado a analizar desde estadísticas nacionales e internacionales, que olvidan las profundas brechas de desigualdad que existen entre los más pobres y los más ricos, que se evidencian en los escenarios de formación y sus recursos.

Por su lado Tedesco, señala el proceso cuantitativo y los problemas que este trae, que se ha de reconocer como uno de los factores que se promueve desde la búsqueda de la calidad que siempre centra sus esfuerzos en los procesos numéricos y en las medidas como eje de estandarización de los procesos académicos. Estos números también se referencian en el crecimiento de los procesos de formación en lo que respecta a la cobertura, que desde los años cincuenta se ha propuesto a aumentar, logrando acceso a la educación den diversos países y cerrar las brechas en lo que tiene que ver con el analfabetismo, pero dejando aun la formación media y profesional como una tarea pendiente. Esto ha permitido que los gremios docentes crezcan y cada vez se presente una "masificación de la profesión docente" (Tedesco, 1999), que cuenta con problemas por solucionar.

Uno de ellos en lo referente a la elección de la profesión docente, que ha perdido su atractivo en los últimos años, lo que dificulta el acceso de los mejores a estas carreras, situación que se hace evidente en países en los que las



carreras con mayor demanda de los estudiantes no son las docentes.

Otro elemento señalado, es la formación y las diferencias que estos procesos encuentran con las prácticas pedagógicas, pues existen contextos diversos que la universidad de ninguna manera puede abarcar, con áreas, estudiantes, estilos de formación diferentes; eso sin contar los procesos no académicos pues existen multiplicidad de campos y situaciones que, en ocasiones, ni siquiera el docente con mayor formación puede afrontar, pues su naturaleza es compleja y los elementos que la integran también. Aunque en algunos lugares se ha planteado elevar la cantidad de semestres o años, más años de formación no aseguran una respuesta positiva frente a los cambios que la escuela muestra día a día. Frente a ello es necesario que el docente se forme a nivel pedagógico y científico, descubra su rol de aprender a aprender, permanente, pues la educación es un proceso dinámico en el cual el docente es el sujeto transformador, que desde el aula es capaz de promover procesos, que sean permanentes y significativos.

Para finalizar con este aspecto el proceso de desempeño profesional encuentra serios inconvenientes en lo que respectan todos los procesos que se pueden llevar en un mismo país. En Colombia existen dos sectores de la educación, uno público y uno privado. La educación pública consta de dos escalafones docentes uno llamado 2277 y el otro 1278, cada uno de ellos asigna una serie de condiciones para los docentes que varían entre unos y otros,

pero que de alguna manera valida los logros profesionales de los docentes. Sin embargo a nivel privado existe un único sistema que no se fija en el docente y sus elementos, sino que lo sujeta a normas laborales que atentan contra la profesión, esto quiere decir bajos salarios, largos horarios e inestabilidad laboral.

Por todos estos elementos es necesario que se promueva una formación integral del docente que parta del análisis situacional del maestro y la escuela, es decir de entender que cada uno de los contextos es diferente y por ende tiene diversos elementos para abordar.

Es necesario desarrollar una serie de acciones que sean capaces de abordar y dar respuesta a cada problema, viéndolo como un elemento sistémico, que se puede abordar por partes, adaptándose a los diversos contextos, destinando los recursos necesarios para que estos procesos sean válidos y oportunos.

Conclusiones

El papel del docente en la sociedad actual ha venido cambiando y aunque en algunos contextos cada vez se ve más menospreciado, los países que saben su importancia le brindan cada vez mejores elementos, que aunque no son los óptimos, visualizan un cambio que pueda llegar a transformar la realidad tal cual y como la conocemos.

De esta manera los procesos de formación docente deben ahondar en lo referente a la formación humana, la alteridad, el trabajo en



equipo, los elementos de gestión institucional e interinstitucional, el aprovechamiento de los recursos con los que la escuela cuenta, entre otros.

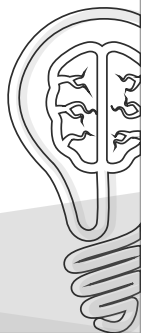
Referencias

MEN. (19 de junio de 2002). Decreto 1278, de junio 19 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá D. C., Bogotá, Colombia. Obtenido de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

MEN. (2 de diciembre de 2013). "Docentes de Bogotá que adelantan posgrados financiados por el Distrito reciben reconocimiento". Recuperado el 23 de mayo de 2018, de MEN: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-335909.html>

OEI. (2003). Informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes. Obtenido de: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://www.oei.es/historico/webdocente/politicas.htm#mexico>

Tedesco, J. C. (1999). unesco.org. Recuperado el 12 de mayo de 2018, de Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIEP: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/documentos/professionalizaci-n-y-capacitaci-n-docente>



Lenguaje, mapas semánticos e historieta

MARLÉN RÁTIVA VELANDIA⁴²

Resumen

Trabajar en y para la promoción de la lectura nos llevó a conformar un proyecto de aula que tuvo como eje principal la literatura; a partir de ella buscamos puntos en común para el encuentro de saberes en tres áreas. Los beneficiados, estudiantes de grado de Sexto del Colegio El Libertador, quienes realizaron sus propias producciones.

La experiencia

El proyecto tuvo en cuenta la literatura como eje articulador de las asignaturas de Ciencias Sociales, Naturales y Lenguaje, para lograrlo se buscó la similitud en temáticas en las tres áreas y a su vez el material que se leería.

La experiencia de aula para Lenguaje, se desarrolló en 3 momentos. Primero la elaboración del diagnóstico del grupo para identificar problemas en lectura y escritura, segundo la secuencia didáctica, haciendo énfasis en la lectura de los textos seleccionados y la

⁴²Doctora en Ciencias de la Educación, uptcude, Colombia. Docente en el Colegio El Libertador y Corporación Universitaria Minuto de Dios. Integrante del nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. marave01@gmail.com

inclusión de los aprendizajes que se querían trabajar en Lenguaje, la introducción de estrategias de enseñanza-aprendizaje como mapas semánticos y desarrollo de operaciones mentales y el tercero la producción de las historietas.

Primer momento

El proyecto se llevó a cabo en el Colegio El Libertador con estudiantes de grado sexto quienes tenían dificultad para comprender textos de carácter científico y en pocos casos narrativos, relacionar y exponer ideas con claridad, organizar información, describir de manera detallada los hechos y apatía para leer. Se inició leyendo en voz alta en las clases de Lenguaje con la participación de los estudiantes y la maestra, formulando preguntas de tipo literal, inferencial e intertextual.

Segundo momento

Se caracterizó por la introducción de los libros *El origen de la vida*, *El Popol Vuh* y *El papel del trabajo en la transformación de mono a hombre*. La lectura del primer libro, se enfocó en rastrear la información sobre la aparición de la vida según las teorías; materialista e idealista. En esa primera actividad se solicitó a los estudiantes subrayar palabras claves para la comprensión, para luego elaborar cuadros



comparativos, mapas semánticos y resúmenes. Finalizado el texto, se relacionó el origen de la vida con el primer capítulo del Popol Vuh.

La conexión entre los libros leídos y los aprendizajes de lenguaje se realizó a partir del texto narrativo, específicamente el mito, para ese trabajo se leyeron varios mitos con el fin de identificar la estructura, intencionalidad y cómo describían el origen de la vida y del universo, además, el objetivo era que los estudiantes lo diferenciaron del cuento y la leyenda.

En la segunda parte del libro se retomaron dos aspectos importantes el primero, al hablar sobre cómo los hermanos menores deciden vengarse de sus hermanos mayores transformándolos en monos y el segundo referido a cómo la abuela envió el mensaje a sus nietos menores valiéndose de un piojo, hechos que se relacionaron con la cadena alimenticia y la comunicación.

En el desarrollo del primer aspecto se hizo la conexión con el tercer libro, de éste se enfatizó la manera como el mono tuvo que transformarse en hombre debido a la necesidad de alimentarse, comunicarse y trabajar. El segundo, permitió hablar sobre la comunicación y los elementos que intervienen en ella.

Para la realización de los mapas semánticos se inició con lluvia de ideas, posteriormente se conformaron conjuntos de palabras que se relacionaban; afianzándose de esta manera operaciones mentales de clasificación y asociación, luego se establecieron las categorías para cada conjunto. Al finalizar la lectura de

los tres textos se solicitó a los estudiantes realizar un mapa semántico que les permitiera agrupar las ideas provenientes de los libros. A partir de su elaboración se desarrollaron operaciones mentales como: diferenciación, análisis, resumen, clasificación, identificación, conceptualización, por otro lado la concentración, la lógica, la creatividad y la autonomía.

Tercer momento

Referido a la elaboración de historietas, se identificó su estructura, luego se dieron ejemplos de las diferentes expresiones que pueden tener los personajes, los signos cinéticos, las onomatopeyas y los globos o bocadillos. Cada una de las partes de la historieta fue identificada en los ejemplos que los estudiantes aportaron.

Debido a que las historietas tienen un carácter icónico – literario se propuso a los estudiantes realizarlas teniendo en cuenta las temáticas abordadas en los tres textos, para lo cual se retomó a Gubern (1974) cuando se refiere a que “los signos icónicos son estáticos y los diálogos están escritos debido a la elementalidad del medio técnico utilizado: papel y tinta” (p. 83). Analizadas las primeras historietas, se identificó la gran dificultad de los estudiantes al momento de narrar haciendo uso de los elementos icónicos y los expresivos, por tanto se trabajó sobre las unidades significativas, el encuadre y las adjetivaciones, aspectos propuestos por Gasca y Gubern (2001) que “hacen parte del apartado de la iconografía y cuyo fin es el de mostrar, mientras que



la expresión literaria y las técnicas narrativas buscan narrar las situaciones” (p. 14). Como resultado de este trabajo, los estudiantes comprendieron que las historietas tienen una estructura narrativa conformada por la secuencia progresiva de pictogramas y diálogos.

Finalmente, se analizaron las historietas teniendo en cuenta los aportes de Gasca y

Gubern (2001) sobre la clasificación de las convenciones semióticas del comic, es decir, la iconográfica, la expresión literaria y las técnicas narrativas. Para tal efecto se realizó una rejilla de evaluación que los estudiantes utilizaron para revisar sus producciones e identificar si cumplían con los aspectos relacionados en la misma.

Tabla No. 1. Rejilla evaluación historietas

Códigos visuales							
Lingüístico		Denotativo					Connotativo
Anclaje	Relevo	Macrounidades significativas	Unidades significativas	Microunidades significativas			
				Encuadre	Adjetivación	Convenciones específicas del cómic	
Observando las imágenes se puede interpretar el texto sin embargo, es necesario leerlo.	El autor presenta cómo se creó la vida desde su propia creencia.	Se hace uso de toda la viñeta para trabajar el texto. El color no apoya las imágenes, pues es difícil diferenciar los espacios. Los grafismos son claros.	Hay secuencia en las viñetas, expresada al utilizar expresiones de tiempo. La imagen también apoya la secuencialidad.	Hay una línea de horizonte, delineada claramente con el color, sin embargo los cambios de color no permiten distinguir el espacio.	No hay degradación tonal que evidencie la iluminación en la viñeta. Hay líneas que no definen claramente el espacio.	Carece de globos, en este caso para distinguir la narración. No hay uso de signos cinéticos y onomatopeyas.	Hay una propuesta clara sobre el origen de la vida.

Fuente: Elaboración propia.

A partir del análisis de las historietas se hizo evidente el nivel de comprensión que se puede lograr a partir de este tipo de actividades en las cuales los estudiantes ponen en juego el conocimiento adquirido, operaciones cognitivas como resumen, abstracción, análisis, interpretación y representación, además de su creatividad. Para muchos, las historietas se convirtieron en una forma divertida de realizar

resúmenes y análisis de los textos. Por consiguiente, la enseñanza del lenguaje fue significativa, permitió “el acceso al conocimiento desde la estética del lenguaje, la interacción, la exploración del medio, el acceso a material con diferentes fines, la producción y la comprensión de diferentes sistemas” (Rátiva, *et al.*, 2018, s p).

Conclusiones

Experiencias de este tipo conducen a la reflexión continua, generando procesos de mejoramiento y construcción colectiva de saberes, que para este caso se identifican en el reconocimiento de la literatura como elemento integrador que contribuye a una visión holística del conocimiento y por ende facilita el aprendizaje del mismo de manera significativa.

De las funciones del lenguaje es preciso mencionar que a través de la secuencia didáctica se desarrollaron las tres funciones de la siguiente manera: como herramienta de pensamiento que permite organizar en forma simbólica la información, de manera que se realizaron descripciones, relaciones, comparaciones, explicaciones, inferencias.

Como generador de los procesos de comunicación, es decir tuvo en cuenta la función interactiva puesto que las acciones estuvieron inmersas en un medio social, natural y cultural que les confirió sentido y en la interacción recíproca se reconstruyeron y negociaron los significados. Por lo tanto, el estudio del lenguaje se hizo desde la significación y la comunicación, es decir se abordó desde el aspecto formal –estructural y sociocultural–.

Como recreador del sentido de la realidad por cuanto a través del lenguaje se imprimieron momentos, lugares y situaciones en diferentes tipos de textos. Entonces, no es sólo un proceso cognoscitivo, sino también un comportamiento simbólico, actividad esencial y genuinamente social.

Referencias

- El Popol Vuh*. (2003). Bogotá, Colombia: Momo Ediciones.
- Engels, F. (1998). *El papel del trabajo en la transformación de mono a hombre*. Santafé de Bogotá, Colombia: Panamericana Editorial.
- Oparin, A. (1985). *El origen de la vida*. Cali, Valle del Cauca: Atenas Editores.
- Rátiva, M., Lima, J. R. y Figueroa, C. (2018). "Pasado y presente en la enseñanza de la escritura en escuelas normales". *Enunciación*, 23(2). doi: <http://doi.org/10.14483/22486798.12982>
- Román, G. (1974). *El lenguaje de los cómics*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Gasca, L. y Gubern, R. (2001). *El discurso del cómic*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.



Del hombre que calculaba, a los jóvenes que calculaban. Aprendiendo con la narrativa transmedia⁴³

LILIANA CHARRIA CASTAÑO⁴⁴

Resumen

El artículo muestra una aproximación al concepto "Narrativa Transmedia" y expone como esta cobra vida a partir de las diferentes fases de la estrategia Aprendizaje Basado en Proyectos. Finalmente, se presenta "Los jóvenes que calculaban" como una opción reflexiva de aprendizaje en clase de Matemáticas, haciendo uso de la modelación.

El Aprendizaje Basado en Proyectos integrando la Narrativa Transmedia, surgió en el Colegio Néstor Forero Alcalá IED hace dos años en clase de Matemáticas, como una estrategia para fortalecer la modelación, con el concurso de las tecnologías digitales.

Aunque no existe un consenso sobre lo que es Narrativa Transmedia (NT), se sabe que el

43 Revisión y ampliación del artículo "Los derechos básicos de aprendizaje y la narrativa transmedia", en: Revista Educación y Ciudad (Charria, 2017).

44 Licenciada en Matemáticas, especialista en Estadística Aplicada y magíster en Comunicación-Educación. Docente del Colegio Néstor Forero Alcalá IED. Lilianacharria12@gmail.com

término tiene sus raíces en el ámbito comercial y fue acuñado en el año 2003 por Henry Jenkins. De manera general, se podría decir que es un tipo de relato donde una historia se despliega a través de múltiples medios de comunicación, y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión. Un ejemplo icónico es el de Harry Potter, donde el origen de toda esta ola fue la saga de novelas fantásticas escritas por la inglesa J. K. Rowling; después vinieron las películas, los *souvenirs*, los parques temáticos, los comics y los videojuegos, los cuales hicieron que la historia mutara por cuenta de diferentes espectadores, que se convirtieron en productores.

De esta forma, en el colegio se escogió el relato de *El hombre que calculaba* para ser expandido. El libro recreado en el siglo XIV, muestra la historia del persa Beremis Samir en su camino a la ciudad de Bagdad, acompañado de un forastero que se convierte en su leal amigo. Mientras experimenta un sinnúmero de experiencias matemáticas con los visires, encuentra al amor de su vida (ver <http://www.librosmaravillosos.com/hombrecalculaba/pdf/El%20Hombre%20que%20Calculaba%20-%20Malba%20Tahan.pdf>).

Los estudiantes en este recorrido, no hicieron una representación de los capítulos, sino que incluyeron sus vivencias narrando historias a



través de comics, videojuegos, historietas animadas, representaciones teatrales, cortos y juegos, entre otros. Utilizando diferentes plataformas aumentaron o suprimieron personajes, cambiaron la época del relato, pero, conservaron el contenido matemático de cada capítulo

Así, se convirtieron en prosumidores –aquel consumidor que también es productor– superando el aprendizaje en el área como un proceso que tiene que ver con adquirir o construir individualmente conocimiento a partir de planes diseñados fuera de la intervención tanto de maestros como de educandos, con el fin de dar cuenta de ellos en pruebas estandarizadas. En su lugar, lo que hicieron fue establecer conexiones buscando patrones entre toda la información proveniente de la web y de otros medios análogos para montar con toda certeza la nueva narrativa, pues, debían modelar el concepto matemático presentado en el capítulo y los que estaban viendo en el bimestre, con el objetivo de integrar sus vivencias.

Enfoque muy diferente al que coexistía anteriormente en las clases de matemáticas, en donde se apostaba por dar un conocimiento inamovible de origen eurocéntrico, que en ocasiones resultaba lejano a los intereses y experiencias de la comunidad escolar. Radford (2013), con respecto a este proceso educativo tradicional sitúa al estudiante entre: un consumidor pasivo mediado por estímulo y respuesta y un estudiante constructor de su propio saber, convertido en un propietario privado, acompañado de un maestro que se asemeja a un

asesor financiero preocupado porque el aprendiz acreciente su saber.

En este devenir escolar, la preocupación central era de tipo cognitivo, descuidando la condición social y crítica tanto del estudiante como del profesor, vital para construir un mundo más incluyente.

La imaginación que permite pensar otro mundo se ve imposibilitada y coaccionada por la inteligencia que pretende perpetuar el actual: de este modo, la escuela simula un laboratorio donde la innovación de aula que un maestro emplea en un grupo se convierte en una muestra experimental de una investigación de psicología cognitiva, anclada al enfoque estructuralista de la pedagogía que despliega estrategias para aprender mejor, pero no, para hacer del mundo un lugar mejor (Beltrán, 2018 p. 14).

El trabajo por proyectos, una opción para hacer del mundo un lugar mejor

Cómo se anotó anteriormente, la metodología implementada con todos los jóvenes de los grados noveno y décimo del Colegio Néstor Forero Alcalá IED fue el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la cual superó la noción de aprendizaje de las Matemáticas como la repetición de un cúmulo de contenidos lineales estáticos y algorítmicos por parte de los estudiantes. En él, se buscó solucionar



un problema real planteando nuevas preguntas, debatiendo ideas, recolectando y analizando datos, reflexionando sobre el proceso de aprendizaje, comunicando ideas, creando productos y compartiendo los aprendizajes con una audiencia real.

Para ampliar un poco más la metodología se presentan las fases del proyecto llevado a cabo en el segundo bimestre de este año.

1. Introducción a la Narrativa Transmedia y al Aprendizaje Basado en Proyectos.
2. Inicio de la producción Narrativa.
3. Presentación de avances.
4. Resultado final del proyecto.
5. Evaluación del proyecto.

Introducción a la Narrativa Transmedia y al ABP (abril 9-abril 20)

Se inició con la presentación de diapositivas con el tema ABP, incluyendo la parte teórica y metodológica; pues en el primer bimestre no se había abordado de manera formal. Igualmente, los estudiantes observaron videos hechos por compañeros en bimestres pasados, correspondiente a la expansión del libro “el hombre que calculaba” y al relato del joven que no calculaba. Es de aclarar que en este momento la Narrativa tiene un nuevo nombre

“los jóvenes que calculaban”⁴⁵, ya que se abandonaron los capítulos del libro, por constituirse en un tema repetitivo. En su lugar crearon otros relatos que han ido alimentando.

El objetivo general fue: partiendo del trabajo en equipo construir una Narrativa Transmedia, evidenciando la modelación de los contenidos trabajados en el bimestre.

Inicio de la producción narrativa (abril 20-mayo 4)

Los estudiantes se organizaron en grupos de manera voluntaria y comenzó la reflexión individual y colectiva sobre sus potencialidades, dificultades y las variables en torno a la recreación del relato, también hicieron la escogencia de los medios y plataformas en donde exhibirían su producto final.

De acuerdo a la temática del bimestre –que paralelamente se iba desplegando en clase– hicieron el bosquejo del nuevo relato.

Para entender la temática del bimestre atendiendo a los pensamientos numérico, variacional, métrico-geométrico y aleatorio se apoyaron en videos tutoriales, talleres, libros de texto, explicaciones en clase.

45 Se puede consultar el canal en YouTube <https://www.youtube.com/channel/UCvuScT7oibU-ogQhBIP0v7A>



Presentación de avances (mayo 7-mayo 11)

Se socializó el plan de trabajo, de forma grupal hicieron la presentación de un informe parcial, teniendo en cuenta las actividades realizadas a la fecha, las que faltaban por materializarse, así como las limitaciones y dificultades encontradas, y de qué manera habían sido resueltas, y si no, cuales fueron las razones.

Resultado final del proyecto (mayo 28-junio 1)

Los resultados fueron presentados a todo el curso de diferentes maneras. En los productos finales se notó la generalización de los conceptos matemáticos, valiéndose de la modelación, que se reconoce como un proceso que establece vínculos entre el mundo real y las matemáticas, y, en donde los estudiantes observan, reflexionan, discuten, explican, con el objetivo de construir conceptos de forma significativa, lo cual no se logra de manera instantánea en el aula, con la sola explicación del maestro.

Evaluación del proyecto (junio 12-junio 15)

En la evaluación se tuvo en cuenta tanto el proyecto como el proceso llevado por los estudiantes. Con respecto al proyecto se confrontó el objetivo propuesto con los logros reales. También se discutió acerca de los beneficios

tanto académicos como sociales y la integración con otras asignaturas.

En cuanto a la evaluación de los estudiantes la promoción de los procesos de razonamiento, comunicación y modelación tuvieron gran importancia.

Reflexión final

El aprendizaje basado en proyectos apoyado por la Narrativa Transmedia se ha constituido en una forma diferente de abordar la enseñanza y el aprendizaje en el área, pues los concibe no como procesos distintos, sino como un trabajo conjunto entre profesores y estudiantes encaminado a la creación de sujetos participantes y reflexivos que se posicionan críticamente para resolver preguntas que involucran las prácticas matemáticas constituidas histórica y culturalmente. Por esto, en ningún momento se desatendieron los contenidos propios del área; por el contrario, su aprendizaje fue significativo, para los estudiantes. Se vivenció la escucha de la polifonía escolar, pasando los aprendices a ser protagonistas de su propia narrativa: *“los jóvenes que calculaban”*, favoreciendo la conformación de un mundo más inclusivo y mejor.



Referencias

- Beltrán, A. (2018). *Morfeo. Una escuela para la libertad*. Bogotá, Colombia: INIS.
- Radford, L. (2013). "Sumisión, alienación y (un poco de) esperanza: hacia una visión cultural, histórica, ética y política de la enseñanza de las matemáticas". Obtenido de: <http://www.luisradford.ca/pub/Radford%20-%20Dominicana.pdf>

Características de las prácticas de enseñanza de los docentes que promueven la participación oral crítica en los estudiantes⁴⁶

DIANA YAZMÍN REYES RÍOS⁴⁷
CARMEN ELISA MORENO ACEVEDO⁴⁸
MARTHA YANETH PEDRAZA CADAVID⁴⁹

El poder de la palabra genera, promueve y potencia nuevas realidades, transforma circunstancias, situaciones y modos de actuar de los sujetos que conforman una sociedad.

(DICAMA)

Resumen

Esta investigación se desarrolló en dos instituciones distritales de Bogotá, con el objetivo de analizar las prácticas de enseñanza de los docentes que promueven la participación oral crítica en el aula. Partió del planteamiento de las investigadoras al observar poca

46 Artículo publicado en Revista Magisterio. Educación y Pedagogía. No. 87., pp, 60-62

47 Licenciada en Filosofía y Letras, magíster en Educación.

48 Licenciada en Lingüística y Literatura, magíster en Educación.

49 Licenciada en preescolar, especialista en Proyectos Educativos. Magíster en Educación.



participación de los estudiantes en forma oral en clase, y quienes lo hacen no evidencian un nivel crítico. El estudio identificó algunas de las características de estas prácticas: la interacción afectiva y la confianza respetuosa que se evidencia entre estudiantes y docentes, estrategias, selección de contenidos, forma de evaluación y la práctica discursiva oral crítica del docente.

Introducción

Si realmente se pretende formar ciudadanos con conciencia social y política se hace necesario una actitud de cambio en el aula, donde confluyen distintos aspectos individuales, sociales, culturales e históricos de los actores que hacen parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, ante la dinámica de que el docente es el único que habla y el estudiante simplemente escucha en forma pasiva. Por lo tanto, profesores y estudiantes están llamados a entablar diálogos que permitan el intercambio de experiencias, conocimientos y saberes para formar sujetos participativos, críticos, transformadores de realidades.

Por ello se hace urgente que el estudiante se vuelva protagonista de su propio aprendizaje, que el profesor en el aula de clase le permita crear, desarrollar y consolidar su voz, como lo plantean los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas establecidos por el Ministerio de Educación de Colombia.

Se partió de uno de los principios fundamentales consagrado en la Constitución Política de

Colombia de 1991, que ordena el deber y derecho de los colombianos de hacer parte en la toma de decisiones a nivel político, social económico y educativo. Esto implica, que la escuela debe formar ciudadanos partícipes, críticos y transformadores de las diferentes situaciones que se generan en su proceso de enseñanza y aprendizaje que impacte su cotidianidad, como lo demanda igualmente el artículo 5° de la Ley General de Educación de 1994, "El desarrollo de la *capacidad crítica, reflexiva y analítica* para el mejoramiento social, cultural y la calidad de vida de la población".

Sin embargo, se ha podido evidenciar que en algunos grupos escolares hay estudiantes que muestran este tipo de participación, siendo esta la razón que nos lleva a indagar, por las características de las prácticas de enseñanza de aquellos docentes que promueven a los alumnos a expresarse oralmente en el aula de clase y la forma como los orientan hacia una toma de posición y posturas de manera autónoma y crítica, frente a las diferentes situaciones y problemáticas de su entorno. Esta realidad dio origen a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las características de las prácticas de enseñanza de los docentes que promueven en los estudiantes una participación oral crítica?

Los docentes seleccionados por los estudiantes para este estudio, mediante una encuesta pertenecían a la asignatura de lengua castellana y artística. Cada caso analizado permitió encontrar que las prácticas de enseñanza de



estos docentes se caracterizan por la INTERACCIÓN: mediada por el respeto mutuo, la afectividad y confianza que el docente genera en los estudiantes al hacer constantemente refuerzos positivos a las actividades desarrolladas por los mismos, el interés y dedicación por parte del docente a la consecución de los avances en el aprendizaje de los estudiantes y a las dificultades presentadas en dicho proceso. También, las ESTRATEGIAS: como la lectura oral tanto del docente como alumno, la corrección conjunta, la selección de contenidos, los acuerdos, la flexibilidad e inclusión y uso de TICs

Además, se identificó como elemento relevante, la práctica oral del docente en la interacción que se evidencia a través de la explicación, ejemplificación, contextualización e intertextualización, corroborando, de esta manera que una de las primeras formas que aún no ha perdido vigencia es la de educar al hombre mediante la palabra hablada, mediante la oralidad. Igualmente se encontró que los docentes desde su oralidad inician una práctica que recrea la realidad del estudiante, lo *contextualiza* al hablar de situaciones propias o algunas que los mismos estudiantes cuentan desde sus experiencias, allí el texto es el discurso, es el referente al que todos apelan y así pone en escena las diferentes problemáticas en las que se ven inmersos tanto estudiantes como profesores. Con las situaciones planteadas se pueden ir organizando *ejemplos* en los cuales los estudiantes se ven reflejados y más que ello incluidos.

La *organización del aula*, entendida como la manera en que tanto estudiante como docente

disponen del espacio y se sientan cómodos para que haya una mayor interacción e intervención oral con un matiz crítico, es otra de las estrategias utilizadas en estas prácticas de enseñanza. La forma de organizar estos espacios permitió afirmar que cuando hay una relación de cercanía entre profesor y estudiante estos últimos se sienten en confianza y seguros para hacerse partícipes en su proceso de aprendizaje.

Al mismo tiempo es propio de estas prácticas la *lectura en voz alta*, que los docentes implementan, dando lugar a que el sujeto sea más activo y así se interese por hacer parte de la clase, estrategia que permite hacer aún más visible la voz del alumno. De igual manera las *exposiciones*, en estas prácticas son diferentes, no se limitan a repetir un contenido, sino, se convierten en una estrategia que le facilita al estudiante expresar su pensamiento en forma oral crítica.

Asimismo, una característica predominante en estos tres docentes que se percibe al hablar con ellos, observar sus clases y escuchar a los muchachos, es el *amor por la disciplina*, pues el ser docente implica mucho más que un título y el dominio de saberes; implica una verdadera pasión, vocación que se transmuta en amor.

Discusión de resultados

Se considera que los resultados de esta investigación son significativos para la educación, ya que se evidenció que en las prácticas de



enseñanza de los docentes de diferentes asignaturas, se puede promover la participación oral crítica, a través de la implementación de las características de las prácticas de enseñanza anteriormente enunciadas, lo cual conllevaría a fomentar el pensamiento crítico e independencia en los estudiantes.

En las prácticas de enseñanza de estos docentes se desarrollan algunos aspectos que propone Bruning (1999) y Pérez (1996), en el rol del profesor, creando un ambiente que favorece los valores como la verdad, mente abierta, empatía, racionalidad, autonomía y autocrítica, favoreciendo en los estudiantes su propio pensamiento y el docente siendo un mediador entre los contenidos y los estudiantes, promoviendo un espacio donde ellos puedan descubrir y explorar sus propias creencias, expresar libremente sus sentimientos, ideas y opiniones.

Además, estas prácticas de enseñanza evidencian algunas de las categorías que plantea Piette (1998) como son la de ejercitar las habilidades de pensamiento crítico con estrategias que ayudan a crear las condiciones para la obtención y puesta en práctica de las mismas, por ejemplo, respetar el ritmo de trabajo de cada estudiante, favorecer el debate e intercambio de puntos de vista, hacer preguntas de nivel superior, exigir respuestas elaboradas, entre otras.

Las características que se obtuvieron del análisis de estas prácticas de enseñanza se pueden implementar en cualquier grado de la escuela, tanto en primaria como en bachillerato, por su

sencillez y facilidad para llevarlas al aula. Son referentes para otros docentes que quieran promover este tipo de participación, cumpliendo lo establecido en la constitución política, la ley general de educación y los estándares curriculares, los cuales estipulan que uno de los propósitos de las diferentes áreas es "la formación de seres humanos solidarios capaces de pensar autónomamente, de actuar de manera propositiva y responsable, en los diferentes contextos en los que se encuentran", siendo requerimientos para una participación oral crítica.

Para concluir, se evidenció que los docentes de estas prácticas al igual que Freire, uno de los pedagogos más influyentes de Latinoamérica, tienen una profunda fe en el ser humano, creen en la capacidad de los estudiantes para hacer y rehacer, capaces de tener un pensamiento crítico y coinciden con el autor en muchos planteamientos sobre pedagogía crítica, por lo tanto, sus prácticas contribuyen a la formación de sujetos críticos a través de la palabra hablada.



Apuntes sobre la cultura digital y lo escolar

PAULO MOLINA BOLÍVAR⁵⁰

Referencias

Dewey, J. (2007). *¿Cómo pensamos?, relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Madrid, España: Paidós.

Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós, p 31-39.

Litwin, E. (2008). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Vila, M., e Vila, I. (2014). *Acerca de la enseñanza de la lengua oral*. Recuperado el 28 de octubre de 2018 en: <file:///C:/Users/Andres%20S/Downloads/Dialnet-AcercaDeLaEnsenanzaDeLaLenguaOral-2941338.pdf>

Pérez J. y Gimeno, S. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.

Este nota breve presenta, de manera inacabada, reflexiones sobre el lugar de lo escolar en el contexto de las tecnologías y la administración digital del mundo (Sadin, 2017). Para ello parto de entender la escuela como construcción social histórica y contingente, asociada a un ensamblaje precario cruzado por distintas temporalidades⁵¹ que permiten la profanación del conocimiento (Dussel, 2017b Simons & Masschelein, 2014). Así mismo, valoro la idea de Inés Dussel (2017) de suspensión como posibilidad para aportar al debate de la democracia y la pedagogía, haciendo una breve reflexión sobre la labor docente en su dimensión política, bajo la perspectiva que la escuela tiene que ver con la potencialidad.

La cultura de la conectividad⁵² y la incursión de las TIC en la sociedad son un fundamento de

50 Docente del Colegio República Federal de Alemania. Candidato a doctor en Ciencias Sociales, flacso Argentina. e-mail: pamolinab@unal.edu.co

51 Estas reflexiones están influenciadas por el trabajo de Inés Dussel sobre los tiempos de la escuela en la era digital, y que estos no son lineales, (Dussel, s. f.) y de ensamblaje (Dussel, 2017b).

52 Una cultura en la que, entre otros cambios, la socialidad se vuelve tecnológica y se produce a través y



cambio en la construcción social de las instituciones y diversas realidades contemporáneas. Ello ejerce un impacto en la mayoría de los sistemas que conocemos con tendencia hacia la digitalización como forma de producción y archivo de datos sobre los que se organizan y deciden quehaceres en los órdenes sociales. Además, resaltan temas para la vida pública como la gubernamentalidad algorítmica o la emergencia de la antropología, en los que la tecnología y la inteligencia artificial cada vez más deciden por nosotros (Sadin, 2017).

De ello no escapa la escuela como uno de los lugares en que se pone en juego los órdenes simbólicos con los que se organiza y reproduce la sociedad. Ella es presionada para desarrollar cambios en sus niveles discursivos, estratégicos y materiales (Dussel, 2017b). Así se interpelan sus dimensiones físicas, temporales, políticas y sociales afectando la experiencia de quienes la habitan. Una presión activada en y desde discursos instalados en escenarios diversos como la producción de políticas públicas educativas, la articulación entre lógicas del mercado y la escuela, así como el desarrollo de nuevas jerarquías de saberes mediados por los principios de virtualidad, inmediatez, atención distribuida y

en relación con los medios digitales (Dijck, 2016; Dussel, 2017a). Conectividad producida al alcance de la mano en función de datos sobre nuestra vida cotidiana. Una construcción de realidades que tendría continuidad en la incursión en prácticas de incorporación de chips en los tejidos biológicos de nuestros cuerpos (Sadin, 2017).

fragmentada, emocionalidad, popularidad y acceso directo y a la medida al conocimiento considerado como "útil" (Dussel, 2017, s. f.; van Dijck, 2016).

Esos cambios se encuentran esparcidos en casi todos los rincones de la vida cotidiana, produciendo datos y prácticas sociales que gobiernan la vida misma, reorganizan los modos de transmisión del saber y la cultura, y refuerzan el cuestionamiento de los principios que edificaron la escuela en la modernidad (Dussel, 2016). Así se discuten aspectos como la estructuración del currículo, los saberes necesarios, la enseñanza, las arquitecturas del aula, la escolarización, sus efectos simbólicos y la pedagogía misma. Interrogantes que han acompañado la existencia misma de la escuela y que apoyan discursos que hoy discuten el lugar de la escuela en la sociedad, incluso sosteniendo su desaparición.

Esos cantos al ocaso y desestructuración de la escuela insisten en que se aprende más por fuera del espacio escolar, en la necesidad de remplazar los ambientes escolares –hoy impulsados hacia la virtualidad–, la exaltación acrítica de lo lúdico, la comparabilidad de la escuela con lógicas empresariales, la relación de saberes con las necesidades del mercado, así como el potenciamiento del valor mercantil del conocimiento (Simons & Masschelein, 2014). Discursos que conducen hoy día a una naturalización de la relación entre innovación, educación y aplicación de nuevas tecnologías en su variante de emprendimiento.



De allí que resulte necesario reconocer la modificación de nuestras culturas, temporalidades y espacios, así como en la producción de saberes (Dussel, 2017a), haciendo una aproximación crítica a la formulación del fin de la escuela y la incursión de las TIC en los diversos planos de la vida social, que a contrario sensu de sus expectativas iniciales, ha coadyuvado a la gobernanza corporativa y al gobierno mismo de la vida derivado del giro “digital cognitivo” (Sadin, 2017). Se trata de reflexionar sobre las implicaciones que para la escuela y la sociedad trae un ecosistema de medios conectivos que producen la socialidad en plataformas interconectadas, donde operan principios ideológicos de instantaneidad, popularidad, neutralidad, necesidad de conexión y conectividad, y lógicas de ganancias asociadas a la producción de flujos de datos (van Dijck, 2016). Lo que, a su vez, es producto de la instalación de un número exponencial de innovaciones que propugna por “asegurar nuestras acciones, optimizar nuestros actos e, incluso, anticipar nuestras aprehensiones, siguiendo un ritmo de sofisticación que parece no tener fin” (Sadin, 2017:9-10).

Las investigaciones e innovaciones sobre la vida escolar que de allí deriven permiten revisar las transformaciones que trae consigo la instalación en la vida cotidiana de la administración digital del mundo y de propuestas pedagógicas que reconozcan estas realidades, las apropien y posibiliten su acción desde el ejercicio de lo escolar, lo que implicaría una participación de sus diferentes actores, especialmente de la interlocución y deliberación

sobre lo escolar, retomando la defensa de la escuela como bien público y un espacio poroso en el que ocurre la interacción entre generaciones, artefactos y temporalidades que dan cuenta del ejercicio de la precariedad⁵³, la potencia del acto pedagógico y del diálogo con la esperanza de hacernos partícipes de la producción de la cultura (Dussel, 2017b).

Se trata de una apuesta política y ética para revalorizar el lugar de lo escolar para la transmisión de la cultura y la repolitización de lo social. Dándole sentido a las aulas como espacios físicos y sociales de encuentros analógicos a la vez que digitales. Un lugar en el que ocurren múltiples formas de interacción, en el cual valorar los cruces entre lenguajes, cuerpos y experiencias individuales y generacionales (Dussel, 2017, s. f.). Espacios propicios para deliberar y analizar los saberes que están instalados en su rededor.

Que esos encuentros sean productivos es una responsabilidad esencial del maestro y allí radica su potencia desestabilizadora. Así, una maestra resulta decisiva para mirar, en el acto educativo y desde el aula, el orden espacio temporal de las tecnologías y de la vida misma, el lugar que ocupa la institución escolar en el mundo de lo social, así como develar los intentos de domesticación de los sujetos que allí interactúan y que en relación

53 Precariedad se refiere a las vidas fragilizadas de marginados para valorar la vida como finita, y en su dimensión de agencia o de “movimientos que abren nuevas posibilidades” (Dussel, 2017b).



con los medios de conectividad hoy se producen (Simons & Masschelein, 2014).

De esta manera se permite devolver la atención a la disposición material de cuerpos y artefactos que allí se circunscriben. Ello tiene que ver con los usos de los medios digitales presentes en el aula, lo que nos dicen, sus contenidos, cómo se han producido y se pueden producir. Una valoración de las tecnologías digitales que permite ver las aperturas que, en términos de creatividad, se pueden hacer en el aula en tanto abren la puerta de acceso a información de una manera inédita en la historia. La codificación de esa información requiere análisis y procesamiento de manera crítica, a mi juicio, una de las principales tareas del quehacer educativo. Son apropiaciones que ya están sucediendo en las aulas de los colegios, que habría que recuperar. De allí la importancia del estudio y sistematización del uso de las TICs para los aprendizajes escolares y no los aprendizajes escolares para las TICs y lo que ellas representan.

Finalmente, detenerme en la capacidad de producir desde el uso de las tecnologías digitales en función del acto pedagógico y de las condiciones éticas para la humanidad que devienen en su uso, diciendo que es desde la posibilidad de creación propia del encuentro con el saber, con los otros y con lo otro, que se facilita la conformación democrática de valores ciudadanos y de una sociedad más justa. Esto es posible en una institución ociosa, libre, que valore al amor como todo aquello que produce vida y constituye lo común.

Referencias

- Dussel, I. (2016). "Leer pese a todo. Las bibliotecas y la transmisión cultural en la era digital (p. 14)". Presentado en Conferencia brindada en la Biblioteca Vasconcelos. México D. F., México.
- Dussel, I. (2017). "Sobre a precariedade da escola". En *Elogio da escola*. Belo Horizonte, Brasil: Grupo Auténtica.
- Dussel, I. (s. f.). "Los tiempos de la escuela digital. Reflexiones desde la investigación en América Latina", 22.
- Sadin, É. (2017). *La humanidad aumentada: la administración digital del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Caja Negra.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). Capítulo 4: "¿Por qué persiste la gramática de la escolaridad?". En: *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (pp. 167-214). México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.



Resignificar las características de una educación de calidad⁵⁴

CARMEN AMPARO TIBAVIJA C.⁵⁵

Durante el proceso de formación, pero también, con el transcurrir de la experiencia, se ha hecho cada vez más innegable la importancia de tener una escuela altamente motivante,

acorde y a su vez congruente con la perspectiva social. Una escuela abierta a los cambios, para que de manera unificada, con la sociedad se logre educar tanto al hombre de hoy como el de mañana.

Uno de los retos más importantes de las instituciones educativas son sus procesos de mejoramiento continuo de tal forma que se logren transformaciones en su interior y brinde una educación de calidad. Desde esta perspectiva, se infiere una escuela capaz de construir una sociedad dialogante e incluyente. Donde es importante que el estudiante obtenga las herramientas para alcanzar metas, logros, tanto intrapersonales como interpersonales. No obstante, para alcanzar los objetivos se requiere brindar las condiciones necesarias, de manera que la educación que ofrezca responda tanto a los intereses de los estudiantes como a las exigencias de la sociedad.

54 Este artículo es el resultado de la revisión y enlace de dos publicaciones. Tibavija, C. A. (2014). "Caracterización de la concepción de calidad de la educación de los docentes de la IED República Dominicana", (tesis). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia y Pulido, O. (2009) "La cuestión de la Calidad de la Educación", Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (flape)-Colombia-. Bogotá, Colombia. Instituto Nacional Superior. Universidad Pedagógica Nacional

55 Este artículo está escrito por la psicopedagoga Carmen Amparo Tibavija Cipagauta, egresada de la Universidad Externado de Colombia. Quien además, está titulada de Especialista en Educación con énfasis en Proyectos Educativos Institucionales, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y con Maestría en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa, de la Universidad Externado de Colombia. Cuyo desempeño actual es el de Orientadora Escolar, en una de las Instituciones Educativas del Distrito Capital. Actualmente me encuentro vinculada al nodo de investigación Pensamiento Pedagógico-Innovación y agenciamiento pedagógico.

Pero, para ello, se hace indispensable que desde el nivel central se apoye a las instituciones, pues más allá de la cobertura, existe la equidad. En este sentido un nivel central inoperante afecta directamente las relaciones al interior de las instituciones educativas y sus desempeños. Ya que alcanzar una educación de calidad requiere de esfuerzos aunados, incluyendo los económicos.



Otro punto a tener en cuenta en esta dimensión de la educación, es que cada docente hace de la calidad de la educación un constructo⁵⁶, de tal forma que empieza a ser interpretado y aplicado en la relación pedagógica diaria. Sin embargo, urge que se creen regulaciones específicas, las cuales deben ser tenidas en cuenta por todos los docentes para lograr unidad de criterios sobre la misma, de manera, que se requiere abandonen sus individualidades, de modo que se vinculen, logren trabajar en equipo, en el logro de una calidad educativa.

Avanzando en este sentido, si no hay unificación de conceptos y un lenguaje común entre los docentes, esto se verá reflejado en las clases, como también. En los procesos de enseñanza-aprendizaje; si cada cual, de acuerdo a su percepción, privilegia unas características, de igual modo privilegiará una noción de calidad, o simplemente no le será de importancia.

Resignificar las características de una educación de calidad, le compete a toda la comunidad educativa. Esto es, los docentes deben profundizar en el tema, tomar conciencia, de las implicaciones que esta tiene, en el desarrollo integral de los estudiantes y fortalecer lo que hasta ahora se ha construido en el entorno. Las familias deben involucrarse activamente,

desde sus contextos, pero favoreciendo el desempeño académico de sus hijos, ya que para nadie es desconocido que los ambientes en que se desarrollan los estudiantes, repercuten directamente en su rendimiento escolar. El nivel central favorecer la educación de calidad en todo sentido, ya que la naturaleza de la misma es política, acorde a las intencionalidades de organismos de control nacionales e internacionales.

Además de la creciente dificultad para lograr una definición consensuada, tampoco hay claridad, en cuanto a los factores asociados que los docentes han construido desde su propia historia y que consideran afectan el buen desempeño académico de los estudiantes. Esta situación, repercute en todos los estamentos de la institución. Por ejemplo, la definición de modelo pedagógico bajo el cual se orienta la concepción de estudiante y su perfil, la metodología que se sigue en el proceso de enseñanza aprendizaje y los criterios de evaluación, entre otros. Sumado a lo descrito, al interior de las instituciones existen una serie de relaciones de poder que dificultan los procesos de comunicación y trabajo colaborativo; las posturas individuales de algunos docentes generan discusiones que obstaculizan el buen desempeño y ambiente institucional, características claves en una educación de calidad.

Sin embargo, a esta política educativa se le debe abonar que ha llevado a la reflexión sobre este campo, sobre las posibilidades de alcanzarla y de la imperante necesidad de lograrla, estudios hechos a este nivel, nos

56 Tibavija, C. A. (2014). "Caracterización de la concepción de calidad de la educación de los docentes de la IED República Dominicana", (tesis), p. 6. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.



permiten reconocer que en Colombia aún existen debilidades y que se requiere de políticas educativas que posibiliten estrategias con el fin de responder a los desafíos de la educación de hoy.

La institución debe reconocer que se haya envuelta por todos los cambios generados a nivel global y por tanto debe responder a las demandas sociales que desde distintas esferas se realizan. Por tanto, es indiscutible tener un horizonte, un lenguaje común que los convoque. No obstante, hacer cambios sin dar espacio para asimilarlos o sin haber eliminado las prácticas y concepciones tradicionales son pocos los beneficios que se pueden alcanzar. Todo cambio en educación exige liderazgo, tener una plena conciencia de lo que se desea conseguir y unos principios claros que permitan por parte de toda la comunidad educativa comprenderlo, máxime por parte de los docentes quienes son los directamente responsables de impartir la educación de calidad. Conviene hacer salvedad que todo ello no debe negar la autonomía institucional, por el contrario, debe encausar su capacidad de gestión.

En palabras del profesor Pulido (2009), “La calidad depende del conjunto de factores que hacen realidad el derecho, está en todas sus dimensiones, no sólo en los logros de aprendizaje, en los contenidos curriculares, en la incorporación de las TIC, en las comparaciones internacionales, en procesos certificados normativamente” (Pulido, 2009, p. 9). Si bien, es claro, la sociedad entera hace solamente acuerdos para que sus esfuerzos no sean de

baja calidad, como derecho propio en la educación se debe tener voluntad para que esta sea de calidad en todos los rincones sociales. No sólo en las grandes capitales o ciudades intermedias, sino también en los lugares más apartados dentro de un país.

El profesor de igual manera expresa:

Está bien, hablemos entonces de los niveles de inversión en educación, de sus aplicaciones por rubros específicos, de las diferencias entre educación pública y educación privada, de la formación de docentes y de las condiciones de ejercicio de la profesión; del régimen laboral de los docentes; de la infraestructura, el transporte; de las condiciones de pobreza de maestros y estudiantes, de sus condiciones de salud y nutrición; de los procesos de gestión institucional y de los sistemas educativos; de la participación social y la democracia en la formulación de las políticas educativas; de los gobiernos escolares y las comunidades educativas; de la pertinencia curricular a los contextos y a las condiciones particulares de las instituciones; de la intersectorialidad en materia de política educativas; de la gratuidad, la obligatoriedad y la universalidad; de la articulación entre los niveles educativos; en fin, hablemos de “calidad” en serio, no sólo de resultados de pruebas y logros de aprendizaje pues, en últimas, estos sólo



son función de todo lo demás (Pulido, 2009, pp.9-10).

Cabe señalar, que la calidad de la educación, parte del interés y de la reflexión frente a las actuales circunstancias y que al mismo tiempo, tiene como fin de impulsar en los jóvenes una mejor y mayor calidad de vida, que sea sostenible en el corto y mediano plazo, pensando además, en las generaciones aún por venir. Es relevante revisar las características de la educación de hoy frente a las necesidades existentes, con miras a un cambio personal, donde el estudiante sea capaz de discernir y de tomar decisiones que favorezcan el cambio social; cuyo imperativo sean los valores.

Referencias

- Pérez, Ángel. (2018). "Seis acciones de política educativa para mejorar la educación rural². [Entrada de *blog*] recuperado de: <https://www.dinero.com/opinion/columnistas/articulo/politica-para-mejorar-la-educacion-rural-por-angel-perez/262364>
- Pulido, O. (2009) "La cuestión de la calidad de la educación". Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (flape)-Colombia. Bogotá, Colombia. Instituto Nacional Superior. Universidad Pedagógica Nacional.
- Tibaviya, C. A. (2014). "Caracterización de la concepción de calidad de la educación de los docentes de la IED República Dominicana", (tesis). Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia.



EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES, POR LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

III PARTE



Arte y Filosofía

Mujer ¿Quién eres tú?

Alternativa de lectura desde la experiencia, el sentido poético y el pensamiento crítico.
Lo social, una pérdida de las fronteras entre lo privado y lo público en el pensamiento de Hannah Arendt

El arte de ser persona

La filosofía como herramienta pedagógica

La enseñanza de las artes, el desarrollo de la imagen propia y la autoestima
en los jóvenes del Colegio Distrital Hunzá

Aproximaciones a una cartografía del dispositivo escolar y la construcción de subjetividades

La búsqueda del sentido de la existencia como justificación de la Enseñanza de la Filosofía

Una apuesta por la libertad

El Arte de Ser una Buena Persona

El sentido del diálogo en el arte de curar

Pensar las músicas en el contexto escolar, referentes didácticos para el desarrollo del pensamiento social desde el
análisis de dispositivos.

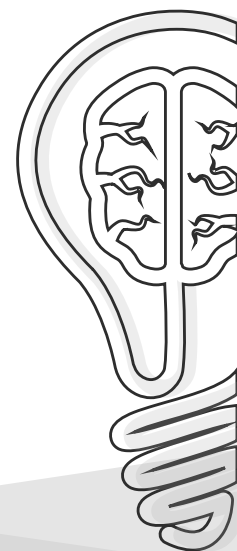
Sapere Aude: Atreverse a Pensar para Transformar la Realidad

De la Racionalidad (Científica) y Razonabilidad (Filosófica) al Ejercicio de la Ciudadanía Democrática

Deliberando ando

Pedagogía: medicina que cura

Neurofilos Inemitas y "Pensar para ser"



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

ARTE Y FILOSOFÍA

Mujer, ¿quién eres tú?⁵⁷

ARA BELTRÁN CASTELLANOS⁵⁸

La falta no está en nuestros astros, en nuestras hormonas, en nuestros ciclos menstruales y tampoco en nuestros vacuos espacios internos, sino en nuestras instituciones y en nuestra educación.

(Nochlin, 2007, p. 21).

En mi experiencia como docente en diferentes instituciones educativas, me he encontrado con frases y actitudes de carácter discriminatorio, recurrentes en esta atmósfera; referidas específicamente a los roles que “deben” o no asumir mujeres y hombres. Este tipo de manifestaciones, que en su gran mayoría visualizan

a la mujer como el “sexo débil”, se repiten en la cotidianidad sin ningún grado de reflexión: “parece una nena llorando”, “eso es trabajo para hombres” “ese color es de niñas, ¿es que usted es una niña?”. Expresiones que siguen reproduciendo la destructiva e “indestructible” herencia colonial.

La inconformidad generada a partir de estas actitudes latentes en el aula de clase, me motivó a diseñar diferentes estrategias en mi labor como docente, en busca de propiciar ambientes de igualdad en oportunidades al interior de las realidades escolares, donde la mirada tradicional de polos opuestos entre el ser femenino y el ser masculino, comenzaran a ser replanteados, desde la duda, dando posibilidad a las creaciones de nuevos conceptos, de nuevas maneras de actuar.

Propuesta que comienza a tomar forma en la curiosidad por el trabajo artístico realizado por aquellas artistas nacionales, que se han preocupado por cuestionar el papel asignado a lo femenino; buscando un cambio de educación y comprensión frente a lo que significa ser “mujer”, en pro de una reivindicación y un reconocimiento esquivo en la historia de la sociedad en general. Lo cual no ha sido una tarea fácil, ya que en la construcción de este concepto cambiante, se ata y desata el cuerpo femenino, al antojo de una mirada desde y para lo masculino, valiéndose de la imposición

57 Artículo publicado originalmente en: (Beltrán, 2018). Escrito ganador de la convocatoria “Pedagogías para la Equidad de Género” de la Editorial Magisterio, 3 de julio de 2018. En: <https://www.magisterio.com.co/articulo/felicitaciones-las-ganadores-del-concurso-pedagogias-para-la-equidad-de-genero>

58 Licenciada en Educación para la Infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Estética e Historia del Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Arturo Prat. Actualmente trabaja en el Colegio Francisco de Miranda IED.



de roles determinados y convenientes al contexto, la sociedad y la época.

Lo anterior, permite comprender que la desigualdad que se evidencia entre lo femenino y lo masculino es producto de un largo proceso histórico del cual nacieron voces que se resistían a la realidad establecida, pero que difícilmente hallaron eco en la sociedad. Sólo a partir de la década de los sesenta, comienzan a emerger grupos y movimientos que expresaban su inconformidad públicamente, obteniendo el respaldo de aquellos que buscaban un cambio en las vivencias cotidianas marcadas de represión, desigualdad, e invisibilización, para encontrar un nuevo sentido, una nueva identidad que diera paso a prácticas de libertad, pluralismo y respeto.

Entre esas artistas colombianas que han buscado resignificar el concepto de Ser Mujer, se encuentra Rossina Bossio quien realizó la exposición *The Holy Beauty Project* expuesta en el Museo Iglesia Santa Clara entre el 19 de abril y el 20 de mayo de 2012. En la presentación se podía apreciar un video *performance* y diecisiete imágenes de mujeres con personalidad dual, por un lado, la influencia de la iconografía religiosa colonial en la que se presenta a la mujer como protagonista y portadora del ejemplo a seguir de obediencia y sumisión, convirtiéndola en el icono ideal de la salvación, y por el otro lado, se destacan elementos característicos de la publicidad, donde lo femenino es asumido como el ídolo contemporáneo por excelencia, promotor de los nuevos ideales de seducción,

belleza, dinero; característicos de la actual cultura pop. Por último, planteó una toma de posición artística como una crítica a los dos modelos anteriores, mediante la figura de la mujer emancipada, que emerge para expresar la infinidad de posibilidades del ser femenino.

Estas miradas de mujer a través de la creación artística, me llevaron a pensar en la importancia de presentar a los estudiantes imágenes diferentes, que desvirtúen y critiquen a aquellas que se atiborran en la cotidianidad a través de todo tipo de publicidad, moldeando de diferentes maneras el concepto de mujer entre los estudiantes, al punto de propiciar situaciones de carácter discriminatorio en el aula de clase, como la de un estudiante del grado cuarto que trató de manera brusca e hiriente a una de sus compañera, por ser "gorda"; también en la clase de educación física mientras se jugaba un partido de fútbol entre niños y niñas, se escucharon comentarios despectivos por parte de los niños frente al papel de las niñas como jugadoras de fútbol.

Partiendo de esto, diseñé el proyecto: *Mujer: ¿quién eres tú?*; este se desarrolló durante tres momentos en su primera actividad: como primera medida, los estudiantes realizaron una entrevista a tres miembros de su entorno familiar, sobre lo que significaba para ellas ser mujer, la cual debía ser expuesta de manera creativa; estrategia que vinculó a la familia en el proceso académico de los niños y las niñas, a través de un trabajo en equipo familiar, que se basó en la creatividad para exponer el tema sobre la mujer, dando buenos resultados,



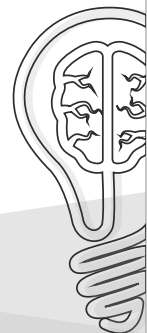
que fueron evidentes en las diferentes maneras que encontraron para dar a conocer la tarea propuesta; pero además de esto, sirvió como estrategia para conocer, de alguna manera, los valores que se manejan en los diferentes hogares, específicamente referidos al trato dado a lo femenino.

La segunda parte fue dividida en dos momentos: proyección de imágenes y trabajo en grupo. La proyección de imágenes de mujeres fue realizada mostrándolas en diferentes actividades: modelo, ama de casa, ejecutiva, deportista y una obra de arte titulada: *Princesa guerrera*, de la artista Rossina Bossio, donde se presenta un híbrido entre un rostro femenino suave, con cuerpo de un arcángel, masculino y fuerte. Al terminar de proyectar las imágenes se realizó un trabajo en grupo a partir de éstas, generando reflexiones muy interesantes desde el punto de vista de cada estudiante, expresando de manera clara la importancia de pensar a la mujer con respeto, al brindarle un trato digno en el que se valore sus cualidades y destrezas en todos los roles asumidos.

Además de potenciar objetivos claros, como lo son: el liderazgo y las relaciones de respeto y tolerancia, pero teniendo en claro que para alcanzar estos objetivos, se debe trabajar constantemente y a nivel transversal en todas las áreas, para fomentar la obtención de resultados no sólo en las clases, sino en busca de una proyección en los diferentes escenarios de la vida diaria.

El tercer y último momento recoge las reflexiones a las que llegaron cada uno de los niños y las niñas del curso a partir de las actividades diseñadas para la clase; dejando como producto un dibujo, su obra de arte, en el que se evidenció la mirada de mujer que cada estudiante construyó, aspirando a que sea reproducido a nivel familiar.

Esta experiencia contribuyó al mejoramiento de la convivencia entre los niños y las niñas, minimizando de manera contundente las expresiones con tinte discriminatorio logrando con ello un mejor trabajo en equipo donde el liderazgo no distinguía género.



Referencias

- Beltrán, A. (2018). "Mujer ¿Quién eres tú?" En: <https://www.magisterio.com.co/articulo/mujer-quien-eres-tu-ara-beltran-castellanos>
- Bossio, R. (2012). *The Holy Beauty Proyect*. Bogotá, Colombia: Museo Iglesia-Santa Clara.
- Butler, J. (1993). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Nochlin, L. (2007). "¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?". En: *Crítica feminista en la teoría e historia del arte* (Cordero, K. & Sáenz, I., (editoras). Universidad Iberoamericana, México D. F., México: Programa Universitario de Estudios de Género de la Unam, Conaculta-Fonca, pp. 17- 43.

Alternativa de lectura desde la experiencia, el sentido poético y el pensamiento crítico⁵⁹

JHON ALEJANDRO NOVA TORRES⁶⁰

La investigación tiene por objetivo proponer una alternativa de lectura que promueva el pensamiento crítico, la transformación social basada en la generación de experiencias de lectura literaria, al margen de los documentos oficiales que enfocan la lectura desde una perspectiva transmisora y utilitarista.

En el presente artículo se aborda la reconceptualización de lectura desde tres perspectivas: la experiencia, el sentido poético y la crítica, con el fin de lograr una problematización de las prácticas de la enseñanza de la lectura literaria en la escuela.

La primera perspectiva, la lectura como experiencia, la teoriza el filósofo e investigador español Jorge Larrosa, (2003) distinguiendo ésta de la concepción de lectura en la escuela, pues no es sólo una vía al conocimiento sino

⁵⁹ El capítulo es un extracto de la tesis de maestría: "Lectura literaria: devenir de la estrategia a la experiencia", que propone una nueva alternativa de lectura, desde las estrategias pedagógicas hacia la experiencia subjetiva.

⁶⁰ Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente del Colegio IED Cundinamarca.



una experiencia vital. Muchas veces, en la clase, se lee para conocer más no para aprender a vivir y ser. En palabras de Jorge Larrosa, los docentes deben permitirse “[...] la exploración de otra posibilidad digamos que más existencial (sin ser existencialista) y más estética (sin ser esteticista), a saber, pensar en la educación (y la lectura) desde la experiencia” (Larrosa 2003, p. 85).

La experiencia no es una palabra que pueda ser tomada con una única acepción, porque en sí misma requiere una serie de precisiones. Se aclara que la experiencia “es aquello que me pasa”. Esta es transformadora, el lector se hace consciente que, después de ella, no será el mismo. En la escuela la transformación no tiene lugar porque se imponen los textos, según un programa canónico de lectura literaria que siempre ha perdurado. Como el programa siempre es el mismo, en sí es inmutable; ignora las preocupaciones, los interrogantes y los intereses de los estudiantes.

Entonces, se hace una lectura que reconoce en el texto una información para resolver evaluaciones y adquirir un conocimiento pasajero que sirve en un momento determinado pero que no *afecta* la subjetividad del estudiante ni del profesor. *La información sirve en el instante, la experiencia sirve para toda la vida.* Así, la educación enseña cómo sobrevivir en la sociedad de la información, pero no a vivir. La información va en detrimento de la experiencia: se gradúan estudiantes que resuelven evaluaciones porque están colmados sólo de información. Sin embargo, no logran enfrentarse

a los retos sociales porque carecen de experiencias o en palabras de Larrosa para ellos: “La experiencia es rara, en primer lugar, por exceso de información. La información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia” (Larrosa 2003, p. 88).

Así, la información se aleja de la experiencia y sólo esta permite consolidar una pasión. La información es eficacia, pero la pasión es arte. La eficacia sirve para medir quien es el mejor en determinado aspecto. El arte reconoce quién es único, singular e irrepetible. Así mismo, la lectura literaria. Esta es un acto único, singular e irrepetible, *nadie lee como yo leo*. Ese reconocimiento se da por las pasiones: la gente no va a dejar de leer. Simplemente lee lo que le apasiona.

La segunda perspectiva es la lectura poética, trabajada por el filósofo español Fernando Bárcena. El sentido poético de la lectura permite crear nuevos lenguajes, transgrediendo los sentidos convencionales que se le otorgan al mismo. Inventar un lenguaje para reinventarse a sí mismo con relación al mundo. El encuentro del lector con el libro crea un nuevo espacio, un silencio, una lectura *imposible*. En palabras de Fernando Bárcena:

Esas lecturas imposibles no consisten en lo que al leer se fabrica, sino que se trata más bien de un leer en que el lector se inventa a partir de un encuentro que requiere tanto de un libro como de un lector en un momento apropiado. En



ese encuentro, el lector renace y siente directamente el mundo que lee (Bárcena, 2012, p. 70).

Frente a ello, se reitera la problematización de la práctica de enseñanza de la lectura, pues, la transmisión de saberes en la escuela hace del lector un reproductor de datos estériles cuando debería ser un creador de sentidos. En una clase tradicional de literatura se leen textos impuestos y mal leídos a través de una serie de actividades como registros, exámenes y exposiciones que ilustran escuelas, épocas, contexto del autor, características de su estilo; olvidando por completo que la lectura de los libros de autor es el insumo principal para la experiencia y por tanto, escritura, la que tiene su máxima expresión en el hallazgo del lenguaje propio de cada estudiante.

La tercera perspectiva de lectura es la crítica, presentada desde el pedagogo brasileño Paulo Freire. Este expone que la lectura crítica es dinámica, es decir, ha de moverse. La dinámica de la lectura es el encuentro de tres mundos: la lectura que hace el estudiante del mundo (lectura del primer mundo), la de su cultura en la que se encuentra inmerso (la lectura del segundo mundo) y la lectura alfabética que hace del tercer mundo, esa que se enseña en la escuela y que puede enriquecerlo o hundirlo en la conciencia ingenua, como señala Freire. Este afirma que la escuela ha de producir una palabra en movimiento constante:

Movimiento en que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna

manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es sólo precedida por la lectura del mundo sino por cierta forma de 'escribirlo' o de describirlo, es decir transformarlo a través de nuestra práctica consciente (Freire, 1984, pp. 105-106).

El estudiante ha de ser consciente que la lectura del primer mundo es la materia prima de la producción cultural de una sociedad, no sólo debe ser consciente de su existencia sino de su valor. En ese momento la escuela debe resaltar y rescatar de la individualidad la lectura del primer mundo y relacionarla con el constructo cultural que es el segundo mundo de lectura con el contexto del estudiante, que pertenece a un mundo, que es un sujeto valioso y que va a la escuela a potenciar sus experiencias, a tener una visión crítica de la realidad y crear vida a través de las letras y la proliferación de sentidos que a su vez permitirán la transformación de su contexto. En la escuela se ignoran estos tres momentos de lectura.

La proposición de una alternativa de lectura que contemple la transformación desde la experiencia, lo poético y la crítica, es necesaria, ya que el mundo no es dado, simplemente está ahí, para ser testigo de nuestra acción sobre él. Cada ser humano tiene el mundo en sus manos, no para pasarlo de mano en mano sino para transformarlo. El punto de partida de dicha transformación ha de ser la educación, que es...



[...] el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable (Arendt, 1996, p. 208).

La educación poco ama al mundo porque ha sido irresponsable con él, porque no permite un cambio en sí misma, porque sucede, pero no acontece; sucede en el tiempo de una jornada laboral pero no acontece en la realidad del mundo. Sucede en los contenidos, pero no en el pensamiento. En síntesis, en la educación sucede todo, pero no acontece nada. En la educación normal sucede que se prescribe al estudiante al cumplimiento de objetivos, pasar de A a B, con el fin de garantizar una inserción normal en la vida, cuando lo que realmente debe hacer la educación es acontecer, "favorecer condiciones de posibilidad para que (el sujeto) pueda darse forma a sí mismo en una experiencia de transformación" (Bárcena, 2004, p. 73).

Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Madrid, España: Ediciones Península.
- Bárcena, F. (2004) *El delirio de las palabras ensayo para la poética de un comienzo*. Barcelona, España: Herder.
- Bárcena, F. (2012) *El alma del lector como gesto literario*. Barcelona, España: Orbe.
- Freire, P. (1984) *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1984) *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. México D. F.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.



Lo social, una pérdida de las fronteras entre lo privado y lo público en el pensamiento de Hannah Arendt⁶¹

ANDREA GONZÁLEZ ÁVILA⁶²

Porque lo que hoy día importa no es la inmortalidad de la vida, sino que ésta es el bien supremo.

(Arendt, 2005, p. 336)

Resumen

El presente artículo es fruto de una desarrollada en la maestría de filosofía en torno al pensamiento político de Hannah Arendt, expresado en su obra, *La condición humana* (2005). El propósito de dicha obra es reconsiderar la condición del hombre desde las experiencias

⁶¹ Este capítulo corresponde a la revisión de la ponencia con título homónimo presentada en el VII Congreso Colombiano de Filosofía. Universidad Industrial de Santander, agosto de 2018.

⁶² Andrea González Ávila. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colegio Hernando Durán Dussán IED. Magistra en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. andrea.gonzalez2818@gmail.com

y temores suscitados en el presente⁶³. Debido a la pérdida de los marcos de referencia tradicionales para analizar los acontecimientos Arendt (2005) se enfoca en comprender el modo en que la acción política, entendida como novedad, tiene posibilidad de desarrollarse en el mundo contemporáneo pese la creciente incursión de los asuntos biológicos en el seno de lo público.

La incursión de la vida en el escenario político

Reflexionar en torno a la pregunta ¿cómo llega la vida a hacer parte del escenario político? significa preguntarse por la crítica de la pensadora alemana al ascenso de lo social en el mundo moderno o el consecuente detrimento de la esfera pública mediante la administración de los asuntos relacionados con la vida en términos biológicos. Para entender el ascenso

⁶³ Las recientes experiencias mencionadas por Arendt son: la llegada de los Voyager al espacio como una victoria triunfal del hombre ante la prisión terrena, el esfuerzo de los científicos para producir vida artificial como un deseo de escapar de la condición humana y el advenimiento de la automatización con su propósito de liberar al hombre de la pesada carga de la necesidad y del trabajo. Véase Hannah Arendt, *Ibid.*, 29-32.



de lo social es importante señalar la distinción que observa Arendt de los dos modos de vida característicos del mundo antiguo: la mera vida o vida natural denominada *zoe* y la vida cualificada o *bíos*. Al primer modo de vida pertenecían aquellas cosas que nos relacionan de manera directa con otras especies, la satisfacción de las necesidades vitales, y al segundo se vinculaban aquellos elementos que nos permitían distinguirnos: las palabras y acciones reveladas en un espacio común o público.

Estos dos modos de vida dieron origen a las esferas privada y pública. La primera esfera se encontraba delimitada por el espacio del hogar y la familia. Allí se buscaba la satisfacción de las necesidades inmediatas y el mantenimiento y reproducción de la especie por medio de la actividad de la labor. Unido a esto privaba el uso de la violencia y la fuerza con el fin de dominar esas necesidades vitales. Por su parte, la esfera pública se concebía como ese espacio en el que los individuos alcanzaban su libertad por medio de la exposición de su identidad ante los otros a través de la puesta en juego de sus palabras y acciones. El individuo sólo podía incursionar en dicha esfera si mantenía como propio un lugar en el que pudiera realizar sus actividades domésticas. De manera semejante, lo privado indicaba en el mundo clásico aquello que debía ocultarse o mantenerse como oscuro, frente a lo público considerado como el espacio de la luz y manifestación de las acciones de los hombres. A pesar del desprecio sentido en el pensamiento antiguo por la esfera privada,

la existencia de esta permitía la inserción del individuo en lo público así como la seguridad y estabilidad de una esfera pública libre de asuntos domésticos.

Porqué para Arendt era tan fundamental mantener una distinción entre las dos esferas. Su propuesta de recuperación de la política se encuentra atravesada por la necesidad de restituir aquellos espacios —así sean esporádicos— propios del ejercicio de la libertad, espacios en los cuales se manifiestan, en medio de una comunidad de oyentes, las diversas perspectivas que sobre el mundo se tienen con el objetivo de trascender esa mera vida (nacimiento y muerte) que nos asiste como miembros de una especie así como la posibilidad de alcanzar una inmortalidad o dejar una huella imborrable en la memoria de los hombres. Unido a esto, la experiencia del totalitarismo demostró la pérdida de los marcos de referencia tradicionales para el análisis de los acontecimientos, así como la restricción de cualquier posibilidad de acción espontánea por parte del individuo, mostrando la regulación de los comportamientos y cuerpos a partir de la aplicación de políticas para el control de la especie⁶⁴.

Debido a esta experiencia, Arendt analiza el ascenso de lo social como aquella organización propia de la Época moderna y su organización política -Estado - nación-, cuyo fin es la administración de los asuntos domésticos.

64 Uno de ellos es el conocido programa de eugenesia del nazismo, cuyo propósito era perfeccionar la raza.



La característica esencial de esta esfera es el desdibujamiento de las fronteras entre lo privado y lo público a través de un vuelco sobre aquellos asuntos relacionados con la organización económica, el control de la población a través de la intervención en temas de natalidad, morbilidad o los efectos del medio en el individuo⁶⁵. Con el advenimiento de la Época Moderna, los conceptos de privado y público son transformados por lo íntimo y lo social. A través del ascenso de la burguesía, los individuos empiezan a reclamar sus intereses particulares, olvidando su participación en una comunidad política, pues lo que interesa es acumular riqueza y exigir del Estado la administración y seguridad de ésta. De este modo, lo íntimo empieza a cobrar relevancia mediante el reconocimiento de las particularidades individuales con independencia de la pertenencia a un grupo social, cobrando fuerza las artes individuales (narrativa, música y poesía, entre otras).

De este modo, la esfera social se distancia de la política tal y como se percibía en la antigüedad, debido a que carece de la deliberación de ideas, de la inserción de un comienzo y la emisión de juicios sobre diversos fenómenos o acontecimientos. En lo social, se pretende la normalización y homogeneidad de

los individuos por medio de la aplicación de reglas que produzcan comportamientos esperados, inhibiendo cualquier espontaneidad por parte de ellos. Con el surgimiento de la sociedad, aquello que Arendt denomina la organización pública encargada del proceso de la vida, se transforma a los individuos en sociedades de trabajadores cuyas actividades se encuentran circunscritas hacia el mantenimiento de la propia vida. Es lo que se denomina el ascenso de la labor en el seno de lo público y con ello la eliminación de cualquier posibilidad de libertad política.

Una de las razones que nos indican el predominio de la vida en la Época Moderna y su concepción como bien supremo tiene su legado en la sociedad cristiana, quien inmortalizó la vida individual sobre la vida cualificada, aquella que para los griegos pudiera desarrollar el hombre en comunidad. El elemento central de la Época Moderna es su gran acento en la vida como un bien supremo considerando a la sociedad como un conjunto de personas que ejercen la actividad de la labor para mantener el ciclo biológico de la especie, relegando a un segundo plano, la construcción política que realizan los individuos en el espacio público.

Conclusión

Parece que esta perspectiva arendtiana nos revela el fin de lo político debido al ascenso de lo social y sus requerimientos de administración de una sociedad regida por principios económicos. Frente a una sociedad

65 Michel Foucault en su clase del 17 de marzo de 1976, indica que la biopolítica va a extraer su saber y definir el campo de intervención de su poder en la natalidad, la morbilidad, las diversas incapacidades biológicas y los efectos del medio (Foucault, 2000, pp. 200-222).



contemporánea caracterizada por el enaltecimiento de la vida en términos biológicos, la vigencia de la política se encuentra en los márgenes de una democracia, que a pesar de ser restringida, posibilita la fuga de diversas perspectivas de grupos o minorías que pueden deliberar en torno a los asuntos que tienen en común. Sólo de esta manera es posible realizar resistencia ante un poder global que se encarga cada día de controlar e inhibir cualquier posibilidad de libertad.

Referencias

- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (2000). "Defender la sociedad". Curso en el College de France (1975-1976). México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.



El arte de ser persona

ARMANDO CADENA FIERRO⁶⁶

El foro de filosofía, con carácter interinstitucional en Tapsandes, surge como una meta en los acuerdos del cronograma académico en enero de 2018, entonces se identificaron preliminarmente las competencias comunicativas y las asociadas al pensamiento crítico como las específicas del área en orden a ser desarrolladas durante el año. A partir de la experiencia del ágora, pequeño espacio dentro de la clase de filosofía, previsto en la planeación cada quincena con los estudiantes de 9°, 10° y 11°, en torno a algún núcleo problémico que posibilitara a cada uno(a) conversar con libertad desde su perspectiva personal contrastando con la academia, la interpretación de los aspectos de la realidad próxima o remota, en diálogo tanto con sus pares interlocutores afines como con aquellos que le son diametralmente opuestos, se fue preparando la primera versión de Foro (Interno) de Filosofía, previsto para comienzos de junio.

Emerge como constante del ágora de aula el binomio libertad y responsabilidad. La libertad ha representado anhelo incontenible, ilusión inalcanzable, deseo desbordante, realidad esquiva, destierro humano, capacidad innata,

nota distintiva que hace sobresalir a las personas por entre cosas, robots, vegetales y animales. Se yergue como derecho, desinhibición y posibilidad de optar escogiendo o absteniéndose de hacerlo; no obstante, siempre trae consigo la imperiosa necesidad de afrontar, asumir, cargar con, responsabilidad cual otra cara insoslayable de la moneda.

Proveer un espacio académico para intercambio cualificado de argumentos que dejaran traslucir el esfuerzo reflexivo de los adolescentes, halló su oportunidad en virtud de su pertinencia, en un contexto globalizado cuando los paradigmas del pasado ceden ante la incapacidad de sostener su pretensión modernista omnicomprensiva y unívoca de la realidad (Pikaza, 2004, p. 13), cuando todo parece tan cambiante y ya no sólo es una percepción personal o de un pequeño colectivo de artistas y filósofos, deviene en forzado consenso ante un panorama con "tanta noche sin luz para mejor robar, tanto río revuelto para ganancia de pescadores" (Díaz, 2005, p.67). En este orden de ideas "esta no es una época de cambios sino un cambio de época" (Bárcena, 2008) que no resulta indiferente para la enseñanza de la Filosofía (Paredes y Villa, 2013), la asunción de la libertad desde una perspectiva de responsabilidad ética, máxime en Colombia, donde se asume la inacabada reconstrucción del tejido social de sus

⁶⁶ Egresado en los programas de licenciatura en Filosofía y licenciatura en Teología, de la Universidad Santo Tomás. Docente de Filosofía en el Taller Psicopedagógico de los Andes (Tapsandes).



connacionales integrando simultáneamente los inmigrantes venezolanos.

Durante el primer semestre, se fue preparando el llamado Foro (Interno) de Filosofía, como etapa previa al Interinstitucional, progresivamente se direccionaron esfuerzos al afianzamiento de la oralidad, a través de ejercicios de fundamentación de posturas y contra argumentación, redacción de textos con creciente complejidad estructural, aproximación al pensamiento de Adela Cortina, Fernando Savater y Carlos Díaz como referentes filosóficos para redacción de la disertación de cada estudiante de 11° y, en equipos de trabajo, elaboración de posters académicos y grabación de videos filosóficos, por estudiantes de 9° y 10°, respectivamente, azuzando la consciencia crítica de jóvenes ciudadanos comprometidos con la reconstrucción social para movilizarse a través de consensos hacia una sociedad incluyente. Cortina (2010) afirma:

[...] la capacidad comunicativa, que es competencia comunicativa, competencia para situar los universales del habla y capacidad para entrar en procesos de comunicación al decidir sobre la justicia de las normas, presupone como condición de posibilidad que esos interlocutores válidos se reconozcan mutuamente, no sólo razón capaz de argumentar, sino también razón encarnada en un cuerpo, razón humana. [...] Este conjunto de capacidades compone el corazón de las personas, que es el lugar del afecto, pero

también de la inteligencia, el espíritu, el talento, incluso el estómago para acometer grandes empresas, y él es el que se reconocen mutuamente quienes realizan acciones comunicativas, si es que su ingreso en la comunicación tiene un sentido (p. 16).

La incertidumbre frente al arte de ser persona, esa sensación de pérdida irremediable de control como consecuencia del cambio de época se presenta como crisis de la persona que es a su vez crisis de la sociedad. Rastreado su etimología griega, *κρίσις* vehicula la idea de cambio, transformación en las estructuras, trayendo consigo posibilidades nuevas de vislumbrar un panorama que exige amplitud de horizonte, que posibilite la anámnesis de la persona, la rememoración de lo que en principio viene a ser: indefinible, tal como lo asegura Mounier (1967):

Una persona es un ser espiritual constituido como tal por una forma de subsistencia mediante su adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados en una constante conversión: unifica así toda su actividad en la libertad y desarrolla, por añadidura, a impulso de actos creadores, la singularidad de su vocación (p. 75).

Se intuye que bajo cada modelo de sociedad hay un sustrato antropológico; así, subyace a toda propuesta pedagógica una intencionalidad respecto de la construcción del modelo de sociedad y de hombre (de Zubiría, 1994, p. 19); considerando la coyuntura del



postconflicto que posibilitaría la refundación de la sociedad colombiana, esta vez con un auténtico sentido de comunidad personalista, bajo la cual ha de estar la apuesta de contribuir en la formación de personas libres con elevado sentido de responsabilidad social, desde una escuela renovada para aportar los elementos del desarrollo de su pluridimensionalidad, de modo que resuene de modo concomitante cuanto afirmara Lévinas (2000):

Renunciar a ser el contemporáneo del triunfo de la propia obra significa que este triunfo tendrá lugar en un tiempo sin mí, significa apuntar hacia este mundo sin mí, apuntar a un tiempo más allá del horizonte de mi tiempo. Escatología sin esperanza para sí o liberación respecto de mi tiempo (p. 55).

De acuerdo con Platón (citado en Savater, 1999, p. 3), quien en Gorgias pone en labios de Calicles: "La filosofía es ciertamente, amigo Sócrates, una ocupación grata, si uno se dedica a ella con mesura en los años juveniles, pero cuando se atiende a ella más tiempo del debido es la ruina de los hombres", evidentemente algunos detractores de la filosofía contemporáneos con Sócrates habrían de reconocer su quehacer como asunto de imberbes; aún hoy está vigente esa postura cuando no se recupera Occidente del fracaso del proyecto modernista. Se constata que parecieran revestidas de mayor relevancia las enseñanzas que tengan que ver con las ciencias denominadas puras y las ciencias de la naturaleza,

en detrimento de otros quehaceres como el de la filosofía.

Las ciencias pretenden explicar cómo están hechas las cosas y cómo funcionan, mientras que la filosofía se centra más bien en lo que significan para nosotros; la ciencia debe adoptar el punto de vista impersonal para hablar sobre todos los temas (¡incluso cuando estudia a las personas mismas!), mientras que la filosofía siempre permanece consciente de que el conocimiento tiene necesariamente un sujeto, un protagonista humano. [...]. La ciencia busca saberes y no meras suposiciones; la filosofía quiere saber lo que supone para nosotros el conjunto de nuestros saberes... ¡y hasta si son verdaderos saberes o ignorancias disfrazadas! Porque la filosofía suele preguntarse principalmente sobre cuestiones que los científicos –y por supuesto la gente corriente– dan ya por supuestas o evidentes (Savater, 1999, p. 5).

El potencial innovador del personalismo comunitario en las instituciones educativas augura liberación integral, su impronta no es que las cabezas estén colmadas de información relevante, sino que las personas estén bien constituidas; esto significa, articuladas todas las dimensiones del estudiante respondiendo al reto de atender la pluridimensionalidad inherente a la persona en comunidad desde la escuela, tan relevante hoy en un contexto condicionado por la realidad inédita del post



acuerdo y la histórica oportunidad performativa de la sociedad colombiana a partir de la rehumanización de la persona, de ahí la necesidad de desgubernamentalizar la subjetividad de maestro y alumno en la apuesta por una escuela para la libertad del profesor Beltrán, nuestro ilustre ponente, presentada en su libro *Morfeo...* (2018), ante un centenar de adolescentes quienes asumieron salir de la *matrix* aquel 11S.

Referencias

- Bárcena, A. (2008). ¿Época de cambios o cambio de épocas? CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/columnas/8/35068/P35068.xml&xsl=/prensa/tpl/p8f.xsl>
- Beltrán, A. (2018). *Morfeo. Una escuela para la libertad*. Bogotá, Colombia: INIS.
- Cortina, A. (2012). "Neuropoder: aspectos éticos de la neuropolítica y la neuroeconomía". Ponencia inaugural del curso de verano de la Universtat Jaume I. En Castelló de la Plana, España.
- Cortina, A. (2010). *Justicia cordial*. Madrid, España: Trotta.
- Díaz, C. (2005). ¿Qué es el personalismo comunitario? Madrid, España: Persona.
- Lévinas, M. (2001). *La huella del otro*. México D. F., México: Taurus.
- Mounier, E. (1967). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid, España: Taurus.
- Paredes D. y Villa V. (2013, enero-junio) "Enseñanza de la Filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico". *Revista Nodos y Nudos*. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/2282>
- Pikaza, X. (2004). "Violencia y diálogo de religiones. Un proyecto de paz". Santander, España: Sal Terrae.
- Savater, F. (1999). *Las preguntas de la vida*. Barcelona, España: Ariel.
- Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá, Colombia: FiDc.



La filosofía como herramienta pedagógica⁶⁷

HUGO MAURICIO RODRÍGUEZ VERGARA⁶⁸

Esta ponencia pretende mostrar que la educación filosófica es una herramienta que ayuda a los sujetos a comprender su mundo de vida, en cuanto este mundo está lleno de problemas y situaciones paradójicas. Tales situaciones paradójicas se encuentran en pequeños detalles, a saber, el comentado por un estudiante de secundaria: “¿... si vengo al colegio a aprender por mí mismo, entonces por qué me imponen problemas que no tienen que ver con mis intereses?”. En este sentido la Filosofía se ha de entender no tanto en una “asignatura” que debe cursar un estudiante para aprobar un plan curricular, sino como una “forma de vida” que traspasa todos los ámbitos sociales, culturales, históricos, éticos, literarios, etcétera. El concepto de filosofía como *forma de vida* se origina en la antigüedad, según Pierre Hadot⁶⁹. Esto significa que el filosofar es una elección de vida y una opción existencial que se constituye dentro de

una comunidad, es decir, el filosofar se da junto a los otros. De esta forma, todo aquel que siente una atracción, o le llama la atención algo, necesita indagar crítica y reflexivamente sobre el asunto mismo. La pregunta que permea toda esta investigación es, precisamente, ¿qué sucede cuando el sujeto reflexiona sobre lo que le llama la atención? ¿Cómo se desarrolla este proceso de constitución reflexivo y crítico? ¿Qué papel juega la experiencia en torno a la indagación filosófica del mundo de la cotidianidad? ¿En qué medida la filosofía en cuanto modo de vida deja ser algo netamente teórico y se patentiza en el comportamiento vivencial de los sujetos? Esta indagación filosófica se convierte así en una herramienta no sólo conceptual sino práctica.

La práctica pedagógica sustentada en la filosofía en cuanto modo de vida sugiere que los estudiantes planteen temas de interés. Estos temas de interés se dan a partir de preguntas claves que los mismos sujetos realizan. Estas preguntas, con una adecuada orientación –si la pregunta tiene una estructura adecuada–, da ocasión a que el estudiante relacione de forma reflexiva y crítica su indagación con el entorno social, cultural, al que está vinculado. Para realizar esta experiencia no sólo se debe interpretar textos filosóficos, sino que se describen situaciones conflictivas que suceden en la calle. Es importante que el chico tenga la capacidad de describir los gestos,

⁶⁷ Este capítulo corresponde a la revisión de la ponencia con título homónimo presentada en el vii Congreso Colombiano de Filosofía. Universidad Industrial de Santander, agosto de 2018.

⁶⁸ Filósofo y magíster en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia.

⁶⁹ Pierre Hadot (1998) ¿Qué es la filosofía antigua? Editorial Fondo de Cultura Económica.



el comportamiento, el contexto cultural, social, de su mundo de experiencia. Cada actividad que se observe en la calle está integrada a un plexo de sentido que el sujeto debe comprender⁷⁰. Igualmente, en textos literarios se puede realizar una indagación filosófica que permita una adecuada problematización e indagación crítica.

Para el desarrollo de esta práctica pedagógica basada en la filosofía como forma de vida es necesario aclarar qué es la reflexión y qué es la crítica como herramienta, y su aplicación a situaciones conflictivas o paradójicas. Es pertinente, por ende, realizar experiencias significativas que promuevan el hábito de mostrar fenomenológicamente la relación intencional entre el sujeto y su mundo de tradiciones. Por ejemplo, desestabilizar por medio de preguntas la creencia ciega e irreflexiva de que el cuerpo es un objeto más que puede ser utilizado. ¿Qué hace el sujeto cuando reflexiona sobre su cuerpo? En un momento, el cuerpo se vuelve tema de interés, por tal motivo, se convierte en imagen (cómo me veo frente a los otros), por otro lado, el cuerpo deja de ser un simple instrumento y se patentiza en un 'yo puedo' moverme. A partir de esta actitud el movimiento corporal deja de ser un asunto de simples reflejos mecánicos, adquiriendo el sentido de orientación espacial. El yo puedo moverme, en este caso, se torna el centro de

70 Un ejemplo de esta perspectiva es el libro de Richard Precht, Por qué hay todo y no nada. Este libro permite realizar preguntas filosóficas a partir de la visita de un niño a diferentes partes de Berlín.

indagación de los sujetos. El moverse para comprender mejor el espacio en el que se encuentra el otro; el límite que existe entre él y el otro. El reconocimiento del otro a partir del cuerpo propio es, pues, una de las consecuencias de desestabilizar las creencias establecidas por la realidad social y cognitiva.

La experiencia reflexiva será la herramienta del quehacer filosófico, esto es, el darse cuenta de lo que se hace y el por qué será pretexto para el desarrollo de temas como; ¿Mi existencia es una casualidad o tiene un propósito? ¿Si mi cuerpo se mueve es debido a mi voluntad o a un simple reflejo? ¿Si una persona no habla entonces como sé que es real? ¿Podríamos confundir lo imaginario con lo real? ¿Por qué no puedo actuar como un simple animal? ¿Qué necesidad tengo de preguntarme sobre asuntos que no pueden resolverse? ¿La filosofía tiene sentido en un mundo donde la prioridad es el dinero? ¿Puedo ser egoísta conmigo mismo?

Para desarrollar lo propuesto en este trabajo investigativo, a saber, dar cuenta de la experiencia vivida de forma reflexiva y crítica, es indispensable la utilización del método fenomenológico y la aplicación hermenéutica (la conciencia de la historia efectual). La fenomenología ayudará a realizar procesos reflexivos sobre experiencias inmediatas. Desde esta perspectiva el sujeto realiza una descripción de sus experiencias vividas. La reflexividad es la forma en que el sujeto se da cuenta de cómo la realidad no es algo ajeno o extraño a él, sino una remisión a su proceso de constitución



de sentido. Por otro lado, el sujeto no existe aislado en el mundo, por el contrario, existe con otros sujetos que tienen los mismos o diferentes intereses: sujetos que viven con intereses cognoscitivos, pragmáticos o utilitaristas, etc. Para el desarrollo de esta perspectiva es oportuno acudir a una hermenéutica de la experiencia histórica, en la medida en que vincula la reflexión con la historicidad de la existencia.

En síntesis, la filosofía como práctica pedagógica está centrada en sujetos capaces de expresarse libremente y de desaprender de sus creencias u opiniones cimentadas a lo largo de su vida escolar - extraescolar. Es necesario que los estudiantes desarrollen esa capacidad de asombro propia de los niños y sin miedo a equivocarse a partir de preguntas desestabilizadoras de su mundo inmediato, esto es, de la vida que se despliega en las calles de su barrio. De ahí que la filosofía se concibe, según Pierre Hadot, no en una simple teoría desvinculada de la experiencia, sino en el modo de interpretar y de estimular en los sujetos prácticas que le ayuden a mejorar su estilo de vida. Los estoicos, los cínicos, por ejemplo, vivían conforme su reflexión y sus preceptos. No se podía teorizar sobre el sentido de la vida sin que medie la experiencia fáctica de su mundo. De esta forma, en una época en que los medios televisivos y redes sociales pululan en la vida diaria de los estudiantes es necesario retornar a la filosofía.

La ponencia se dividirá en cuatro secciones:

1. La herramienta del diálogo reflexivo para descubrir problemas.

El trabajo en aula se da a partir de problemas cotidianos. Estos problemas van desarrollando la capacidad de preguntar propio de los niños.

2. La descripción fenomenológica de la experiencia: el sujeto y su mundo.

La herramienta de esta investigación es la descripción de las experiencias vividas. El estudiante debe comenzar a describir su propio mundo de experiencia. Para este momento de la experiencia el sujeto debe reconocer su contexto social-cultural en el que se encuentra. El estudiante asume las condiciones sociales y políticas vividas: por ejemplo, en la narración que realice de su experiencia debe aludir a su contexto familiar o colegial y a partir de ahí realizar un ejercicio de auto reconocimiento de su situación.

3. Cómo desarrollar una sesión de indagación (Práctica en el aula).

4. Presentación de una lectura (video) reflexiva que tematice una experiencia vivida.

A los estudiantes les despierta interés cuando una lectura o un video tratan un tema cotidiano. En el caso de un video corto es propicio para desarrollar la capacidad de indagación. Se deja a un lado toda teoría o preconceptos previos para dejar que la 'imaginación' explore nuevos caminos en el planteamiento de situaciones problémicas. Si se quiere reflexionar sobre, por ejemplo, ¿por qué la sociedad se encarga de matar la curiosidad del



hombre?, se podría proyectar el video *La cosa perdida*, producido por Pixar.

Ejemplos de preguntas reflexivas

¿Cómo es su actitud frente a algo que no se sabe qué es?

¿Todo lo que existe podría tener una explicación posible? ¿Es posible comprender algo sin saber qué es?

¿En qué momento de su vida ha aprendido a resolver un misterio?

Referencias

Precht, R. D. (2013). *¿Por qué hay todo y no nada?* Madrid, España: Ediciones Siruela.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.

Gadamer, H. (2003). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

Husserl, H. (1999). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Ideas I. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.



La enseñanza de las artes, el desarrollo de la imagen propia y la autoestima en los jóvenes del Colegio Distrital Hunzá

IVÁN ORLANDO CAICEDO VALLEJO⁷¹

*¿Por qué siempre he sido un estorbo para este mundo?
¿Por qué será que cada día anhelo más despertar en el mundo de las almas en paz?
¿Por qué lo único que amo no lo puedo obtener? Cada día desfallezco más, y siempre que camino la senda se torna oscura, y no tengo ninguna herramienta que me dé luz o me guíe, que cada vez que me tropiezo y caigo, me levanto para volver a comenzar pero es difícil porque no sé para dónde ir.*

Claudia Roballo, Grado 9º, IED Hunzá, 2007



Ejercicio 20x20 lápiz y tinta sobre papel.
Autor: Karen Daniela Ruiz Santos
- Grado 11 / 2018

Preocupados por la presencia de los embarazos adolescentes, las depresiones y muchas manifestaciones al sinsentido por el estudio y a veces por la existencia misma, hicimos revisiones bibliográficas y consultas con expertos en estos temas. Llegamos a la conclusión que, entre otras, una de las causas comunes a todos estos fenómenos en los jóvenes era la presencia de una baja autoestima, causada por de un desconocimiento propio y de sus capacidades (Gillham L., 1991).

⁷¹ Docente del área artística sed Bogotá, magíster en Estética e Historia del Arte de la Universidad Jorge Tadeo Lozano.

Lacan (Blasco, 1992), propuso la teoría del espejo, en donde enunciaba cómo el conocimiento de la imagen propia reflejada en un espejo, contribuía a la formación del yo, un avance en la evolución humana y de ser. (Urbani, 2003). La inteligencia emocional, presentada por los psicólogos Solovey y Mayer y difundida por Daniel Goleman, se define como la capacidad de: “sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos propios o ajenos” según la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Andalucía (Feandalucía, 2011). “Una capacidad inherente a los seres humanos, que tiene dos frentes de influencia, uno al interior de la persona, de tipo particular, habilidades prácticas de tipo intrapersonal referida la autoconocimiento y otra con influencia desde y sobre los demás, al exterior del ser, la interpersonal”. (Para la Universidad Politécnica de Valencia, UPV, 2018).

Las habilidades que se desprenden de estos dos espacios son, para el primer aspecto, el individual: *La autoconciencia*, la capacidad de saber que está pasando con mi ser y que estamos sintiendo. *El control emocional*, la capacidad de regular las manifestaciones del sentimiento o modificar un estado de ánimo y su exteriorización. Finalmente, *La capacidad de motivarse o motivar a los demás*. Al segundo grupo pertenecen las capacidades de *La empatía*, Entender como sienten los demás, y lograr ver sus situaciones desde su punto de vista. Y las *habilidades sociales*, la popularidad, el liderazgo y el

manejo interpersonal, que se pueden usar para persuadir, dirigir, negociar y el trabajo en grupo (Feandalucía, 2011).

A partir de allí, se empiezan a orientar las manifestaciones presentes en las expresiones artísticas de los estudiantes, su aporte personal y por ese camino la revelación de su yo, de su emocionalidad y existencia y la influencia que la obra artística realiza hacia los demás, sobre el individuo que la observa.

Entre otras propuestas, para los grupos de sexto a octavo, se realizan ejercicios en donde se listan los gustos mejores gustos de cada uno, con ellos se realizan tres dibujos alusivos en espacios de 4x4 cuadros de una hoja cuadrículada. Estos se organizan en mallas, en una hoja de examen, repitiéndose por filas y enmarcando el nombre de cada estudiante, destacado en el centro de la obra. La exigencia por la calidad de ejecución de las técnicas de dibujo y coloreado crean obras de alta calidad en donde cada uno está representado. Cada hoja es colocada alrededor de la pared a altura media. El conjunto forma una obra que representa a cada estudiante particular y al grupo en general.

Para grupos superiores, para grado décimo (quince a dieciséis años promedio), se buscó un artista cuya obra versara principalmente en la manifestación de su existencia. El escogido por ser latinoamericano y por la oportunidad de acceso a sus imágenes y escritos acerca de su vida fue Frida Kahlo. Se aprovecha la presencia de la película *Frida* (Taimor, 2002),



escogida entre otras porque tiene mejor recepción por los adolescentes actuales, por sus características, año, técnicas de edición y montaje. Paralelo a la observación de esta cinta se realizan consultas bibliográficas y análisis escritos acerca de la artista, sus obras, su entorno social, político, histórico, artístico, la posición de la mujer en esa época y las rupturas que al respecto realiza Frida, entre otros temas.

Después, se busca una aproximación con la artista. Cada estudiante interpreta y propone un acercamiento gráfico y personal de cómo ve y siente a Frida Kahlo, la libertad de la interpretación es el fundamento de esta etapa. Las propuestas son presentadas y "corregidas"⁷² con el docente. La motivación durante el proceso para que el estudiante no decaiga ante los momentos críticos, es en gran medida otra de las labores del docente. El poco tiempo asignado a las materias de artes en las instituciones educativas es uno de los problemas más serios que afectan estos procesos. Las formas y aproximación temática corren por cuenta del estudiante, quien sustenta cada una de sus decisiones, se empodera de su resultado. Se exige un alto grado de compromiso y calidad en la realización de estas aproximaciones, las primeras a nivel de bocetos y finalmente los estudios de color de la alternativa escogida. En el proceso que se lleva en artes la mayoría de los ejercicios tienen como principio un fuerte grado de aporte personal

⁷² Correcciones de tipo formal, algunas de técnica de dibujo cuando no comprometan la impetración planteada.

en cada uno; sin embargo, en este ejercicio es cuando la independencia casi total sobre el proceso, la técnica y el resultado son el fuerte del acercamiento.

El final del proceso se centra en la realización de la propuesta definitiva, tamaño mínimo de un cuarto ($\frac{1}{4}$) de pliego, la exigencia sobre la calidad en la técnica y en la factura de ejecución, garantizan que el resultado sorprenda incluso al docente. El aporte personal y la motivación que se va ganando cuando se comprenden que el tiempo empleado y la dedicación, son garantía de un gran original. Esto crea un sentimiento de agrado y de satisfacción personal con su trabajo y consigo mismo. Muchos de estos trabajos son enmarcados y colocados en sitios especiales de la vivienda. La percepción que tienen los demás acerca de sus compañeros, ante los resultados, hacen que se visibilicen algunos alumnos que no han sido apreciados antes. El auto concepto del estudiante sobre sí mismo se ve enriquecido ante la presencia del resultado obtenido, su esfuerzo, tiempo y dedicación están recompensados.

No necesariamente todos son unos grandes dibujantes, o están muy dotados en los manejos de las técnicas, sin embargo, las soluciones buscadas en la redirección de formas de expresión personal, en el dibujo y la pintura, buscan que cada uno alcance su lenguaje y lo desarrolle. Lo bello tradicional se revalúa y se valora el carácter expresivo de las propuestas. No se buscan artistas sino personas con la capacidad de comunicarse con los lenguajes



gráficos y de técnicas de pintura según su manejo personal.

Al final, se ha logrado, un ejercicio en donde la interpretación personal sobre un tema dado, se manifiesta en una propuesta gráfica o pintura. El control sobre el proceso creativo, conceptual y técnico, dependen de las características y objetivos de cada una de las propuestas, donde el individuo se manifiesta. Los trabajos realizados en los cursos anteriores de técnicas de dibujo y pintura, preparan a los estudiantes para estos ejercicios. En conclusión, el ejercicio de la educación artística en El Colegio Distrital Hunzá, propone un camino que ayuda al desarrollo del ser de los estudiantes, les permite conocerse a sí mismos, entender y llevar a cabo sus capacidades de acuerdo a sus intereses y características, propiciando desarrollo del ser de cada uno y les permite manifestarse con el arte, aumentando su autoestima personal.

Referencias

- Blasco, J. M. (1992). *El estadio del espejo: introducción a la teoría del yo en Lacan*. Recuperado el 15 de 09 de 2018, de: <https://www.epbcn.com/pdf/jose-maria-blasco/1992-10-22-El-estadio-del-espejo-Introduccion-a-la-teoria-del-yo-en-Lacan.pdf>
- Feandalucía. (2011). *Temas para la educación*. Recuperado el 12 de septiembre de 2018, de *La inteligencia emocional*: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>
- Gillham L., H. (1991). *Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás*. Barcelona, España: Paidós.
- Taimor, J. (2002). (Dirección de la película). *Frida*.
- UPV. (2018). *La inteligencia emocional*. Recuperado el 11 de septiembre de 2018, de: *La inteligencia emocional*: <https://www.upv.es/contenidos/SIEORIEN/infoweb/sieorien/info/869054C>
- Urbani, B. (2003). "A través del espejo: un viaje dentro del 'sí mismo'. De los primates no-humanos a los humanos". *Revista de Antropología Experimental* No 3, 1-20. Jaén, España: Universidad de Jaén.



Aproximaciones a una cartografía del dispositivo escolar y la construcción de subjetividades

JAIRO HOYOS GUTIÉRREZ⁷³

Esta investigación pretende indagar acerca de la construcción de subjetividades, en el contexto del dispositivo escolar. Para ello se exploran algunas de las representaciones sociales que portan los estudiantes acerca de sí mismos y del otro para establecer, a partir de allí, un diálogo con la analítica de Foucault y una aproximación a una cartografía tanto del dispositivo como de las subjetividades.

El dispositivo escolar como espacio de construcción de subjetividades

Desde la perspectiva de Foucault, el mundo humano es un mundo instaurado entre la complejidad de una red de entramados mediados por múltiples poderes. Estos poderes están insertados en formas de saber, de decir, de hacer y de re-conocer y todas esas formas, modulan nuestra percepción y nuestra comprensión. Es en este sentido que se retoma

⁷³ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital de Bogotá (UD), magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Ud. Especialista en Desarrollo Humano, (UD). Docente de Filosofía en el IED Nidia Quintero de Turbay, J. M. Bogotá.

un elemento clave de la caja de herramientas de Foucault: el dispositivo. Según Martínez (2013):

[...] el dispositivo es la red que puede establecerse entre un conjunto heterogéneo de elementos que incluye discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales; que tiene siempre una función estratégica concreta y se inscribe siempre en una relación de poder (p. 79).

En esta versión se presentaran, básicamente las tecnologías del yo⁷⁴

Las ideas tóxicas como tecnologías del yo

Una cosa es que una persona tenga una idea y otra muy diferente, es que una idea tenga a una persona, que la *sujete*, que la fije a una identidad. Esto último, es lo que corresponde a los procesos de subjetivación. Para cartografiarlos se diseñó un instrumento que indagara la percepción que de sí mismos tienen

⁷⁴ La investigación completa con el mismo título se encuentra en: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2341/1/HoyosGuti%C3%A9rezJairoGuillermo2015.pdf>

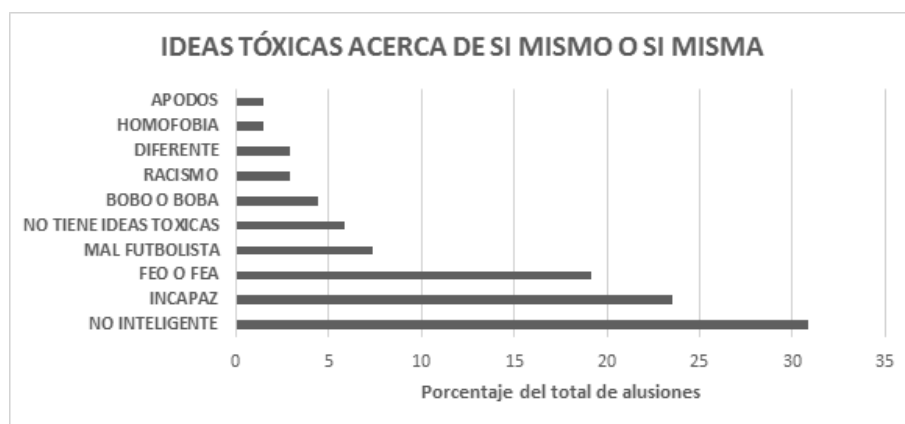


los y las estudiantes, en varios aspectos que están enmarcados en lo que Foucault denomina líneas de subjetivación. El instrumento está formado por una serie de 15 “continuos”, cada uno de los cuales ubica un determinado aspecto del “sí-mismo” en un segmento de recta con los dos extremos hipotéticos marcados. El ejercicio consistió en que cada quien se dibujara en el lugar o la posición que creía ocupar en cada uno de estos aspectos.

Una vez analizados los resultados, develaron elementos de *subvaloración* del sí-mismo y mostraron tendencias hegemónicas. En orden de importancia los aspectos del sí-mismo que fueron valorados más bajos de manera recurrente por la mayoría de estudiantes fueron: *confianza* en sí mismos, *confianza* en los demás, *inteligencia*, *belleza física*, *rendimiento*

académico y estado de ánimo. Estos resultados guardan correspondencia con dichos que circulan cotidianamente en el universo simbólico del entorno escolar como “amigos no hay”; “no nací para el estudio” o “no sirvo para nada”.

A partir de estos indicios se diseñó otro instrumento que indagara con mayor profundidad y que permitiera develar la historia, los tiempos, espacios y personas o grupos que intervinieron en esas construcciones subjetivas. Se acudió a la metáfora de “ideas tóxicas”, para indagar sobre las percepciones que tienen acerca de sí mismos que consideran de carácter nocivo. Las alusiones fueron recogidas en una matriz y se tabuló el nivel de recurrencia para identificar las categorías emergentes, tomando el conjunto como campo semántico⁷⁵. Los resultados se recogen en el siguiente cuadro:



⁷⁵ Estos instrumentos fueron aplicados con estudiantes de grado séptimo, con rangos de edades entre los 12 y los 15 años y posteriormente con estudiantes de grados 11 con rangos de edad entre los 16 y 18 años, con resultados similares.



Las representaciones más recurrentes, están ligadas a la devaluación de tres elementos fundamentales para la construcción de la subjetividad: la inteligencia, la capacidad y la belleza. Se corresponden con tres elementos claves en la analítica de Foucault: el saber, el poder y el cuerpo. Expresan subjetividades desprovistas de confianza, de saber, desempoderadas y con una relación negativa hacia el propio cuerpo. Aplicando la variable de género, la

mitad de las niñas se perciben y mencionan como *feas, incapaces y no valoradas*. Los niños, por su parte, se mencionan y perciben mayoritariamente como *brutos e incapaces*.

La indagación con respecto a los contextos en los cuales estas representaciones fueron construidas y las personas o grupos que incidieron en ellas, arrojó los siguientes resultados:

Contextos y personas con las que construyo ideas tóxicas acerca de sí mismo o de sí misma

Contexto	Familiar	Escolar	
		Pares	Profesores
Con quién construyo ideas tóxicas	Mamá, papá, hermanos	Pares	Profesores
Numero de alusiones	22	33	8
Porcentaje	35%	52%	13%
Porcentaje total por contexto	35%	65%	

Aunque esta investigación es de carácter cualitativo, la tabulación de los datos permite identificar tendencias. Se resalta la construcción de estas representaciones con la influencia mayoritaria de sus pares dentro del contexto escolar; con profesores que tuvieron o tienen actualmente y en menor medida, con la familia. Esto evidencia la importancia de la escuela en la construcción subjetiva.

Una segunda parte del instrumento cartográfico recogió la producción gráfica de los estudiantes para contrastar, como se sentiría el sujeto con estas ideas tóxicas y sin ellas. Veamos una de estas imágenes que constituye un conjunto

estructurado de elementos y significaciones que permiten aproximarnos a su contenido (ver figura).

Las dos imágenes suponen temporalidades diacrónicas, un antes y un después. En la primera se representa con una fuerte potencia simbólica, un espacio cerrado y homogéneo caracterizado por la oscuridad. En términos del lenguaje visual, el conjunto está construido por líneas diagonales que expresan desequilibrio e inestabilidad. Las dos diagonales que conforman el suelo, se encuentran en el fondo evocando la sensación de cierre.





Las tres líneas que componen el encuadre de la imagen representan, desde una perspectiva proxémica, una tensión no resuelta y en el punto en donde ellas confluyen está posicionado el sujeto, asignándole a él esa tensión. El lugar del observador está localizado en un punto muy superior al sujeto. Son elementos constitutivos de su estructura, los muros que conforman un callejón que no conduce a ningún lugar del cual no se puede escapar, ni siquiera saltando los muros, pues ellos ascienden sin que se les vea el final.

En la dimensión corporal el sujeto ocupa la posición del fondo - está en el fondo - literalmente arrinconado y asume una posición defensiva, en la que parece encerrado en sí mismo y además, sin rostro; la posición de su cabeza y la dirección de su mirada adquieren el mismo sentido. Estos elementos icónicos evidencian una subjetividad desempoderada.

La segunda imagen, representa un espacio de luz y visibilidad, abierto y heterogéneo. La estructura de la representación está conformada por un primer plano, en el cual está posicionado el sujeto - su primacía y su protagonismo - un segundo plano, que representa el

espacio urbano y un tercer plano al fondo que representa un horizonte abierto. El conjunto de la imagen está construido por líneas horizontales que expresan una base estable, calma y tranquilidad, y líneas verticales que expresan fuerza, poder y movimiento. En cuanto a la expresión corporal el sujeto, esta vez con rostro, representa un cuerpo abierto, armónico y dinámico y sus rasgos expresan un estado emocional de tranquilidad y alegría, es decir, una subjetividad empoderada, abierta y autónoma. La temporalidad diacrónica que plantea esta expresión gráfica proyecta un proceso radical y profundo de transformación subjetiva.

En síntesis, las devaluaciones operadas en el si-mismo, son susceptibles de convertirse en coordenadas del sujeto, es decir, en determinaciones que las personas terminan por interiorizar y actuar. Si el orden del discursivo nombra reiteradamente a un estudiante como "mal elemento", lo incluye en esa categoría, en ese enclausamiento, le asigna esa "verdad", el estudiante anclara esa información como parte de su subjetividad, de su identidad, quedando atado a ella y haciendo las cosas necesarias para mantenerla y reafirmarla.

Conclusiones

El desarrollo de la investigación permitió evidenciar la existencia de subjetividades emergentes, caracterizadas por un alto grado de desconfianza en sí mismos y en los demás y por la devaluación de varios aspectos de la construcción subjetiva. Se concluye que el dispositivo escolar, además de garantizar la



reproducción del sistema, está produciendo un tipo de subjetividades con las características que requiere la adaptación y subordinación a un contexto social caracterizado por la inequidad.

Referencias

- Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo? En: Deleuze, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155- 163). Barcelona, España: Gedisa.
- De Sousa-Santos, B. (1991) "Una cartografía simbólica de las representaciones sociales". En: *Nueva Sociedad*, No.116, noviembre-diciembre 1991, (pp.18-38). Buenos Aires, Argentina: NUSO.
- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder". *Revista Mexicana de Sociología*, 3 - 20. México D. F., México: Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad territorio población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, J. E. (2013). "El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades". *Revista Tabula Rasa*, 79 a 99. Bogotá, Colombia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.



La búsqueda del sentido de la existencia como justificación de la enseñanza de la Filosofía⁷⁶

JULIO ANDRÉS CIFUENTES CHAUTA⁷⁷

La enseñanza de la Filosofía debe justificarse hoy en la escuela. No sólo porque las disposiciones normativas del Ministerio de Educación Nacional han llevado a que esta disciplina no tenga el mismo valor epistémico que las Matemáticas, la Física, el Lenguaje y el Inglés, sino también porque es una exigencia que la filosofía lleva arraigada en su naturaleza misma como saber fundante, dinámico, autoafirmativo, contradictorio, etéreo y perenne que es. Al no tener un objeto de estudio o un método determinado, y en consecuencia, al no poder crecer en forma ascendente al modo de la ciencia, hace indispensable que el filósofo le devuelva su valor originario y la lleve al status que ella exige y amerita. De esta manera, la

primera labor de un verdadero profesor de filosofía, sea a nivel de secundaria o a nivel universitario, debe ser la de reflexionar, analizar y justificar el lugar de la filosofía en los contextos educativos locales y en el decurso mismo de las sociedades contemporáneas. En el presente escrito voy a mostrar que dicha justificación está en la búsqueda del sentido de la existencia, que es una de las tareas fundamentales de la filosofía ya tematizada suficientemente por Heidegger cuando definió al hombre como *un-ser-para-la muerte*.

En un mundo convulsionado, globalizado, consumista, derrochador, deshumanizado y deshumanizante como en el que vivimos y existimos en la actualidad, donde la corrupción en el contexto local y las amenazas constantes de guerras mundiales en el contexto internacional exige volver al saber milenario que tiene como su más preciado tesoro a la razón misma, rindiéndole honor a la vida, a la verdad y al saber en sí mismo: la filosofía. En algún momento de su propio desarrollo y proceso fundante de las grandes civilizaciones de Occidente, la filosofía se desbordó en muchas disciplinas, hasta el punto de desvirtuarse y desmembrarse sin llegar luego a reconocerse como unidad esencial; en consecuencia, a perder todo estatus y validez no sólo en el ámbito social y político, sino también académico. Para el propio filósofo, la filosofía puede resultar ser la totalidad de su

⁷⁶ Este capítulo corresponde a la revisión de la ponencia con título homónimo presentada en el VII Congreso Colombiano de Filosofía. Universidad Industrial de Santander, agosto 2018.

⁷⁷ Profesor de Filosofía en el Colegio Fernando Soto Aparicio IED. Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, con estudios de maestría en la misma universidad. Magíster en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana.



propia especialización retórica y erudita. Este proceder ha llevado, sin lugar a dudas, a que la filosofía sea vista como un mero instrumento retórico, lógico o analítico, y más allá, adolezca de cualquier otro valor. Su esencia se ha perdido en manos de aquellos que tienen el llamado divino-cósmico de cultivarla, transmitirla y esparcir sus semillas en todo pueblo para bien de la humanidad.

Esta labor titánica de justificación de la filosofía más allá del ámbito académico, sólo puede encontrarse si atendemos al *tymos* que dio su verdadero impulso y nacimiento en Grecia: el sentido de la existencia. Si bien tenemos que, históricamente, la filosofía tiene su certificado de nacimiento en el postulado de Tales de Mileto de que el agua es el *arjé* o primer principio de la naturaleza que la explica racionalmente sin recurrir a algún dios o fuerza sobrenatural alguna, podemos, con todo, sin temor a equivocarnos, que su verdadero origen está en Atenas. Cuando Grecia se encuentra en su máximo esplendor en el llamado Siglo de Pericles, cuando la democracia es el vínculo relacional entre esos habitantes especiales del Mediterráneo, cuando el *ágora* se convirtió en ese espacio social que hizo posible la institucionalización del *logos*, personajes como Sócrates, Platón y Aristóteles, establecen como centros de interés filosófico al hombre mismo.

En ese momento, estos hombres entendieron que su llamado especial a buscar la verdad sólo podría llevarse a cabo tomando al hombre y su contexto como objeto de reflexión. No era mirando hacia los cielos ni debajo de la

tierra, como hacían los mitólogos y sus primeros continuadores racionales, el modo adecuado de cómo se podía acceder a la Verdad, a la esencia de las cosas. Era, en realidad, mirando al hombre mismo, a sus necesidades, sus preocupaciones, sus temores, sus expectativas, esto es, a todo lo que lo constituye como hombre que vive en sociedad. Estos asuntos vitales, que de una u otra manera ya están presentes en las primeras explicaciones míticas, fueron desatendidos por los primeros mal llamados filósofos. Este horizonte filosófico fijado por estos tres sabios es lo que no debemos olvidar en la tarea de justificación de este saber milenario.

Ese orden natural que da lugar a la filosofía también se puede encontrar en el momento de crisis de la polis. El ciudadano que no puede entenderse más allá de su mundo circundante, al entrar en decadencia la polis griega por las guerras e invasiones bárbaras, necesita un nuevo baluarte dónde ponerse a salvo, y lo encuentra en la filosofía práctica, en dar cuenta de lo que es la felicidad y el cómo ser feliz. En sus períodos posteriores de desarrollo, la filosofía sigue haciendo del hombre y su contexto vital aquello que la define y le confiere su razón de ser. Aun cuando en muchos casos esto se oculte y hasta se olvide. Como cuando la filosofía en la modernidad buscó hacerse un lugar en medio de los otros saberes aspirando a un título y estatus de ciencia, lo cual es contrario a su naturaleza misma. Con todo, esfuerzos intelectuales como los de Heidegger y Sloterdijk, para quienes el hombre adquiere de nuevo un papel trascendental y decisivo



en el desarrollo de la filosofía al tenerlo como el pastor del Ser y el ser que opera sobre sí mismo y sobre los demás, nos ayudan a no perdernos en el decurso natural del desarrollo del logos, y antes bien, a encontrar su verdadera esencia. La justificación de la filosofía hoy, por tanto, ya no debe seguir dándose con base en una labor de servidumbre lógica o en su reducción a un mero saber especulativo, sino más bien, a partir de la búsqueda del *sentido de la existencia humana*: ¿Qué somos los seres humanos en realidad? ¿Qué le da sentido a nuestra existencia?

Esas preguntas que están a la base de este escrito y que, al ser respondidas, con base en posturas teóricas como las de Heidegger, Sloterdijk, Blumenberg y Bubber, y experiencias cotidianas del hombre moderno, pueden devolverle a la filosofía el lugar predilecto sobre los demás saberes y actividades humanas. En ello está su riqueza y esplendor. El hombre de hoy requiere con urgencia encontrarle sentido a su existencia, y ello sólo es posible mediante la reflexión filosófica del filósofo, ese que ve al hombre como un ser digno de estudio y que se compromete existencialmente con él desde la reflexión de sí mismo, y que ve en el hielo de la soledad el mecanismo para cobrar experiencia vital de sí y de los problemas del hombre. El principal problema al que el hombre no debe desatender es el de la finitud de su ser.

La muerte se le presenta como una amenaza constante que le resta alegría, ganas de vivir, y lo llena de incertidumbres y miedos. Sin embargo, a ello no le debe huir. Si la

entendemos no como aquello que pone fin a nuestra vida sino como a lo que debemos anticiparnos en tanto hace parte de nuestra propia existencia, es posible que nuestra existencia adquiera su verdadero sentido. Ese es el aporte de la filosofía, y lo que hace de ella un saber indispensable no sólo en cualquier currículo sino en la cotidianidad misma. Máxime cuando a la filosofía no se llega por azar o por ser una profesión apetecida y altamente valorada dentro de las sociedades capitalistas, consumistas y globalizadas como en las que existimos hoy, sino por vocación. Las capacidades intelectivas que nos son propias en tanto que seres humanos, no están dadas sólo para conocer lo externo y extraño a nosotros mismos sino para encontrar nuestra verdadera esencia y lugar en el mundo, o lo que es lo mismo, darle sentido a cada uno de nuestros días ya vividos y los venideros, y experimentar así, la dicha de poder tener la esperanza de mejorarnos a nosotros mismos y mejorar el mundo que construimos a través de símbolos y signos. Dejar el confort en el que nos encontramos y que desprende un insoportable hedor a mediocridad y costumbre, no es una tarea fácil. Exige de nosotros superarnos a nosotros mismos, ser disciplinados al modo de los antiguos ascetas y hacer de lo improbable nuestra cotidianidad misma. La lucha es interna, de nosotros contra nosotros mismos, de lo que somos contra lo que queremos ser y podemos ser.



Una apuesta por la libertad⁷⁸

MIRLA BELTRÁN CASTELLANOS⁷⁹

FANNY MARCELA ORTEGÓN NOVA⁸⁰

Referencias

- Sloterdijk, P. (2011). *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger*. Traducción de Joaquín Chamorro). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Traducción de Pedro Madrigal). Valencia, España: Pre-Textos.

Resumen

El presente texto pretende problematizar si la tecnología condiciona o motiva la libertad humana en la experiencia cotidiana, para ello, se realiza un análisis a la libertad como apuesta pedagógica en donde el sujeto se hace consciente de los ejercicios de poder propios de las instituciones sociales y de la necesidad de transformación de sí mismo, de sus relaciones con los otros y con el mundo. Así mismo, profundiza sobre el gobierno de sí y de los otros, retomando los postulados de Michael Foucault correspondientes a su tercer periodo de pensamiento en el cual centra su mirada en las tecnologías de la subjetividad.

78 Publicado inicialmente en *Revista Huichyca*, tercera edición (2017), pp. 66-69. <https://revistahuichyca.com.co/documentos/edicion3/9.pdf>

79 Docente en el Colegio IED Cundinamarca; magíster en Ciencias de la Educación, doctorado en Ciencias de la Educación. mirlabeltran@colegiocundinamarca.edu.co

80 Docente en el Colegio IED Cundinamarca. Magíster en Ciencias de la Educación. Marcelita2489@yahoo.es



El cuidado de sí

Pero esta libertad es algo más que una simple no esclavitud, más que una manumisión que hiciera al individuo independiente de toda coacción interior o exterior; en su forma plena y positiva, es un poder que ejercemos sobre nosotros mismos en el poder que ejercemos sobre los demás. Aquel, en efecto, que, por estatuto, se encuentra colocado bajo la autoridad de los demás no tiene que esperar de sí mismo el principio de su templanza; le bastará con obedecer las órdenes y prescripciones que se le den.

(Foucault, 2003)

En el mundo contemporáneo, asistimos al surgimiento de la sociedad de la comunicación en la que la tecnología ya no se centra tanto en el dominio de la naturaleza mediante máquinas, sino en el desarrollo de la información y la comunicación del mundo. Hoy observamos el mundo con ojos y oídos atentos a televisores, periódicos, revistas, libros y computadores; las generaciones actuales (nativos digitales) han crecido con estos artefactos que los han configurado moldeando sus estilos de vida, legitimando el status quo.

La pregunta que surge entonces es: la tecnología, ¿condiciona o motiva la libertad humana en la experiencia cotidiana?

Iniciemos: el individuo desde tiempos remotos ha buscado una respuesta a su existencia, la razón a su ser y su presencia en el mundo.

Es una necesidad innata que lo lleva a reconocerse como uno y como parte, encontrar su identidad y pensar su mundo. Ahora bien, existen dispositivos de poder que permean ese conocimiento: la familia, la iglesia o la escuela, entre otros. Desde ellos se impone un pensamiento proveniente de los ideales y conveniencias intrínsecos a cada una de estas instituciones sociales, lo que hace que los sujetos sean incapaces de tener conciencia de sí debido a que, en palabras de Foucault (1995) “[...] somos los herederos de una moral social que busca las reglas de la conducta aceptable en las relaciones con los demás” (p.54).

Hablar de libertad es hablar de la liberación intrínseca del sujeto a partir de la cual puede hacer resistencia a los poderes que se ejercen sobre él. Es a través del cuidado de sí⁸¹ donde realiza una toma de conciencia de sí

⁸¹ La enunciación “cuidado de sí” que emergerá —en el periodo gubernamental de pensamiento de Michel Foucault—, abre dos caminos analíticos. En el primero se presenta como un mecanismo de opresión del neoliberalismo, que imprime en los sujetos la responsabilidad de sus triunfos y fracasos, en un dispositivo que al operar sobre el ambiente y no intentar disciplinar la conducta, sino conducirla, logra penetrar en lo más íntimo de los sujetos y someterlos. En el segundo momento, el francés ahonda en la ética del mundo grecorromano, como fase inicial del megaproyecto de una arqueología de la subjetivación occidental. A partir de ella, vislumbra la posibilidad de hacer frente a los dispositivos de disciplinamiento y de gobierno. Propone el cuidado de sí como práctica de libertad (Beltrán, 2015, p.50).



para revisar su actuar y su pensar en relación con él, con los otros y con el mundo, en pro de una transformación de su vida. El cuidado de sí es ser consciente del pensar y actuar propio en el que el sujeto vuelve la mirada del exterior al interior en una autorreflexión, no obstante, no queda allí, trasciende a la relación que se establece con los otros, en la medida que es capaz de cuidar de sí es capaz de cuidar al otro, ahí está el arte de gobernar. En su libro *la hermenéutica del sujeto* Foucault (2002) afirma:

‘Ocuparse de sí mismo’, está implicado y se deduce de la voluntad del individuo de ejercer el poder político sobre los otros. No se puede gobernar a los otros, no se los puede gobernar bien, no es posible transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha preocupado por sí mismo. Inquietud de sí: entre el privilegio y acción política, he aquí entonces el punto de emergencia de la noción (p.51).

Mediante el cuidado de sí se pueden ejecutar prácticas de liberación que lleven a afrontar el poder que está anidado en el ideal de libertad planteado por los dispositivos que lo ejercen. Es así como el cuidado de sí y de los otros se convierte en una ética la cual permite mejorar la vida del sujeto y su estar en el mundo, esta ética propia se contrapone a la moral colectiva de los discursos circulantes sobre libertad.

Para lograr este cuidado de sí, es necesario recurrir a técnicas que permitan el ejercicio de la libertad desde la reflexión de la existencia, de las relaciones que se establecen y la transformación de los sujetos por voluntad propia. Foucault propone la existencia de cuatro tipos de tecnologías: tecnologías de producción, tecnologías de sistemas de signos, tecnologías de poder y por último las tecnologías del yo, las cuales define como aquellas que:

Permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (p.48).

Estas tecnologías le permiten al individuo desubjetivarse, es decir, salir de la normatividad impuesta por la moral y construir su propia ética en pro de la transformación de su alma y su cuerpo, para llegar a un estado de conformidad con sí mismo y con su mundo, asumiendo su existencia como una obra de arte.

Luego de acercarnos a las tecnologías del yo y a la libertad como cuidado de sí, proponemos desplazar la mirada al campo de la educación como un espacio propicio para realizar prácticas de libertad. En el ejercicio de la práctica educativa se hace necesaria una ruptura en las formas tradicionales en que se concibe la libertad del sujeto, una libertad que sale de sí y no una libertad formada en



unos estándares planteados por los dispositivos de poder.

Para Giraldo (2008) la tarea, por tanto, no consiste en descubrir lo que somos, sino en rechazar el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos. La ontología histórica de nosotros mismos en el presente nos propone como tarea de reflexión el análisis crítico del mundo en que vivimos. Lo primero que podemos usar como estrategia es liberarnos (p.99).

Es así como podríamos plantear la autoevaluación como posibilidades de liberación, una tecnología del yo en el campo educativo donde el sujeto reflexiona sobre su ser y hacer, dejando de lado prácticas evaluativas normalizadoras cuya finalidad es ejercer un poder hegemónico sobre el sujeto y su saber; sin embargo, es permitido dudar del carácter liberador de la autoevaluación, ya que esta presenta su propio discurso y puede llevar al estudiante por las sendas de la moral establecida.

Se trata de hacer de la autoevaluación una práctica libertaria en la que el individuo pueda libremente examinarse a sí y a sus actos para desde su íntima conciencia decidir qué desea hacer con su proceso de conocimiento. No obstante, para que ello suceda es necesario replantear la educación como la concebimos y ponerla en otra lógica menos estructurante y con mayores posibilidades de autoconstrucción libertaria del sujeto.

En conclusión, la respuesta acerca de si la tecnología condiciona o motiva la libertad humana en la experiencia cotidiana está en la reflexión que el sujeto realiza sobre su propio ser y el cuidado que hace de sí mismo y de los otros, en palabras de Foucault (2002) "uno se preocupa de sí para sí mismo, y es en esta preocupación por uno mismo en donde este cuidado encuentra su propia recompensa" (p.68), en el sentido de esta apuesta teórica la recompensa es la libertad, y aunque no hay una forma concreta, ni única para hallarla las tecnologías del yo juegan un papel fundamental como instrumento para alcanzar las tan anheladas prácticas de libertad.



El Arte de Ser una Buena Persona

RAFAEL EDUARDO SARMIENTO ZÁRATE⁸²

Referencias

Beltrán, A. (2015). *Morfeo, de la reflexión epistemológica como subsuelo de la transformación de las prácticas escolares*. En: Premio a la investigación en innovación educativa 2014. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación e IDEP.

Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.

Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad, tomo II. El uso de los placeres*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Giraldo, R. (2008). "La resistencia y la estética de la existencia en Michael Foucault". Revista *Entramado*, julio, pp. 90-100. Cali, Colombia: Universidad Libre.

Libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar, decía El Loco, es enseñar a dudar.

Eduardo Galeano

Resumen

En el presente escrito se realiza un recorrido, desde sus fibras fundamentales, al proyecto *Ética Performada*, se revisa, en particular, la experiencia de empoderamiento del docente líder, quién a través de la investigación lleva a cabo una auto-etnografía, con el fin de indagar la subjetividad detrás de la práctica y su relación íntima con las teorías que la sustentan. Las conclusiones de ésta dan cuenta de la necesidad de una ontología crítica de sí mismo, del rol del docente, en tanto producto de su historia de vida, personal y académica,

82 Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, CINDÉ. Docente de Filosofía, Ética y Teatro de la IED José Francisco Socarrás, de Bosa. Integrante de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Para mayor información sobre el proyecto *Ética Performada*: rafaelesarte@gmail.com <https://eticaperformada.jimdo.com>



con el fin de llevar a cabo una práctica pedagógica coherente consigo misma, frente a lo que se piensa, se dice y se hace.

La ética performada se ha consolidado como una estrategia pedagógica e investigativa que surge como respuesta a la inquietud sobre la coherencia que debe haber entre lo que se piensa, se dice y se hace en el aula de clase, creando así una dinámica de clase que no sólo ha resultado estimulante para los estudiantes sino también para mí, como maestro, pues desde que ingresé al Distrito, he combinado mis aprendizajes, saberes y experiencias de vida, como ingredientes que me han permitido mantener viva la pasión con la cual me propuse enseñar a pensar a los jóvenes, sobre todo a pensar con sentido crítico y propositivo, con sensibilidad y proyección social.

Las dinámicas de clase de ética performada tienen como fundamento la coherencia que debe haber entre el arte de ser una buena persona y el arte de ser un buen maestro, considerando lo segundo como consecuencia de lo primero, evocando de esta manera la figura de Sócrates, quien con su forma de vivir, de enseñar y de predicar aquello que mejor sabía, logró dar con una estrategia idónea para enseñar a filosofar, enseñando a cuestionar antes que a responder, a dialogar antes que a instruir, a ser coherentes entre lo que se piensa, se dice y se hace antes que a presumir.

Para formular, entonces, ésta estrategia se hizo necesario que como maestro hiciese una suerte de ontología crítica de mí mismo, una auto etnografía que me llevara a descubrir aquellos

elementos, saberes y experiencias, que me han constituido como persona y como maestro, indagando en mi historia de vida, aquellas vivencias que me han llevado a la práctica de la filosofía, a la práctica de las artes escénicas y a la práctica docente como tal, hallando de este modo los referentes teóricos que dan sustento a mi forma de ser maestro.

La estrategia resultante de esta indagación tiene, por una parte, los referentes teórico-prácticos de la pedagogía del oprimido de Freire, bajo las premisas de horizontalidad y desarrollo de la subjetividad del maestro y del estudiante, buscando ante todo la decolonización de su pensamiento, la emancipación de sus subjetividades. Pues, como sabemos, Freire sostenía que la pedagogía es una práctica de la libertad, una práctica que debe fundamentarse en las necesidades inmediatas de la comunidad que conforma el aula.

Para lograr esta educación en comunidad resulta esencial el diálogo, sin embargo, para lograr que éste sea efectivo, se ha hecho necesario antes conformar un ambiente donde la horizontalidad, la confianza, el respeto por la diferencia, la simpatía y la empatía por el par, se hagan presentes, por lo que la estrategia inicial ha consistido en lograr esto con dinámicas lúdicas, propias del entrenamiento actoral, llevándonos así al referente metodológico subsiguiente: el Teatro del Oprimido de Boal pues, aun cuando no es el único referente que sirve para ello, ha resultado esencial a la hora de fortalecer la comunidad, la técnica teatral y la confianza que se requieren para



la expresión y la creación artística, la cual, en Boal, es una creación crítica acerca de la realidad del oprimido.

Estos "Juegos para Actores y no Actores", como se titula una de sus grandes obras, abren la puerta a la confianza, al crear lazos entre los participantes, lazos de simpatía y de empatía, necesarios para el siguiente paso que consiste en el diálogo, o el de la comunidad de indagación, como la propone Lipman. Para ello se dispone el espacio del aula en una mesa redonda, donde todos puedan verse entre sí, escucharse y participar en el diálogo, el cual girará en torno a los temas propuestos, dilemas y/o problemáticas cotidianas, que devienen también de la filosofía y/o del interés particular de la comunidad. En esta mesa redonda se incentiva, entonces, la participación de todos los integrantes, desde la horizontalidad, donde el maestro lidera inicialmente la misma, pero busca estructurar la dinámica de tal forma que se haga lo más autónoma posible, estableciendo los mínimos de escucha y respeto que dicha comunidad de indagación requiere.

Pasamos, así, al diálogo, a la deconstrucción de los saberes, de los prejuicios, de todo aquello que debe ser visto bajo la lupa del pensamiento crítico, de lo aprendido en la escuela y en la vida, lo *deconstruimos* para volverlo a construir, ésta vez desde abajo, desde el sentido propio, desde la escucha del otro, desde lo emocional y lo reflexivo, buscando siempre hablar sin miedo, decir lo que se piensa, pensar lo que se dice y encontrar alternativas de interpretación, de cambio y

de transformación. Con lo cual se lleva a cabo el siguiente paso de la construcción colectiva de sentido: la creación artística.

Con la creación artística llevamos a la máxima expresión la libertad de expresión, valga la redundancia, ponemos en juego la creatividad, ponemos en frente la subjetividad, objetivando lo que sentimos y pensamos, nos permitimos ser nosotros mismos bajo la máscara de la creación, bajo la metáfora de la existencia, con lo cual no sólo expresamos libremente nuestra forma de pensar, sino también logramos ponernos en los zapatos de los demás, "objetivamos" la subjetividad de tal forma que podamos ponerla frente a sí misma y pueda ser objeto de análisis y de crítica por parte de la comunidad. Cerramos el círculo poniéndola en escena, la volvemos dialógica, la discutimos de nuevo y volvemos a empezar. Posteriormente, la llevamos a los espacios externos del aula, donde la dinámica consiste en crear conciencia, en abrirle las puertas de la sensibilidad y el pensamiento crítico a los demás integrantes de la comunidad educativa.

Es así que la propuesta parte de lo personal, de lo lúdico, de lo sensitivo, de lo emocional, para llevar a cabo la reflexión sobre nosotros mismos, sobre nuestra subjetividad, sobre lo que nos preocupa, para dialogarlo con el otro, para validar nuestra subjetividad, nuestra forma de pensar frente a los demás, construyendo sentidos, proponiendo nuevos horizontes de interpretación, creando conciencia individual y social.



Palabras más, palabras menos, al generar un ambiente de clase en la cual los saberes que tiene el estudiante tienen tanto valor como los que posee el maestro, en el que la consigna del "todo(s) vale(n)" sea su lema, siempre y cuando sea sometido a la convalidación intersubjetiva, en un ambiente en el que la autoridad del maestro no radica en su investidura, ni en sus títulos, ni tampoco en su edad, sino en el liderazgo que ejerce en la organización de la dinámica de clase, garantizando el derecho democrático de la participación, de la tolerancia y el respeto, con lo cual a su vez debe buscar que sirva de ejemplo para que cualquiera pueda llevar a cabo esta responsabilidad y que, de este modo, se abra el espacio a otros liderazgos, estableciendo la autonomía por encima de la heteronomía, convirtiéndose éste en su reto más profundo.

Estas convicciones me han servido como herramienta a la hora de enfrentarme al sistema educativo, especialmente al público, pues a la hora de entrar al salón de clase me uno a la fantasía de los estudiantes de que al colegio se va es a compartir con los compañeros, a tratar de pasarla bien. Ello no quiere decir que no haga mi trabajo, o que pierda el sentido de mi función como maestro, tan sólo hace hincapié en la importancia de ser un igual entre iguales, con la ventaja de tener solamente otras experiencias, otros saberes, que puestos al servicio de la comunidad tan sólo buscan ayudar a que cada cual encuentre su camino, su auténtico camino.

Referencias

- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona, España: Alba Editorial.
- Foucault, M., Pons, H., Ewald, F., Fontana, A. & Gros, F. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2002). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: De la Torre.
- Martínez, J. (2009). "Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: la ética del cuidado de sí". En: *Miradas sobre la subjetividad* (pp. 131-158). Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emilio o de la educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sarmiento, R. (2015a). "Ética, ¿performada?". *Magazín Aula Urbana* (97), p.15. Bogotá, Colombia: IDEP.



El sentido del diálogo en el arte de curar

RAÚL GUZMÁN GONZÁLEZ

El arte, el poder conocer lo que les ocurre a los demás y la fuerza empleada en escuchar al otro, esto es lo nuevo, y en esto reside la universalidad de toda hermenéutica, que abarca y sostiene nuestro pensamiento y nuestra razón.

Hans-Georg Gadamer

Resumen

En la relación médico paciente se conjuga el saber científico con el saber de la experiencia humana y la actitud predispuesta a escuchar para que el diálogo médico-paciente sea un ejercicio poético, es decir creador de comprensión. A eso, interpretando a Gadamer, se le puede denominar el sentido del diálogo en el arte de curar.

Introducción

Ante la inminencia de la enfermedad, quien intenta sanarse requiere de la autocomprensión. En ese camino el médico, sin renunciar por ello a los fundamentos de la ciencia, juega un papel importante, si mediante la *poíesis* (poesía) logra cambiar la conversación instrumental positivista en un diálogo auténticamente humano, porque a través de esta vía, encontrará y sanará las heridas que no se ven ni

en los exámenes de laboratorio, ni en la piel, pero sí se ocultan en el lenguaje del cuerpo, del mundo emocional y las palabras. Así podemos afirmar que una poética de interacción médico-paciente transforma el instante de la conversación en un arte de curar. A manera de punto de partida de este escrito surge una pregunta que orientará el desarrollo; ¿Cuál es el sentido del diálogo médico-paciente en el arte de curar?

Método

El método escogido para construir el espacio conceptual presentado es un acercamiento a Gadamer de acuerdo a su visión hermenéutica del diálogo médico-paciente. En consecuencia, mediante el camino señalado me propongo interpretar algunos aspectos sobre el sentido del diálogo en el arte de curar, tomando a éste último como una *poíesis*, una actividad creadora del espíritu que transforma al médico no sólo en hombre al servicio de la ciencia, sino en poeta al servicio de la vida que humaniza su relación con el paciente.

Fundamentos

Según Gadamer (1998), "hablar es hablar con alguien" (p.150); es decir que el yo y el tú, construye el nosotros; porque entrar en



conversación es impregnarse de ella a través de un fluir que conjuga habla y réplica y constituye su propia ley donde cada diálogo mantiene sus propias reglas a las cuales se somete la voluntad del individuo en aras de sentirse satisfecho. "Cuando ha habido diálogo, nos sentimos -llenos-" (Gadamer, 1998, p.151).

Por otra parte, consideramos que, interpretando a la hermenéutica gadameriana, si por leer entendemos analógicamente una interacción con el otro, el diálogo es una forma de comprensión lectora. Se dialoga leyendo en el cuerpo y la mente del interlocutor por variadas razones; desde el ejercicio médico se lee en el paciente su historia con sus huellas y el curso de las enfermedades registradas en su ser; y el paciente lee en el médico su voluntad humana de querer y poder ayudarle para volver al ritmo natural de la existencia. Se lee en el otro, hablando, mirando, escuchando, reconociendo sus símbolos, metáforas y analogías más hondas. A esa forma hermenéutica de lectura, la podemos considerar una poética.

Es así como en ese espacio de consulta abierto a la conversación se desarrolla la entrevista; en ella se supone que el médico no habla sólo desde la autoridad social otorgada por el conocimiento científico y la técnica, sino que dialoga desde la praxis, "la manera de conducirse el hombre en conjunto". (Gadamer, 2002, p.21), entendiendo esto, como el sentido que le otorga a la vida, al lenguaje, al mundo y a la sociedad en la que está inmerso. Por lo tanto, la praxis médica es el producto de la experiencia consciente de todos aquellos

conocimientos que se van asimilando mientras transcurre la existencia en lo personal y en lo colectivo. En concordancia, el médico necesita algo más que conocimientos profesionales y técnicos, algo más que experiencia profesional" (Gadamer, 2004, p.186).

Por lo tanto, el acto médico de la consulta implica suma prudencia y sensatez, motivando al paciente para que se exprese con confianza, manifestando, en lo posible, todo aquello que siente y lo aqueja, así el médico recorre un camino de indagación y de igual manera induce al paciente a elaborar preguntas. En esa perspectiva amable, también existirá un lugar para el disenso y cualquiera de los dos tendrá derecho a no estar de acuerdo.

Del diálogo debe quedar un registro o protocolo, que es parte de la historia clínica del paciente y que evidencia la información recibida con sus efectos técnico-legales. Entre los muebles que allí ocupan un lugar específico se encuentra la camilla: medio dispuesto para tomar el pulso, la tensión arterial y cumplir con la delicada tarea de auscultar algunas partes del cuerpo. Así, el consultorio es parte esencial del diálogo y allí la incertidumbre se convierte en un estado existencial del paciente que lo confronta consigo mismo. Sin embargo, el médico con su arte, con su poesía, puede transformar en confianza dicha incertidumbre. "¿Acaso no se basa todo nuestro hablar en la confianza: ¿confianza en el otro que nos entiende, en las palabras que todos conocemos, en el mundo que esas palabras contienen?" (Gadamer, 2004, p.139). Escuchar al



otro para entender su propio idioma es parte del ritmo y la sintonía del entendimiento mutuo, de esta manera concebido, el diálogo es un ejercicio ontológico que consiste en entrelazar pensamientos y silencios con el fin de lograr acuerdos, en el contexto médico-paciente, el resultado es el regreso de la salud y la restauración de un equilibrio perdido por la enfermedad.

El arte de curar, a diferencia de otras artes, desde la hermenéutica gadameriana remite a considerar la comprensión de aquello que se es como ser humano en su propia existencia. En este sentido se puede preguntar ¿cuál es la manera de ser y estar en el mundo frente a la enfermedad como médico o paciente? El médico cuando se gradúa realiza el denominado juramento hipocrático, actualizado por la Declaración de Ginebra de 1948. Este juramento se convierte en un principio de vida profesional que rige su ejercicio. Asimismo, está en el marco de una ceremonia pública ante representantes de la comunidad médica y de la sociedad en general. El juramento hipocrático se puede considerar la carta constitucional que guía sus pasos en el ejercicio profesional por su valor simbólico y representativo de la vocación y el servicio. La palabra dada se convierte así en una obligación ética no sólo del profesional, sino del hombre mismo que la manifiesta y, al hacerlo, involucra radicalmente su proyecto de vida, dado que se consagra al servicio de la humanidad.

Dicho juramento compromete al médico a conservar una actitud de servicio y a tener la

disposición humana para atender al paciente de la manera más adecuada, permitiendo que la complejidad de una relación mediada por el trauma, sea lo menos incómodo posible.

Médico y paciente en la interacción del diálogo convierten su actitud poética del encuentro en un hacer con sentido, donde los seres hablan no solamente mediante las palabras, sino a través de la mirada y todas las expresiones del cuerpo. Desde esta perspectiva hermenéutica, el arte de curar fundamentalmente exige no sólo especialistas, sino hombres de experiencia existencial dispuestos a razonar y crear nuevas condiciones que acerquen al médico y al paciente en su comprensión de la salud y de la enfermedad.

Conclusiones

Arte, curar y diálogo son tres palabras de esa interrelación entre poesía y pensamiento. El arte está marcado por la sensibilidad, que abre los cinco sentidos para percibir con el alma, cuya forma de conocer trasciende las operaciones puramente cognoscitivas y se instala en el mundo de los sentimientos, de lo emocional, de lo desconocido. Por otra parte, curar, permitir que desaparezca una enfermedad; exige mucho más que medicamentos. El manejo de los instrumentos médicos, la percepción del galeno y la capacidad de sanación del paciente se conjugan en ese instante poético de encuentro y de diálogo, cuyo propósito es recuperar, mediante el arte de curar, la armonía; es decir, la salud, afrontando así, un problema de existencia. En síntesis, la esencia



del arte de curar desde el trato al paciente, se encuentra en la atención en el diálogo que se establece de ser humano a ser humano, donde reconocerse a sí mismo y al otro, es un acto solidario, es un estar ahí conscientemente para el semejante. En palabras de un poeta: "Sé que para ti yo siempre seré Miguela y no la paciente del 325 C" (Niño, 1993, p.15).

Referencias

- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método*. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (2002). *Anotaciones hermenéuticas*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Gadamer, H. (2004). *Poema y diálogo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Niño, J. (1993). *Los papeles de Miguela*. Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.



Pensar las músicas en el contexto escolar, referentes didácticos para el desarrollo del pensamiento social desde el análisis de dispositivos

SALOMÓN RODRÍGUEZ PIÑEROS⁸³

El galardón obtenido y premios recibidos

En el año 2007 el Premio a la Investigación e Innovación Educativa, segundo puesto (categoría de investigación); 2015 Reconocimiento de la SED Bogotá como Experiencia Innovadora, representación en cinco oportunidades al Congreso Internacional de Didáctica, Difusión e Investigación Historia (Miembro oficial, REDDIEH, México) 2017. Maestro ilustre "Premio Compartir al maestro", y 2017 primer

⁸³ Reconocimiento: Maestro ilustre, Premio Compartir al Maestro (2017). Docente de la sed Bogotá, Colombia. IED Fernando Mazuera Villegas, de la localidad de Bosa. Licenciado en Ciencias Sociales, especialización en Pedagogía del Lenguaje Audiovisual: especialización en Filosofía Colombiana y magíster en Filosofía Latinoamericana. Miembro de la Red de Investigadores del Distrito, REDDI, y coordinador del colectivo plai-Red de Pedagogía del Lenguaje Audio-Visual Intertextual, blog: <https://filosrp.wixsite.com/pensarlasmusicas>

puesto en la convocatoria Premio a la Investigación e Innovación Educativa de la SED y el IDEP en la modalidad de innovación. En el año 2018, el docente coordinador de la propuesta presentó su trabajo en la Universidad de Valparaíso, CEMLA, Chile, en el marco del Congreso Internacional de Innovación y Arte Sonoro.

Pensar las músicas en contextos

Esta experiencia demostrativa se origina en la búsqueda de estrategias que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico en las asignaturas de ciencias sociales y filosofía, y en el interés de convertir el aula en un escenario de discusión, argumentación y reflexión. La construcción de una escuela distinta e incluyente definitivamente se da cuando el maestro investiga y transforma su contexto, ese es precisamente el objetivo que se ha propendido en estos siete años.

Las canciones generan preguntas, complementan las lecturas de los filósofos y estimulan la producción escrita. Entre canciones, letras, consultas y elaboración de materiales (afiches, escenarios temáticos, folletos, textos escritos, fotografías) se consolida una experiencia demostrativa, en la cual los estudiantes

se involucran creativamente en las diferentes actividades.

El proyecto cuenta con 150 canciones organizadas por ejes temáticos de acuerdo al plan de estudios del área, preguntas problematizadoras, categorías conceptuales y enlaces a YouTube. La motivación e implicación de los estudiantes es tal que, de manera continua, están proponiendo nuevos temas musicales, se puede decir que es un recurso inagotable en versatilidad y dinámica de las composiciones en las culturas.

La experiencia didáctica "Pensar las músicas" es resultado de la práctica docente en el colegio IED Fernando Mazuera Villegas, de la localidad de Bosa, desde grado sexto a once y surge bajo un interrogante que surge del trabajo diario con los niños y jóvenes de la institución: *¿cómo diseñar estrategias alternativas para potenciar el desarrollo del pensamiento crítico en las asignaturas de las Ciencias Sociales y la Filosofía desde la comprensión de las músicas en contexto?* El proceso en torno a esta pregunta busca mejorar los ambientes de aprendizaje, convierte el aula en un escenario de discusión, argumentación, reflexión y flexibilización curricular, hay una articulación directa entre las temáticas conceptuales propias del plan de estudios y los aspectos que se insertan en el análisis desde las canciones de referencia.

Uno de los referentes teóricos, se retoman de la investigadora mexicana Leticia Suárez Gómez, quien se ha preocupado por las músicas y sus

interacciones con el ámbito sociocultural, en una de sus consideraciones se manifiesta que:

[...] la historia de la música ilumina la historia de las tensiones colectivas con el orden disciplinario, expresa en las potencias de creación estética que atraviesan transversalmente todos los ordenamientos de un régimen histórico. La música ha preservado, más marcadamente acaso que otras expresiones estéticas, las expresiones de la composición social (Suárez, 2009, p.9).

La experiencia demostrativa con siete años de construcción colaborativa, constituye un proceso de carácter investigativo, distintos son los autores de abordaje que coinciden en la intención de articular el arte sonoro como un potente recurso de comprensión para la escuela, desde esta perspectiva tanto en Colombia como en México y Chile en proceso se ha visibilizado como parte de uno de los objetivos trazados; llevar una metodología alternativa que pueda desmarcar la enseñanza tradicional de las ciencias sociales y las humanidades.

En este sentido, ya se cuenta con una sistematización de 150 canciones organizadas de la siguiente manera:

1- Por ejes temáticos de relación, con las preguntas problematizadoras, por categorías conceptuales, y con los *links* de You Tube que previamente se han seleccionado con los estudiantes. Esta relación, músicas y didáctica, posibilita el pensamiento analítico desde la



etnomusicología que permite encontrar caminos para develar otras relaciones que se llevan al debate escolar. Se conectan dispositivos sociales y las relaciones encontradas hacen apasionante el estudio de la cultura; los lugares.

2- La etnomusicología es una ciencia que aparece en el siglo XIX, al igual que los estudios de musicología se ha permitido conocer de manera intercultural la relación de las músicas en el contexto social, cultural, histórico, psicológico y ahora filosófico. Como punto de partida en la investigación de los distintos géneros y ritmos en la sociedad, se hace un énfasis particular en las músicas de carácter social, ancestral y autóctono de diferentes lugares, con detenimiento especial en el proyecto "Pensar las músicas" se habla de música social latinoamericana. las intenciones, las prácticas y los mismos sentimientos que aparecen inmersos en las canciones de trabajo.

Definitivamente, otra manera de viajar por el maravilloso mundo del conocimiento. Algunos de los referentes teóricos de apoyo que sustentan la experiencia son: desde la didáctica, se retoman las consideraciones que en el marco del desarrollo del pensamiento filosófico hace Augusto Salazar Bondy. La correlación de los dispositivos y las relaciones de poder se sustentan en la propuesta genealógica de Santiago Castro Gómez. Por su parte, las mediaciones, los procesos escriturales y la misma teoría comunicativa interactúan con las percepciones que hace Jesús Martín Barbero en el contexto de una propuesta inclusiva de los medios en la escuela.

Como se mencionó anteriormente, dentro de la experiencia se complementa el ejercicio académico con el texto escrito y el lenguaje musical. En el caso del filósofo y psicoanalista Erich Fromm y su análisis en la obra "Ser y tener", la canción de referencia es: "La Monedita" del grupo norteamericano La Santa Cecilia. Tanto el texto escrito como la canción hacen una crítica al mundo de las cosas que se ha puesto por encima de los sentimientos y las emociones de las personas, es el cuestionamiento al consumismo desaforado en las sociedades actuales. Otro ejemplo: es el ensayo del escritor peruano Mario Vargas Llosa, quien trabaja en uno de sus escritos la categoría de "inmigrantes", su problemática, el drama humano y los incidentes que envuelven esta condición son aspectos que contiene el tema: "Ice - Hielo" de La Santa Cecilia. En esta canción se menciona el miedo a la deportación, el temor a ser arrestados en un país que, si bien brinda oportunidades de trabajo, en ocasiones busca los indocumentados como delincuentes, cuando son en últimas el resultado de los pueblos.

Es un ejercicio académico que va más allá de la interpretación de la letra de una canción, las músicas invitan a profundizar los problemas que allí emergen, su inserción didáctica genera conexiones y acercamientos entre la escuela y los jóvenes que hacen parte indispensable del ámbito escolar, donde la palabra y los discursos son permeados por las intenciones, desde esta perspectiva Suarez concibe a la música como:



[...] vitalidad pura. No puede existir por sí misma; necesariamente es instrumental o canto, y como canto se manifiesta a través del lenguaje, modalidad que constituye a la palabra. Lo que para algunos será canto, para otros será palabra con efectos sonoros (Suárez, 2009, p.53).

Las músicas acercan y generan mayor confianza entre los estudiantes y el maestro; es un puente que une los argumentos, la articulación directa que permite la comprensión de los distintos lenguajes en el campo escolar-académico.

A manera de conclusión: la juventud actual requiere de un aprendizaje en contexto, la comprensión de la realidad de manera crítica, las aficiones de los jóvenes que no se deben desligar de la escuela y sus vidas, son parte fundamental de los objetivos del proyecto. De igual forma, el mejoramiento de la producción escritural y comprensión textual son elementos que se involucran en el proceso; si bien, no es una experiencia terminada, constituye un trabajo investigativo en desarrollo con posibilidades didácticas y pedagógicas que aportan a las dinámicas del ambiente escolar de manera significativa.

Referencias

- Salazar Bondy, A. (1967), *Didáctica de la filosofía*. Lima, Perú: Editorial Universo.
- Santamaría, C. (2007). *Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. El bambuco y los saberes mestizos: academia y colonialidad del poder en los estudios musicales latinoamericanos*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, pp. 195-216. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/view/30678884/el-giro-decolonial-reflexiones-para-una-diversidad-ceapedi>. 17-09-18.
- Suárez G., L. (2009) *¿Qué hacen los adolescentes con la música pop en español? Un estudio de sus prácticas cotidianas*. México D. F., México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tatay, María del C. y Torres, H. (2014). (Editores). *Memorias del V Encuentro Nacional de Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.



Sapere aude: atreverse a pensar para transformar la realidad⁸⁴

De la racionalidad (científica) y razonabilidad (filosófica) al ejercicio de la ciudadanía democrática

SERGIO CARO⁸⁵

Resumen

La propuesta *Sapere aude* se orienta siguiendo tres líneas de trabajo: en lo teórico, la reflexión filosófico-política contemporánea sobre las ideas educación y ciudadanía democrática; en lo pedagógico y didáctico, una comprensión multidimensional del pensar y la realización de una praxis educativa tendiente a la innovación y la investigación; finalmente, desde lo formativo, se promueven experiencias de aprendizaje en el contexto de la racionalidad científica y la razonabilidad filosófica, que buscan habituar al pensamiento para un

84 El presente artículo organiza una revisión de apartes de otras publicaciones en las que el autor ha ido desarrollando las diferentes líneas de trabajo que componen la propuesta. Ver: Caro (2010, 2012, 2015, 2016, 2017, 2018).

85 Docente de Filosofía, Colegio Floridablanca IED. Filósofo, especialista en teoría jurídica y filosofía del derecho, magíster en Filosofía. E-mail: slcaro@educacionbogota.edu.co)

ejercicio auténtico, crítico y eficaz de la ciudadanía democrática.

Sapere aude: contexto y descripción

Sapere aude es una propuesta de enseñanza de la Filosofía que se desarrolla en la institución Colegio Floridablanca IED, de la localidad 10, Engativá, de la ciudad de Bogotá desde el año 2011. Esta propuesta agrupa estrategias de enseñanza tales como el *foro filosófico*, el *debate virtual*, el estudio de *problemas contemporáneos* y el ambiente de aprendizaje interdisciplinar *pensar críticamente para transformar la realidad*⁸⁶. La propuesta se realiza con estudiantes pertenecientes los grados décimo y undécimo. El hilo conductor que articula metodológicamente las estrategias mencionadas trata de simular la dinámica de la investigación científica, así como la reflexión y la indagación filosófica, por lo que se desarrolla por medio de un proceso que inicia con la documentación sobre los temas y problemas, mediante el uso de bases de datos con bibliografía especializada; a continuación se realizan actividades orientadas a la planeación y

86 El ambiente de aprendizaje se desarrolla con la participación de la docente Nidia Figueroa, responsable del área de Ciencias Económicas y Políticas.



escritura de documentos académicos –ponencia, ensayo, reseña crítica, informe de investigación–, que permiten *razonar* de manera sistemática y situada, los temas y problemas estudiados; finalmente, algunas de las estrategias involucran una dimensión estética, en la que los estudiantes desarrollan propuestas y alternativas de solución creativas frente a las cuestiones abordadas.

Educación y ciudadanía democrática

La educación es un proceso que difícilmente se podría desligar del conjunto de las acciones sociales que tienen incidencia en la construcción de la ciudadanía y del sujeto político. Una mirada de la educación democrática pensada a la luz de la integración de los modelos deliberativo y agonístico de la política democrática, en las versiones de Amy Gutmann y Chantal Mouffe⁸⁷, respectivamente, permite configurar una interpretación que identifica al menos tres orientaciones normativas para la comprensión de la ciudadanía y la praxis de la ciudadanía, según las cuales un ciudadano democrático:

1. Entiende la necesidad de los acuerdos y el consenso como alternativa no violenta para resolver los conflictos, pero además, no ve las reglas de juego vigentes y los posibles acuerdos como prácticas que

agotan de manera definitiva las posibilidades políticas de la decisión.

2. Es sensible frente a las diferencias relativas a las concepciones del bien, sin embargo, no tolera que en nombre del pluralismo se promuevan concepciones de bien represivas o discriminatorias.
3. Es consciente del poder y de la responsabilidad de su ejercicio representado en su derecho a la participación, para la construcción y transformación del orden social.

Pensamiento multidimensional

Conforme a las orientaciones normativas planteadas arriba, esta propuesta adopta la perspectiva sobre la educación que se contempla en la idea de “pensamiento multidimensional”. Según M. Lipman (2016) el pensamiento multidimensional se puede entender como “[...] un equilibrio entre lo que es cognitivo y lo que es afectivo, entre lo perceptivo y lo conceptual; entre lo físico y lo mental, entre lo que es gobernado por reglas y lo que no” (p. 18), que se manifiesta en las dimensiones crítica, creativa y cuidadosa del pensar, que busca ir más allá de los estándares mínimos de aprendizaje, promoviendo habilidades tales como “la razonabilidad, la capacidad de juicio, la inventiva y la capacidad para apreciar” (p. 23). El pensamiento crítico se refiere a procesos cognitivos guiados por la coherencia lógica y el saber disciplinar, involucra necesariamente la producción del buen juicio, que persigue generar un cambio razonable. Pensar creativamente consiste en el ejercicio de un

⁸⁷ Ver Caro (2015).



agente de cambio, que indaga y busca transformar lo que ya hay, que propone alternativas que pueden desafiar lo que hasta el momento era valorado como una certeza incuestionable. El pensamiento cuidadoso tiene un doble sentido, "por un lado significa pensar solícitamente sobre lo que pensamos y también significa tener interés por la propia manera de pensar" (Lipman, 2016, p.96), es decir, se refiere al apreciar como un acto del pensamiento, Lipman (2016) explica que "cuidar es una forma de pensar que tiene lugar en operaciones cognitivas tales como: buscar alternativas, descubrir, inventar relaciones o establecer conexiones entre conexiones" (p.99); se trata entonces de lo cognitivo que está implícito en el hecho de dar valor, de sentir aprecio o de sentirnos afectados por algo.

De la racionalidad (científica) y razonabilidad (filosófica) al ejercicio de la ciudadanía democrática

El valor formativo de la propuesta radica en que las actividades orientan hacia la consecución de un propósito que sólo pueden lograr mediante el trabajo en equipo, como comunidad de investigación. La metodología de la comunidad de investigación concibe el proceso educativo como un proceso investigativo en el cual existe el interés y la preocupación (Pensamiento Cuidadoso) por resolver un problema; por lo que se emprende un proceso sistemático de estudio, análisis y reflexión (Pensamiento Crítico); después del cual, se puede

lograr solucionar dicho problema o construir alternativas para comprenderlo (Pensamiento Creativo). Su funcionamiento se expresa en la dinámica de la razón científica y filosófica, que opera con una actitud reflexiva basada en información especializada sobre un tema o problema, para lograr resultados que permitan comprender y transformar la realidad. <<Racionalidad>> científica y <<razonabilidad>> filosófica, refieren la capacidad o disposición del pensar para orientar la articulación de deseos y creencias para la toma de decisiones y la realización de acciones, según la cual, se reconoce la necesidad operacional que tiene el razonamiento de integrar en su funcionamiento; por un lado, de los aspectos formales y no-monotónicos de la lógica clásica y la metodología científica y por el otro, una dimensión pragmática o material de la razón que reflexiona sobre las consecuencias y efectos de las decisiones. Dicha perspectiva, presupone una comprensión epistemológica del pensar y sus productos, así como un ejercicio sistemático y riguroso, a la vez que falible y contingente, en la medida que es siempre inacabado.

En este orden de ideas, acercar a los estudiantes a las formas de racionalidad y razonabilidad, les permite una experiencia de aprendizaje que les exige pensar multidimensionalmente, lo que habitúa a su pensar a un talante o disposición crítica, que se puede extender a asuntos y temas de índole no tan científica y sistemática, como lo son los asuntos políticos pertinentes a su rol de ciudadanos. Cuando el pensar ha pensado conforme a la



dinámica de la comunidad de investigación, es muy probable que sea menos vulnerable a ceder frente a la manipulación y la superposición de las que se valen algunas ideologías políticas, seguramente que es un pensar más autónomo y capaz de evaluar su coherencia y corregirse, de valorarse y tener el coraje para participar y hacerse manifiesto en el debate público, de deliberar y tomar decisiones razonadas, de no concebirse como dogma definitivo, y por tanto, de no devenir en opresivo y discriminatorio, de empatizar y ser sensible con los otros bajo la premisa de que somos seres interdependientes, porque lo que hacemos u omitimos afecta a todos.

Referencias

- Caro A, S. (2018). "Pensar críticamente para transformar la realidad: de la racionalidad científica al ejercicio de la ciudadanía democrática". Ponencia aprobada para el VII Congreso Internacional de Educación Abrapalabra. Bogotá, Colombia. Secretaría de Educación del Distrito, SED, y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Caro A, S. (2015). "La educación democrática en el contexto de la deliberación y el agonismo político". *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 36, (113), 153-179. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.
- Caro A, S. (2016). "Educación y ciudadanía democrática". En: *Educación y pedagogía: Aportes de maestros y maestras de Bogotá*, pp. 135-151. Bogotá, Colombia: IDEP.
- Caro A, S. (2017). *Sapere aude: enseñanza de la Filosofía para la educación democrática*. *Revista Magisterio: Educación y Pedagogía*, No. 86, pp. 42-45. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Caro A, S. (2012) "¿Qué es una filosofía de la argumentación?". En: *Disertaciones de la filosofía del derecho y la argumentación*, pp. 387-402. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.
- Caro A, S. (2010). "La argumentación en la racionalidad y razonabilidad jurídica". *Memorias: II Congreso Internacional y V Nacional de Filosofía del Derecho, Ética y Política*. Bogotá, Colombia: Universidad Libre, pp. 287-300.
- Lipman, Matthew. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Madrid, España: Octaedro.



Deliberando ando

ZAYRA JOSEFINA VARGAS ARAQUE⁸⁸

La deliberación me enseñó a defender mi punto de vista ante cualquier situación que se me ha presentado en mi vida, y a trabajar en equipo.

Kevin Castillo, 19 años,
ex alumno Colegio Aquileo Parra, 2017

Los derechos humanos se encuentran en una época de decadencia donde los ciudadanos de todos los países de América y otros continentes sufren iniquidad, injusticia y desigualdad social. Por esta razón, es la educación el camino seguro para forjar nuevos retos en las generaciones venideras, quienes deben plantearse propuestas de transformación, deliberando con prudencia el recto camino que se ha de seguir para lograr la paz y el equilibrio que la sociedad de hoy necesita. Pero... ¿Cuáles son los derechos humanos más vulnerados? ¿Qué está haciendo la escuela para

forjar en los nuevos ciudadanos del mundo un pensamiento que aporte a la construcción de una nueva sociedad? ¿Qué significa deliberar y qué aportes brinda la deliberación en los niños y jóvenes hoy en día? En este espacio se intentará responder a estos cuestionamientos como punto de partida de un análisis crítico y un ejercicio netamente pedagógico que se expondrá más adelante desde la escuela para el mundo.

En esta sociedad tan diversa y cambiante en donde los jóvenes viven día a día diversas situaciones propias o adoptadas por la cultura y los procesos de la globalización, se hace urgente llevar a cabo una transformación en el pensamiento de las nuevas generaciones, debido a que los jóvenes suelen tomar diversas decisiones a la ligera, ya que se conforman con la mera idea u opinión de aquello que necesitan, y lo resuelven apresuradamente. Por ende, para iniciar, se hace necesario establecer diferencias entre deliberar y opinar, tal como lo precisa Aristóteles en su libro *Moral a Nicómaco*, según explica que “la sabia deliberación no debe confundirse con la simple opinión” (Azcárate, 1873), puesto que la deliberación va más allá del sencillo acto de opinar, entendiendo está última como la idea o el juicio que se tiene de algo o de alguien, deliberar supone todo un proceso en la toma de decisiones que toda persona debe llevar a cabo a lo largo de su vida y que a su vez

⁸⁸ Docente de la Secretaría de Educación Distrital. Bogotá, Colombia. Licenciada en Humanidades, especialista en Gerencia de Proyectos Educativos, magíster en Educación. Maestra Líder en Derechos Humanos y Educación para la Paz. Actualmente, líder en el proyecto de Mediación y Resolución de Conflictos del programa Hermes de la Cámara de Comercio y el proyecto de Deliberación del Colegio Aquileo Parra IED.



no se le puede dejar al azar, realizando así un proceso de indagación y análisis sobre las decisiones y resoluciones que en todo momento se deben tomar.

Sin lugar a dudas, los jóvenes son los nuevos líderes del cambio social que necesitamos; por tal motivo, es imperante contribuir en la erradicación de la injusticia y la desigualdad, ofreciendo una educación innovadora, atractiva e incluyente que despierte en ellos el deseo de aprender haciendo, participando y proponiendo por medio de la creación de espacios de encuentro a través del aprovechamiento de los medios digitales con jóvenes de otros lugares del mundo. Y es aquí, donde los jóvenes entran a formar parte de la "Sociedad Civil Transnacional" (Murillo Castaño Gabriel, 2003) para que sean promotores y partícipes de las resoluciones que respondan a las necesidades, problemáticas e intereses de los ciudadanos de hoy, en el marco de un proceso de participación ciudadana sólida y verdadera. Donde ellos sientan que tienen voz y voto, y que sus ideas pueden sobre pasar fronteras.

Por ende, es aquí donde cobra importancia la deliberación dentro del proceso educativo "vista como un eje transversal de incidencia en la libertad, la igualdad, la solidaridad o fraternidad, la tolerancia, la pluralidad y la autonomía como los valores más importantes para la participación ciudadana" según plantea Gabriel Murillo. "La deliberación entonces aparece como el recurso para la creación gradual de nuevas formas de convivencia y entendimiento y para que la reconstrucción

del pacto social deseado esté enmarcada en una cultura de paz, sustantiva e incluyente" (2003, p. 27), como una herramienta que permita el desenvolvimiento de personas con pensamiento crítico, capaces de conocer y transformar su propia realidad y aportar con acciones concretas al entramado social al que pertenece.

Es así como, el proyecto "Deliberando ando" que se lleva a cabo en el colegio Aquileo Parra IED, desde hace ocho años aproximadamente, es una metodología que permite promover la construcción de una nueva forma de ser como ciudadanos con pensamiento crítico, forjando jóvenes democráticos, participativos, respetuosos, creativos y propositivos. En consonancia, cabe resaltar que ha aportado significativamente a la filosofía del colegio, la cual reza y propende por la "promoción permanente del diálogo a través de la escucha activa, la participación, el respeto por la diferencia, el control de emociones y la deliberación" (Colegio Aquileo Parra IED, 2017). De este modo, en el área de Humanidades, específicamente en la asignatura de Lengua Castellana, se trabajan tres objetivos a partir de la deliberación:

1. Desarrollar una indagación, lectura, selección y comprensión más profunda de los diferentes problemas que conciernen a su entorno social y cultural.
2. Intercambiar ideas frente a temas de interés público y particular por medio de la metodología de la deliberación con sus compañeros y otros jóvenes de otras



instituciones a través del aprovechamiento de la TIC.

3. Fomentar el pensamiento crítico, argumentando, presentando nuevas propuestas de solución y tomando decisiones frente a las diversas problemáticas abordadas.

Esta metodología, promueve la participación ciudadana, induce a la investigación de diversas temáticas actuales de interés social, desarrolla el pensamiento crítico, fortalece los principios básicos de una sana convivencia como la escucha, el respeto por la diferencia y promueve el encuentro de los jóvenes de nuestro país con jóvenes de otros países de América; logrando que el aula de clase se convierta en un espacio significativo de interacción, en donde se abordan temas de interés global sobre asuntos controversiales tales como: TIC, ciberacoso, violencia doméstica, salud pública, el voto, alimentos transgénicos, entre otros que ellos escogen libremente, los ponen en consideración, argumentan el porqué de sus propuestas, los someten a un proceso de selección democrática, y posteriormente, dan inicio a cada proceso deliberativo.

Por consiguiente, en lo que atañe a esta nueva metodología, es a partir del proceso de la deliberación como los estudiantes aprenden a prepararse para pensar, repensar, argumentar, escuchar, respetar y proponer, profundizando sus conocimientos previos a partir de diversas fuentes para luego construir nuevos conocimientos; logrando descubrir en ellos sus potencialidades, acrecentar sus habilidades, potencializar la confianza, el respeto

en sí mismo, el respeto por la diferencia y la empatía; desarrollando en ellos competencias ciudadanas, competencias comunicativas y habilidades de pensamiento crítico; propendiendo por la educación, la formación en valores y la construcción de ciudadanía.

Así las cosas, para concluir, es clave considerar que "formar para la ciudadanía es fundamental hoy en día en cualquier sociedad del mundo" (Chaux Enrique L. J., 2004), ya que permite formar los nuevos ciudadanos del mundo, como una de las apuestas que este proyecto pretende consolidar, recuperando los valores que tanto se han perdido para generar un cambio social; sólo así, se podrá empezar a erradicar las situaciones de iniquidad, injusticia y desigualdad social, debido a que este nuevo ciudadano a través de los procesos deliberativos llegará a tomar decisiones acertadas, a expresarse con fundamentos razonados, a elegir y participar en procesos que atañen a su núcleo social, sus región y su país, siendo consciente y conocedor de su propia realidad y la del mundo, reconociendo con ello la trascendencia de estos procesos ya que "sin la deliberación, las elecciones democráticas, son ejercidas de una manera que carecen de sentido" (James, 1995), y la escuela como espacio multicultural, pluriétnica y social recupera la identidad y la dignidad de los individuos que la conforman, fortaleciendo los derechos humanos por medio los procesos deliberativos para consolidar la formación de un nuevo ciudadano con conciencia social.



Referencias

- Azcárate, P. d. (1873). *Filosofía.org*. Obtenido de Obras de Aristóteles. Moral a Nicómaco. Libro sexto.: <http://www.filosofia.org/cla/ari/azc01164.htm#kn123>
- Chaux Enrique, L. J. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional, CESO, Universidad de Los Andes.
- Chaux Enrique, L. J. (Octubre de 2014). *Colombia Aprende*. Obtenido de Competencias ciudadanas: de los estándares al aula.: http://www.colombiaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-75077_archivo.pdf
- Colegio Aquileo Parra I.E.D. (2017). *Manual de Convivencia*. 72.
- Constitutional Right Foundation, Street Law Inc., CRFC. (Diciembre de 2012). *Deliberando en una democracia en las Américas*. Obtenido de http://www.deliberating.org/index.php?option=com_content&view=article&id=97%3Adda-news-december-2012&catid=29%3Ageneral&Itemid=1&lang=es
- James, F. (1995). *Democracia y deliberación*. Barcelona: Ariel, S.A.
- López García, J. C. (01 de Septiembre de 2014). *Edu-teka*. Obtenido de Taxonomía de Bloom de Habilidades de Pensamiento: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/164/129/1>
- Murillo Castaño Gabriel, P. R. (2003). *Deliberación y Construcción de ciudadanía. Una apuesta a la progresión democrática a comienzos del nuevo milenio*. Bogotá: Universidad de Los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Ciencia Política.
- Satacie Molnar-Main, (2017). *Deliberation in the classroom. Fostering critical thinking, community, and citizenship in schools*. Manufactured in the United States of America. The Kettering Foundation.



Pedagogía: medicina que cura⁸⁹

LAURA MERCEDES SILVA HERNÁNDEZ⁹⁰

A simple vista, la medicina y la pedagogía son disciplinas con enfoques diferentes, ¿qué podría llevar a pensar que tienen un punto de encuentro? El presente esfuerzo académico consiste en intentar demostrar que este punto existe desde la experiencia personal.

Experimentar y escribir

No fue fácil, requirió de un proceso de catarsis que logre mediante la narración y la escritura, transformándose esta última en mi mejor aliada, que junto a Michael Foucault se convirtieron en las herramientas necesarias para llegar a este punto; pero lo que más me asombró durante el proceso fue descubrir que mis experiencias de vida se iban a convertir en el camino a seguir y que sólo debía aprender a leerlas mirando hacia atrás e interpretando mis propios pasos por la vida.

⁸⁹ Este capítulo es la revisión y adaptación de un apartado del trabajo de grado “El cuidado del otro: una labor pedagógica” (Silva, 2018), realizado para obtener el título de Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

⁹⁰ Licenciada en Biología. Médico interno.
lalash1588@gmail.com

Fue así, cuando tan pronto termine mi formación secundaria empecé a recorrer caminos diferentes de manera simultánea, comencé mi formación profesional como licenciada en biología, pero a la vez me formaba como auxiliar de enfermería, posteriormente inicié mi vida laboral en una institución hospitalaria y continué estudiando en una institución educativa, labores que me llevaron por el camino de la docencia y de la salud, entrando en este último de manera más profunda cuando decidí iniciar mi formación como médico. Pero la medicina y el ámbito hospitalario del día a día me alejaban cada vez más de la docencia y la labor pedagógica; fue ahí en donde quise encontrar un punto de unión entre mis dos profesiones, pues no quería abandonar ninguna.

Aunque uno elige ser maestro por vocación, el amor y la pasión te indican y en cierto modo señalan el área en el que vas a desarrollar tu labor como docente. Este precisamente es mi caso, en donde elegí ser docente, pero no del área que mi título profesional indica: la biología. Elegí ser docente de lo que amo y lo que me apasiona, la medicina, descubriendo que el aula de clase no es el lugar en donde quiero ejercer la labor de enseñanza-aprendizaje. Encontré en el consultorio médico el lugar exacto en donde estos dos caminos paralelos y aparentemente diferentes se cruzan para volverse uno solo.



Más allá del aula

Me llevó tiempo descubrir que el maestro no está condicionado a una aula de clase, sino que puede estar en el lugar menos esperado; son los paradigmas que se han constituido a lo largo de la historia lo que nos condiciona como maestros a un aula de clase, aunque en la historia de la formación docente nunca se ha visto que el hospital o el consultorio médico, sean sitios propios para el proceso enseñanza-aprendizaje, no obstante, lo largo de la historia de la pedagogía si se reconocen que existen diferentes espacios para este proceso.

Para que se pueda entender esta fusión, quise rescatar y evocar, los inicios de ambas profesiones, en donde el docente y el médico eran el mismo, sólo basta con recordar la Grecia clásica para hallar el punto exacto en donde la docencia y la medicina se entrelazan; dos disciplinas aparentemente diferentes.

Esto, también se puede ver reflejado con sólo recordar a grandes personajes como Alexander Von Humboldt que realizó grandes aportes a la botánica, la antropología, la física, la biología, la geografía, la geología, entre otras, así como Paul Michael Foucault filósofo francés que nació en una familia de médicos, y que realizó grandes aportes a la psicología, la medicina, el derecho, entre otras. Personajes que nos dejan ver que el conocimiento no está condicionado a una profesión en específico sino que se pueden entrelazar diferentes áreas del saber, como en este caso, la docencia y la medicina para complementarse y enriquecerse.

Hallar este punto de unión, es muy importante para la sociedad actual, pues a medida que se ha ido avanzando en la construcción del conocimiento, el saber se ha ido separando en diferentes áreas, un ejemplo de ello es la medicina. En sus inicios el médico que operaba, era el mismo que atendía los problemas de salud pública, el que llevaba el registro de las enfermedades, el que atendía a los niños, a las embarazadas, y a los ancianos, pero en la actualidad, esto no es así. El médico debe escoger una rama de la medicina para ejercer su labor y de esta manera especializarse, siendo así una forma de limitar su saber. Esto también sucede en saberes diferentes a la Medicina, áreas como el Derecho, la Biología, las Ciencias Sociales, las Matemáticas, la Física, la Química, entre otras, se han ido independizando a lo largo de los años, hasta llegar al punto de creer que son áreas de saber completamente diferentes, dando la sensación de ser extrañas la una de la otra, cuando antiguamente tenían un mismo punto de origen.

Ante esta perspectiva, la dietética fue claramente una inflexión de la medicina, pero sólo se convirtió en esa prolongación del arte de curar el día en que el régimen como forma de vida se separó de la naturaleza, y si constituye siempre el necesario acompañamiento de la medicina, lo que es en la medida en que no se podría cuidar de nadie sin rectificar el género de vida que efectivamente lo ha puesto enfermo. En todo caso, sea que se haga del saber dietético un arte primitivo o que se vea en él



una derivación ulterior, está claro que la propia 'dieta', el régimen, es una categoría fundamental a través de la cual puede pensarse la conducta humana y permite fijar una serie de reglas para la conducta: un modo de problematización del comportamiento, que se hace en función de una naturaleza que hay que preservar y a la que conviene conformarse. El régimen es todo un arte de vivir (Foucault, 2003, p. 110).

Entender como la labor docente se relaciona con la medicina, y para hacerlo relativamente muy sencillo, tan sólo nombraré una la práctica cotidiana, y a la que todos en algún momento hemos tenido acceso: la consulta médica. Cada día en el consultorio médico se ejerce una labor pedagógica, esto es evidente cuando la simple explicación al paciente de su enfermedad y dar a conocer de qué se trata, así como los objetivos del tratamiento médico influyen en la adherencia o no al tratamiento médico, haciendo partícipe al paciente del cuidado de su salud y por ende permitiendo que el médico cumpla con su juramento Hipocrático, haciendo que la labor pedagógica en el consultorio médico sea muy importante al contribuir no sólo a que el paciente recupere su salud, sino también a establecer una mejor relación médico-paciente, evidenciando al consultorio médico como un sitio apto para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sacando este proceso del estigma que sólo se puede dar en un aula de clase, abriendo el panorama a futuros profesionales que desde sus diferentes áreas del saber, puedan establecer nuevos sitios para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Silva, L. (2018). "El cuidado del otro: una labor pedagógica". Tesis de grado no publicada. Bogotá: Universidad Distrital.
- Foucault, M. (2013). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.



Neurófilos Inemitas y “Pensar para Ser”

EDNA ESPERANZA BERNAL SANABRIA⁹¹

Cada vez que me siento agotada por todos los sacrificios que implica la realización del proyecto Neurófilos Inemitas, llega alguien a cada reunión quien me hace olvidarlos. En nuestro proyecto de aula⁹² y transversal⁹³ cada uno de sus participantes se vuelve en mi memoria una voz, un recuerdo que retumba. Cada chico que se ha involucrado en éste sueño, ha dejado huella. Nuestros jóvenes han pensado con la vida.

“Estudie para que sea alguien en la vida,” fue la frase que recordaba uno de los integrantes

91 Licenciada en Filosofía y Letras. Especialista en Filosofía Contemporánea. Magíster en Filosofía Contemporánea. Actualmente, docente de filosofía en el INEM Francisco de Paula Santander. Líder del proyecto Neurófilos Inemitas y del semillero “Pensar para Ser”.

92 Trabajamos redacción de textos argumentativos, un mini-plan lector, experimentos mentales, y construcción de discursos. Extiendiendo las convocatorias para asistir a eventos a todos mis estudiantes.

93 Se propone para toda la comunidad involucrando estudiantes de las dos jornadas, de diferentes grados, quienes participan voluntariamente y no lo hacen por una nota. Convocamos a eventos de entrada libre para compartir nuestro quehacer y aplicar lo que aprenden.

de “Pensar para Ser” (grupo juvenil de filosofía, integrado por voluntarios) al escribir su parte del guión para la puesta escénica titulada “Conjuro a la Educación y Discursos Ajenos”. Él decía que lo que se les había olvidado a los docentes que repetían esta frase, es que él ya era alguien. Sebastián tenía razón. En ese entonces era un estudiante que adicionalmente adelantaba sus estudios de francés y dedicaba tiempo a nuestros encuentros. Pese a su buen rendimiento, recibía llamados de atención por parte de algunos profesores debido a que llegaba tarde al colegio. Vivía para esa entonces en San Cristóbal, Las Mercedes, desde donde se desplazaba a Kennedy dejando algunas angustias guardadas en casa. Lo que más le costaba de las clases es que los pusieran a pasar por encima del otro para competir por una nota. Ahora estudia Licenciatura en Lenguas Modernas. Desde la época del colegio quería ser maestro, algo excepcional entre sus compañeros, y las dificultades de la vida le han dejado sensibilidad para expresarse. La lectoescritura se volvió quizás su refugio y sosiego.

Por otro lado, Jonatan resultó incorporándose al grupo de filosofía en el grado noveno, y hasta dirigiéndolo actualmente. Dice que ayudarme le ayuda, y debe ser así porque mientras algunos colegas docentes lo veían decaído o desorientado, yo no lo notaba porque le ponía “tanto” esmero a lo que hacíamos. Siempre



teníamos un nuevo reto, ya fueran ponencias, ensayos y videos para concursos, o eventos que nosotros mismos organizábamos porque investigar incluye la posibilidad de participar o crear; aprender y no solamente producir. Ahora me gusta pensar que luego de partir, su madre se convirtió en su ángel, y le regocija que Jonatan pasara en la Universidad Nacional para estudiar Filosofía. Espero que él le ayude a ése ángel cuidando de sí mismo.

En “Pensar para Ser” tenemos varios objetivos generales, y cada integrante puede tener el suyo propio. Participamos en actividades en ambientes académicos, incluyendo eventos universitarios, fomentando la reflexión⁹⁴. Cada año llevamos a cabo una “desvelada”⁹⁵, como también un concurso de filosofía cuyo tema lo eligen los estudiantes. En el 2017

94 Asistimos a varios eventos, incluyendo entre otros: Concurso de Jóvenes Pensadores en el marco del Día de la Filosofía, en la Universidad Externado de Colombia. Concurso Filo Tube, en la Universidad del Rosario. Filosofía a la Calle, en la Universidad de los Andes. Panel con Darío, del programa Mentira la Verdad, en la Universidad Nacional. Mujeres y Pensamiento Filosófico, en la Universidad del Bosque. Diálogos Filosóficos, en la Universidad de San Buenaventura. Lea Pa’que Hablemos, en la Universidad Santo Tomas. Yo Represento, en el Congreso de la República. FLEU, en el Gimnasio Moderno. IV Congreso de Filosofía, en el Colegio Unionista, entre otros.

95 Una noche para crear y compartir al calor del fuego. Éste año nos congregó El problema filosófico de la realidad.

participamos en “Yo Represento,” una iniciativa del Senado para jóvenes emprendedores.

Para nosotros es un motivo de satisfacción, haber convocado al primer Encuentro Distrital entre Grupos o Semilleros de Filosofía, en noviembre de 2017, con el ánimo de contagiar por nuestras pasiones e iniciamos un proceso de investigación o diálogo, con el fin de compartir saberes y enriquecer un proceso de construcción del evento, con una temática propuesta por los jóvenes y luego consensuada con los docentes que lideraron en cada institución la participación. En la primera oportunidad se destacó la participación de “Pensar para Ser”, “Arracachas al poder”, “Morfeo”, “Congreso Unionista” y PAFMI, socializando sus logros y características de trabajo.

En 2018 convocamos al segundo encuentro distrital entre grupos o semilleros escolares de filosofía, gratamente contamos con más de veinte experiencias, de diferentes instituciones, los docentes y estudiantes, participaron en el proceso de construcción del evento “Del amor platónico, al amor líquido” un tópico que surge de los jóvenes que consideran éste problema filosófico, serio y a quiénes se les convierte en una excusa para leer o consultar disfrutándolo. Investigar en la actualidad también es participar en eventos o crearlos y por ende agradecemos a todos los que nos han apoyado, por su loable esfuerzo para trabajar en red, aportar bibliografía, compartir filmes u otros documentos creativos, que son los cimientos de nuestro encuentro.



Resalto que el proceso de participación en el nodo, me ha dejado muchos aprendizajes, entre ellos: querer ser especialista en un tema, crecer a nivel profesional y humano, venciendo principalmente los propios obstáculos. Toda mi admiración a mis "estudiantes maestros" por impulsar en mí, el deseo de investigar, concibiendo esta actividad como la posibilidad de crear, interpretar, escribir, publicar y quizás crear soles cada día (motivaciones y esperanza).



RED DISTRICTAL DE DOCENTES INVESTIGADORES REDDI

IV PARTE



La REDDI

La red distrital de docentes investigadores, historia de una idea que crece día a día

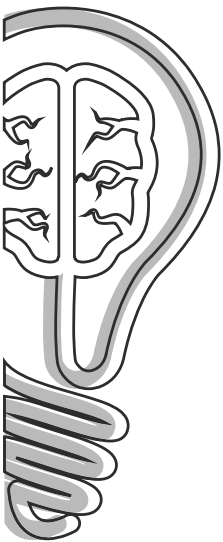
La Buena Enseñanza en Colombia

Epílogo

TRANSFORMACIÓN COLECTIVA



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO



La Red Distrital de Docentes Investigadores; historia de una idea que crece día a día

GERMÁN PRECIADO MORA¹



RED DISTRITAL
DE DOCENTES INVESTIGADORES

Los inicios de una Idea

La Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), nace como idea el 2 de diciembre de 2014, por iniciativa de un grupo de docentes

-
- ¹ Licenciado en Educación Física, de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Administración de la Universidad de la Salle. Docente investigador de la Secretaría de Educación de Bogotá en el Colegio Alfonso López Pumarejo, de la localidad de Kennedy. Gerente de Gerpremo Inversiones. Leader coach del nodo Actividad Física y Cuerpo, y director financiero de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), *leader coach* de la Red Local de Educación Física de Kennedy e Integrante de la Red Distrital de Docentes de Educación Física. Promotor de la Educación Física Integral. Promotor y practicante activo de la Educación Física Mental y del *Walking Life*. E-mail: gerpremo@yahoo.es – gerpremo@gmail.com

integrado entre otros por Claudia Bernal, Andrea Mikan, Santiago Merchán, Adriana Chacón, Mónica Cortés, Patricia García y William Pulido, quienes bajo el liderazgo del maestro Óscar Alexander Ballén Cifuentes, quisieron hacer realidad el consejo de darle continuidad a los procesos investigativos que venían adelantado, mediante la conformación de una red como se había propuesto en el documento “De la investigación a la práctica”, consejo que fue ratificado por el doctor de la Universidad de Stanford Thomas Luschei, en el segundo y último encuentro presencial de asesoría de proyectos entre la Red Internacional de Asesores Expertos en Investigación en Educación, y los docentes del Distrito que adelantaban sus estudios de maestría con apoyo de la SED en el marco del proyecto Maestros Empoderados con Bienestar y Mejor Formación en Desarrollo de la Política Educativa, Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral.

El grupo de docentes mencionado gestionaron ante la Secretaría de Educación del Distrito SED, la conformación de una red de docentes investigadores, a través de una solicitud escrita avalada por las firmas de los interesados, con la finalidad de dar continuidad al proceso investigativo brindado por los ocho asesores expertos internacionales pertenecientes a la alianza que había suscrito la SED con la Claremont Graduate University. Solicitud que no

tuvo una respuesta específica por parte de la SED para avalar la constitución de la red. Por tal razón, los docentes que iniciaron la gestión optaron por presentar la idea al Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), quienes recibieron con interés la iniciativa y colaboraron con trámites organizativos, apertura de espacios y difusión de una convocatoria abierta a los docentes investigadores del Distrito en su página web y mediante correos a los docentes de su base de datos que estuvieran interesados en reunirse y conformar una red para que se encontraran el 27 de enero de 2015, en sus instalaciones.

La convocatoria hecha tuvo gran aceptación por parte de los docentes investigadores del Distrito, desbordando las expectativas y obligando a los organizadores a dividir a los cerca de cien asistentes en varios grupos, los cuales efectivamente se reunieron el martes 27 de enero de 2015 desde las seis de la noche, en las instalaciones del IDEP en los auditorios del primer piso del Centro Empresarial Arrecife y recibieron la bienvenida y contextualización para la conformación de la red por parte de Paulo Alberto Molina, subdirector académico del IDEP, y del grupo de profesores liderados por Alexander Ballén.

La constitución y organización

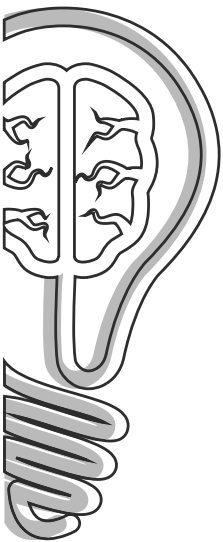
En reuniones realizadas en las instalaciones del IDEP y en la sala de lectura de la Biblioteca Luis Ángel Arango los días 28 de febrero y 2, 6, 11, y 26 de marzo de 2015 se inicia

el proceso organizativo de la red mediante la estructuración de los primeros nodos:

1. Convivencia, ciudadanía, sociedad y cultura.
2. Orientación escolar, sexualidad e inclusión.
3. Aprendizaje y didáctica.
4. Lenguaje.
5. TIC.
6. Ciencias y Matemáticas.
7. Gestión educativa y políticas públicas.
8. Bilingüismo.
9. Medio ambiente.
10. Artes.
11. Educación física y cuerpo.

Entre otras actividades, se presentó el diseño y aprobación de un logo símbolo de identificación, la apertura de correo y perfil de Facebook, y se decidió aprovechar el espacio que ofreció el IDEP para alojarse en su página Web, mediante la creación de un micrositio y el estudio de propuestas de organización y manejo administrativo, de la que se propone y aprueba denominar Red Distrital de Docentes Investigadores, con la sigla inicial de RDDI.

Dentro del desarrollo de las mencionadas reuniones se ve la necesidad y se aprueba realizar un lanzamiento oficial en un evento



importante al cual asistan un buen número de docentes del distrito capital y en tal sentido se aprovecha el espacio que ofrece el IDEP de participar en el cierre del II Seminario Latinoamericano “Maestros y maestras hoy: claves para una educación diversa y humana”, dentro de la XXVIII Feria Internacional del Libro de Bogotá, Filbo 2015. Para este fin en reunión realizada el 9 de abril de 2015 en la sala de lectura de la Biblioteca Luis Ángel Arango, se organiza logísticamente dicha participación con una agenda que incluye (una dinámica de integración que promueva el entendimiento de lo que es una red y la exposición mediante una presentación en Prezy del logo símbolo, los antecedentes de creación, los objetivos, la organización que se ha propuesto, las proyecciones que se tienen en corto, mediano y largo plazo, los medios y direcciones electrónicas a los que se pueden comunicar los interesados y por último extender una cordial invitación a los asistentes para que se vinculen a la Red, para lo cual se diseña un formato y se determina que los líderes de los nodos conformados y los demás integrantes de los mismos, se distribuyan en los salones y carpas dispuestos por la SED y el IDEP dentro del recinto ferial para realizar el lanzamiento oficial a la comunidad académica de Bogotá.

El lanzamiento en sociedad a la comunidad educativa de Bogotá

Con la estrategia de lanzamiento lista e impecablemente uniformados con una camiseta blanca marcada con el logo símbolo de la red, cerca de treinta miembros, conformados por los primeros líderes y otros integrantes de los diferentes nodos, entre los que se pueden mencionar los profesores: Óscar Alexander Ballén Cifuentes, Andrés Julián Carreño Díaz, Luis Javier Hurtado, Norberto Barrero, Yhonathan Virgues, Claudia Bernal, Germán Preciado Mora, Jairo Rosero, Ella Johanna González, Amilkar Brunal, Juan Guillermo Londoño, Jeimmi Paola Carvajal, Nixon Medina Talero, Seúl Sáenz, Yolanda Romero, Eliana Díaz, César Correa, Magdalena Chitiva, Claudia Segura, Adriana Chacón y Andrea Mikán, realizan el lanzamiento en sociedad a toda la comunidad académica de la capital del país, el viernes 24 de abril de 2015 a partir de las once de la mañana y en simultáneo en los doce salones y carpas dispuestos por la SED y el IDEP, en el cierre del II Seminario Latinoamericano “Maestros y maestras hoy: claves para una educación diversa y humana”, de la recién creada Red Distrital de Docentes Investigadores, desarrollando cada uno de los puntos de la agenda que se había propuesto, la cual tuvo una gran acogida entre los asistentes a cada uno de los espacios mencionados. Cabe mencionar que la dinámica inicial de la telaraña (ir circulando entre los participantes una madeja de lana mediante lanzamientos a un compañero que se encuentre ubicado al frente e ir

entretrejiendo la lana hasta que todos hayan recibido por lo menos una vez la madeja), que buscaba promover el entendimiento de lo que es una red, tuvo una excelente acogida entre los asistentes a cada uno de los recintos asignados. Así mismo se realizó la presentación de los demás puntos y se cerró con la invitación a unirse a la Red dejando consignados los datos en los formatos dispuestos para este fin para poder contactarlos posteriormente vía correo electrónico.

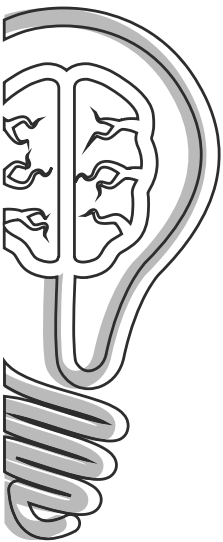
La consolidación

Después del lanzamiento oficial, se continúa trabajando en buscar la consolidación de la red mediante la participación en diferentes escenarios y eventos del sector educativo y con diversas estrategias que buscan posicionar el buen nombre que se viene alcanzando entre los docentes y entidades educativas de Bogotá. En ese sentido, se realiza el viernes 31 de julio de 2015, de ocho de la mañana a doce y media de la tarde, el II Encuentro de la REDDI en el auditorio Virginia Gutiérrez de Pineda del edificio de postgrados de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia. Así mismo como espacio de socialización del trabajo investigativo, se promueve la realización de los coloquios organizados por cada uno de los nodos, junto con las universidades que estaban ofreciendo los programas de formación posgradual y la SED, que se desarrollaron en diferentes universidades de Bogotá, entre los meses de octubre y noviembre de 2015.

Con la Cooperativa Editorial Magisterio se estableció una alianza y se participa como editores invitados de la *Revista Internacional* No. 77, de noviembre de 2015, número que se dedica al tema de las Redes pedagógicas, sobre el que se publicaron cinco artículos de miembros de la red. Para concretar esta publicación se conformó un comité editorial, y fue elaborada una matriz de evaluación de artículos, para poder realizar la lectura de pares y la selección de artículos que se postularon a la dirección de la revista.

Se establece contacto con la Red de Investigadores Educativos de México (REDIEEM), a través del profesor mexicano Raúl Vargas Segura, que busca trascender del ámbito distrital, al nacional e internacional y además lograr la posible participación en el VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen investigación e innovación desde su escuela y comunidad, evento que se tenía previsto para desarrollar en México en el mes de julio del año 2017.

De la misma forma, una representación de la REDDI participa con algunos ponentes y asistentes a la VII Conferencia Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales, organizada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), que se desarrolló en la ciudad de Medellín, del 9 al 13 de noviembre de 2015. Se cierra el año celebrando el primer aniversario de existencia formal, con grandes triunfos, dado que cinco integrantes



de la red fueron galardonados en la ceremonia de entrega de la novena versión del Premio a la Investigación Educativa 2015, auspiciado por el IDEP. Fueron exaltados los profesores Andrés Santiago Beltrán Castellanos, proclamado ganador en la modalidad de Investigación Educativa, y quien además es el líder del nodo Pensamiento Contemporáneo; Johanna Trujillo Trujillo, ganadora de Reconocimiento Especial, e integrante de los nodos Artes-Actividad Física y Cuerpo; Gloria Pulido y Yulieth Romero, acreedoras también de Reconocimiento Especial, son miembros del nodo Pedagogía y Didáctica; y John Jairo Martínez Murillo, ocupante del quinto puesto en Investigación Educativa, e integrante del nodo de Ciencias y Matemáticas.

La expansión y formalización legal

Para iniciar la expansión se conforma un Consejo de Líderes, integrado por el líder de cada uno de los nodos, quien es apoyado por un co-líder y forman un equipo, encargado de dinamizar las actividades de nodo y el puente de comunicación con la REDDI. Dentro de ese Consejo, desde el segundo semestre de 2015 se ve la necesidad de comenzar a trabajar en la posibilidad de formalizarse legalmente, y se inician consultas sobre los pro y los contra de cada una de las posibilidades legales que existen, aprobándose la constitución como

Asociación, y se inicia la redacción de los Estatutos, trabajo liderado por la profesora Nathalia Meneses Runza, y el apoyo de los profesores Germán Preciado Mora y Alexander Ballén; dichos Estatutos se presentan a la oficina encargada del control de las instituciones sin ánimo de lucro de la Alcaldía Mayor de Bogotá, quienes los aprueban e indican que se deben socializar y aprobar por parte de todos los miembros de la red en una asamblea general, que se desarrolla el jueves 21 de enero de 2016 a partir de las seis y media de la tarde, en el auditorio del Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño. Se levanta el acta de miembros fundadores con 115 participantes, quienes manifestaron públicamente y certificaron con su firma la voluntad de constituir una entidad para el beneficio común de los asociados, la cual se aprobó por unanimidad denominar Asociación Red Distrital de Docentes Investigadores y adoptar la nueva sigla de REDDI.

Con dicha acta se inicia el trámite de registro ante la Cámara de Comercio de Bogotá, lo que se concreta el jueves 30 de junio de 2016 con la Inscripción No. 00263959 en el libro primero de las entidades sin ánimo de lucro, y se inscriben como integrantes del órgano de administración los profesores Óscar Alexander Ballen Cifuentes, Director ejecutivo; Andrés Julián Carreño Díaz; – Director Académico; Paulo Alberto Molina Bolívar, Director Financiero; Ingrid Nathalia Meneses Runza, Secretaria ejecutiva; Germán Preciado Mora, representante del Consejo de Líderes, y Juan Santiago Merchán Cante, como Fiscal general.

NUESTRO HORIZONTE INSTITUCIONAL

Quiénes somos

Somos una asociación de docentes, sin ánimo de lucro, denominada Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI). Una red conformada por maestros de las diferentes áreas del conocimiento, con formación posgradual; que nos hemos aliado con el ánimo de conocer, analizar y buscar solución a las problemáticas relacionadas con las prácticas pedagógicas y con la calidad de la educación colombiana, a través de procesos de investigación y de innovación.

Misión

La Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), promueve el mejoramiento de la calidad de la educación en Bogotá y en Colombia, a partir del fomento y desarrollo de investigaciones y de innovaciones, que permiten fortalecer las políticas públicas educativas, como principio fundamental para la cualificación docente y la transformación pedagógica y social de la capital y del país.

Visión

En el año 2023, la REDDI será reconocida en los principales escenarios de construcción del sector educativo, por los resultados de investigaciones e innovaciones de sus miembros

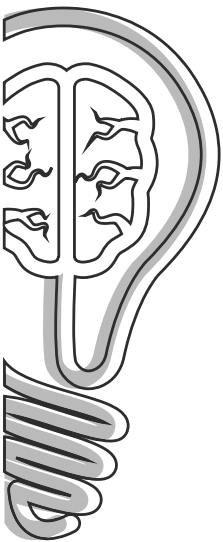
asociados, quienes adelantan un trabajo mancomunado para generar impacto en la educación y en las políticas públicas de Colombia.

Objeto social

La asociación tiene como objeto el mejorar y desarrollar la calidad de la educación en Colombia, fortalecer las políticas educativas y promover la investigación e innovación, como principios fundamentales para la cualificación docente y la transformación social y pedagógica del país.

Objetivos de la REDDI

1. Incentivar la producción y difusión del conocimiento en el campo educativo a partir de proyectos de investigación, innovación y emprendimiento.
2. Promover acciones de formación permanente para docentes frente a la investigación e innovación educativa.
3. Organizar actividades académicas orientadas a la difusión de los productos de investigación e innovación.
4. Divulgar hallazgos de investigaciones hechas en el campo de la educación entre instituciones y agentes responsables del diseño y decisión de la política pública



5. Generar y gestionar fondos para apoyar el trabajo y la formación de los investigadores asociados.

Ejes de trabajo

1. Investigación e innovación educativa y pedagógica.
2. Formación y actualización profesional.
3. Divulgación de conocimiento educativo.
4. Gestión interinstitucional.

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Nodos formalmente constituidos

La Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), está constituida por los siguientes nodos disciplinares (afines con las áreas fundamentales propuestas en la Ley de Educación 115 de 1994) e interdisciplinares, en orden alfabético:

1. Actividad física y cuerpo.
2. Aprendizaje y didáctica.
3. Artes – Educación Artística.
4. Ciencias, Matemáticas y educación ambiental.

5. Ciudadanía y EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

6. Comunicación-educación y postconflicto.
7. Didáctica y enseñanza de las Ciencias Sociales.
8. Innovación y productos educativos.
9. Lenguaje y bilingüismo.
10. Orientación escolar y diversidad.
11. Pensamiento pedagógico contemporáneo.
12. Políticas públicas y gestión de instituciones.
13. Infancia.
14. TIC.

Órganos de dirección, administración y control

La Red Distrital De Docentes Investigadores (REDDI), tiene los siguientes órganos de dirección, administración y control: la Asamblea General, el Consejo Directivo el Consejo de Líderes de nodo.

Los asociados

Todos los asociados de la REDDI, según su condición e interés, están ubicados en alguno de los siguientes grupos: Asociados Constituyentes, Miembros Asociados o Miembros Solidarios.

1. Asociados constituyentes: son los 115 miembros que se reunieron para la creación de la REDDI, redactaron, discutieron y aprobaron los Estatutos y firmaron el Acta Constitutiva de la Asociación el jueves 21 de enero de 2016.
2. Miembros asociados: agrupa a los asociados constituyentes y los asociados que han ingresado a la organización con posterioridad a su creación, han sido formalmente inscritos, han sido aceptados por el Consejo Directivo y han formalizado su membresía. Los miembros asociados reciben: su carnet de afiliado, botón y tarjetas de presentación.
3. Miembros solidarios: son aquellos que acompañan los procesos de la REDDI, pero no han formalizado su membresía.

Beneficios de los miembros asociados

1. Certificado de miembro asociado de la REDDI.
2. Formación y asesoría en procesos de investigación e Innovación educativa.
3. Participación y certificación en los eventos de carácter formativo que organice la REDDI (cursos, encuentros, simposios, foros, coloquios, seminarios, talleres, otras actividades académicas).
4. Descuento de hasta el 50 % en las actividades organizadas por la REDDI.
5. Participar de las alianzas y convenios que realice la REDDI para la

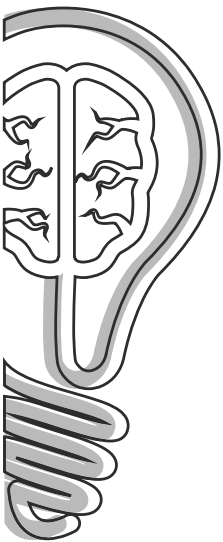
socialización y publicación de los desarrollos investigativos.

6. Apoyo en las iniciativas que contribuyan a consolidar el objeto social de la REDDI.
7. Inscripción en el Gruplac de la REDDI ante Colciencias y/o del nodo, según acuerdos.
8. Elegir y ser elegido en los cargos de estructura de la REDDI.
9. Representación en los eventos nacionales e internacionales, a los que sea invitada o convocada la REDDI.

Alianzas y convenios vigentes

En la actualidad y para el adecuado funcionamiento y el cumplimiento de su horizonte institucional y de los objetivos establecidos, la Red Distrital De Docentes Investigadores (REDDI), tiene suscritas alianzas y convenios con las siguientes instituciones del sector educativo:

1. Con directivos y docentes activos en colegios públicos y privados se ha facilitado el uso de las instalaciones y espacios existentes.
2. Con el Observatorio Nacional de la Calidad Educativa (ONCE), en donde el equipo de docentes presta apoyo al desarrollo de actividades académicas.



3. Con la Cooperativa Editorial Magisterio y la Fundación Compartir-Palabra Maestra, aliadas a la red para la publicación de experiencias investigativas e innovativas.
4. Con universidades públicas y privadas de Bogotá y de Colombia, para apoyo con orientaciones académicas, espacios dentro de sus instalaciones y alianzas en programas de formación. Tenemos alianzas con la Universidad Distrital, Universidad Pedagógica Nacional, ECCI, Universidad de los Andes, Universidad de la Sabana, Universidad de La Salle, Universidad Libre, Universidad Santo Tomás, Universidad Minuto de Dios y la Universidad del Quindío.
5. Con los centros de innovación educativa desde la Secretaría de Educación y con el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
6. Con asociaciones gremiales y cooperativas como: ADE, FECODE, CODEMA, CANAPRO, COOTRADECUM.
7. Se ha trabajado en alianza con colectivos y redes de maestros como Chisua, Expedición Pedagógica, Escuela Dinámica, Colectivo de Historia Oral, Red de Lenguaje. Red Local de Educación Física de Kennedy, Red Distrital de Educación Física.

En este momento la REDDI también está participando como red convocante en la organización de eventos como:

- IX Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros y Maestras que hacen Investigación e Innovación desde su Escuela y Comunidad a realizarse en Colombia en el año 2020;
- VIII Encuentro internacional de Historia oral y Memorias: “Lecturas críticas, voces diversas y horizontes políticos en el mundo contemporáneo”, el cual se desarrollará en la ciudad de Bogotá, D.C., los días 4, 5 y 6 de abril de 2019.

Logros alcanzados por la REDDI y sus miembros

- Ser editores invitados de la *Revista Internacional Magisterio* No. 77 (Redes de maestros), No. 86 (Marco de la Buena Enseñanza) y No.92 (Desafíos para el docente del siglo XXI).
- Participación en eventos nacionales e internacionales.
- Premios y reconocimientos recibidos por varios integrantes de la REDDI otorgados por entidades del sector educativo (IDEP, Premio Compartir, SED, Universidades).
- Realización de nuestras asambleas.
- Organización y desarrollo de los conversatorios organizados por cada uno de los nodos.

- Construcción de Estatutos y trámites de legalización como asociación.
- Actividades internas y la producción investigativa, innovativa, escritural y de eventos académicos de cada uno de nuestros catorce nodos.
- Reconocimiento del InstituLAC por parte de Colciencias y la organización de los GrupLAC para cada uno de nodos y los CvLAC para cada uno de los miembros.

Estatutos

Se puede acceder a los estatutos de la REDDI a través del siguiente enlace URL:

<https://drive.google.com/file/d/0B24hgmwBmDddNmVTYTVabW9EazA/view>

Medios de difusión y direcciones de contacto

Página Web: <https://reddi.net>

Correo electrónico

red.districtal.investigacion@gmail.com

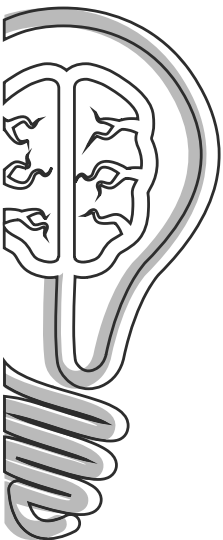
Fan page

<https://www.facebook.com/reddistrictaldedocentesinvestigadores/>

Twitter: @RedDistrictal01

InstituLAC

Asociación Red Districtal de Docentes Investigadores



La Buena Enseñanza en Colombia²

ALEX BALLÉN CIFUENTES³

Resumen

El programa La Buena Enseñanza en Colombia, busca impactar positivamente en las prácticas de aula de los docentes y de esta forma mejorar los aprendizajes de los niños. Si bien, está inspirado en los marcos de enseñanza en el mundo que han seguido la línea de los marcos de Danielson y el el MBE de Chile, el marco de La Buena Enseñanza para Colombia (MBEC) incluye elementos adicionales adecuados para el contexto actual colombiano que en este artículo se exponen, sobre la base de la construcción de paz, de un sistema educativo para la disminución de las brechas sociales y

la justicia social. El programa cuenta con un estudio experimental a nivel de una institución educativa, que arrojó efectos positivos en lenguaje y competencias ciudadanas, y un pilotaje en treinta instituciones que reporta efectos similares al primer estudio.

El programa La Buena Enseñanza en Colombia, es una iniciativa de un equipo de académicos y docentes investigadores, que a través de técnicas de innovación en el aula, estimulan el liderazgo y motivación docente para desarrollar más y mejores aprendizajes, así como las tan urgentes habilidades para el siglo XXI. Tiene tres líneas de acción. Por un lado implementa un ejercicio investigativo que recoge estudios nacionales e internacionales sobre la enseñanza eficaz e innovadora y desde allí, plantea una base para el Marco de la Buena Enseñanza en Colombia (MBEC). Por otro lado, se implementa un seminario experimental a docentes de instituciones educativas que desean participar en el programa; y genera alianzas estratégicas tanto organizaciones del sector público y privado, así como con las redes de maestros interesadas en construir el MBEC.

La Buena Enseñanza en Colombia, está inspirado en dos marcos que han demostrado notable incidencia en el mejoramiento de la calidad educativa: el Marco de Enseñanza de Charlotte Danielson, y el MBE de Chile.

2 Este capítulo es la revisión del artículo con título homónimo publicado inicialmente en Revista Magisterio No. 77.

3 Óscar Alexander Ballén Cifuentes, licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y magíster en Educación, con énfasis en Políticas Públicas de la Universidad de los Andes. Fundador de la Red Distrital de Docentes Investigadores REDDI. Consultor del Observatorio Nacional de la Calidad Educativa. Mail de contacto: oa.ballen10@uniandes.edu.co

Este último tiene la particularidad interesante de haberse construido con redes de maestros y académicos invitados, logrando instalarse como el sistema educativo de mejor desempeño en la región. Desde 2016 se viene construyendo el Marco de la Buena Enseñanza para Colombia (MBEC), que incluye elementos adicionales para responder, no sólo al contexto actual colombiano, sino a un enfoque de desarrollo humano y construcción de un sistema educativo para la justicia social. En un primer pilotaje con treinta escuelas de bajos recursos, el programa ha sido efectivo en el desarrollo de habilidades para la enseñanza y la motivación de los maestros, impactado así directamente a más de ocho mil estudiantes.

Nuestra hipótesis, es que logrando que los maestros desarrollen técnicas disruptivas, e innovadoras para su implementación en el aula, y por otro, habilidades sociales, logremos mejores resultados en los aprendizajes y desarrollo de habilidades sociales de sus estudiantes. Enfocarse en los maestros genera un efecto cascada que estimula a otros maestros; adicionalmente, dejar capacidad instalada en los colegios hace que el programa sea sostenible y replicable. Para esto, debemos garantizar que los maestros se empoderen y adquieren técnicas para desarrollar en sus estudiantes habilidades y competencias para el siglo XXI, lo cual en nuestro contexto es inédito. Exactamente eso es lo que logramos con nuestro seminario experimental “La Buena Enseñanza en Colombia”. Para sostenerlo y hacerlo escalable a nivel nacional, tenemos como aliados estratégicos a la Red Distrital de

Docentes Investigadores y a la par se viene construyendo la Red Nacional de Docentes Investigadores e Innovadores.

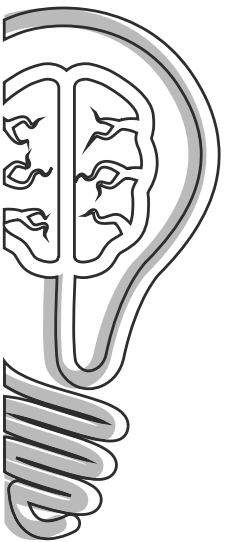
Descripción del programa

El seminario experimental La Buena Enseñanza en Colombia ha tenido dos cohortes desde el año 2016 (120 maestros de aula). Convocamos a docentes investigadores que han ganado reconocimiento de orden nacional e internacional, para que interactúen como inspiradores de los docentes participantes del seminario.

Para asegurar el desarrollo de esas dimensiones, se han trabajado metodologías disruptivas y de innovación durante cada una de las sesiones: Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en retos, Incorporación de las TIC en el aula, Gamificación, Juegos de rol, Storytelling etcétera. Cada una de las actividades es un ejemplo de cómo los participantes pueden desarrollar sus clases e implementar todo lo aprendido en su propia aula.

La duración del programa es de veinte horas presenciales para el desarrollo de cinco módulos de trabajo:

1. Gestión de aula;
2. Creación de oportunidades para el aprendizaje;
3. Cuida y honra al estudiante;
4. Responsabilidades Profesionales;



5. Desarrollo Personal y liderazgo. Cada una de las secciones tiene un fuerte componente de autoconocimiento, autoconciencia y desarrollo de habilidades sociales a partir de ejercicios prácticos.

Los puntos clave de La Buena Enseñanza

El programa tiene cinco dominios, y cada uno de ellos tiene diferentes componentes, los cuales a su vez, representan los elementos del MBEC:

I. Gestión del aula

1. Crea y mantiene un clima de aula positivo y democrático
2. Manifiesta altas expectativas sobre sus estudiantes.
3. Garantiza ambientes y espacios de aprendizaje dignos.
4. Gestiona los acuerdos de convivencia en el aula.
5. Tiene en cuenta los procesos institucionales de gestión de la convivencia.
6. Inspira una cultura del aprendizaje, en donde el error es aceptable.

II. Creación de oportunidades para el aprendizaje

1. Mantiene una comunicación asertiva con los estudiantes, demuestra flexibilidad y sensibilidad.
2. Presenta en forma clara y precisa el programa a desarrollar.
3. Crea estrategias de enseñanza atractivas, desafiantes y significativas para los estudiantes.
4. Trata con rigurosidad el contenido de la clase y procura su máxima comprensión para los estudiantes.
5. Optimiza el tiempo y hace de cada actividad una oportunidad para el aprendizaje.
6. Utiliza diferentes metodologías de evaluación y retroalimenta permanentemente a sus estudiantes.
7. Genera un ambiente de discusión en el cual promueve el pensamiento crítico, a través de preguntas retadoras.
8. Atiende diferencialmente entendiendo la diversidad y particularidades.

III. Cuida y honra al estudiante

1. Ayuda a los estudiantes a sentirse bien consigo mismos.
2. Transmite ideas positivas acerca de sus formas de ser y de sus conductas.

3. Recuerda detalles e intervenciones de sus estudiantes.
4. Considera explicaciones alternativas para aquellos que posean dificultades
5. Promueve la participación colaborativa e incluyente de la diversidad.
6. Permite que manifieste sus opiniones sin interrupciones y con respeto.
7. Responde a las preguntas con honestidad.
8. Se pone en el lugar de los estudiantes (empatía).
9. Escoge palabras y acciones cuidadosamente cuando se siente frustrado.

IV. Responsabilidades profesionales

1. Reflexiona sistemáticamente sobre sus prácticas de enseñanza
2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas, y participa en comunidades de práctica.
3. Asume ética y profesionalmente su compromiso con el desarrollo de los estudiantes, la escuela y la sociedad.
4. Mantiene una comunicación asertiva y oportuna con las familias y acudientes de sus estudiantes.
5. Se mantiene actualizado en su profesión y en las políticas educativas vigentes.
6. Lleva un registro actualizado de sus reflexiones y actividades pedagógicas en el aula.

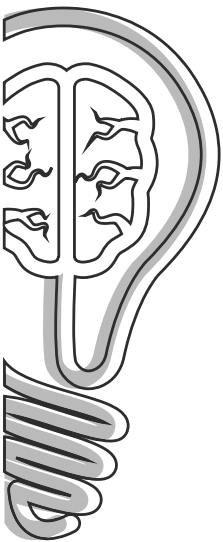
V. Desarrollo personal

1. Manifiesta altas expectativas de sí mismo y de sus colegas.
2. Gestiona sus emociones.
3. Ejerce liderazgo pedagógico acorde con las necesidades propias de sus estudiantes y la sociedad.
4. Se compromete con su rol social en la construcción de una sociedad pacífica y para el desarrollo nacional.
5. Se preocupa por su capital cultural.

Prospectiva de La Buena Enseñanza en Colombia

El primer estudio experimental que se hizo para estimar el efecto de ejercer una docencia fundamentada en un marco de buena enseñanza, sobre el desempeño escolar de estudiantes de grado sexto (11-12 años), se efectuó durante dos meses en la clase de ciencias sociales en un colegio oficial de Bogotá-Colombia. Para estimar el impacto de la Buena Enseñanza, se aplicaron pruebas estandarizadas de competencias ciudadanas⁴ en tres rondas. Para ello se utilizó la metodología de diferencias en diferencias (DID) a nivel de estudiante, recogiendo datos panel durante el primer semestre del año 2015 a estudiantes de grado 6º, en dos

4 Pruebas Saber 5º elaboradas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2013-2014).



Instituciones Educativas Distritales de carácter oficial, haciendo una intervención basada en el Marco de Buena Enseñanza chileno, en una de ellas. Se encontró que una buena enseñanza, mejora el desempeño de los estudiantes en 0.28 desviaciones estándar, teniendo además efectos agregados en otras áreas.

Sobre estos resultados la Universidad de los Andes se une al proyecto, así como la Universidad de la Salle, el Observatorio Nacional de la Calidad Educativa, la Fundación Eduinnovación y los doce nodos de la Red Distrital de Docentes Investigadores. Se buscó desarrollar el programa con más colegios y más maestros. Para ello, se estableció una alianza con la Secretaría de Educación del Distrito (SED), bajo la cuál se implementaría el programa en las Instituciones Educativas de más bajo desempeño de la ciudad, y en dónde por regulación legal, la entidad no puede no invertir recursos del sector público por tratarse de colegios del sector privado, pero que en la práctica representan casi la mitad de la matrícula escolar.

La Secretaría de Educación del Distrito se interesa también por el proyecto pues este se ajusta a sus estrategias para mejorar la calidad educativa en la ciudad. "Esta es una estrategia pedagógica enmarcada en el Programa Calidad Educativa Para Todos que busca fortalecer a través de la cooperación del sector académico y fundacional, a colegios que han presentado bajos resultados en el ISCE. Pero también, para reconocer a nuestros maestros

de colegios privados de Bogotá como líderes de la transformación educativa que requiere la ciudad", afirmó el subsecretario de Integración Interinstitucional de la sed, Jorge Enrique Celis en una nota de prensa⁵.

Así es como el proyecto fue presentado ante rectores de Instituciones educativas privadas de la ciudad, busca elevar los aprendizajes de niños en Bogotá. El piloto está diseñado para beneficiar a 72 IE en los próximos tres años con la posibilidad de aplicarse a un número mayor de IE.

Durante el primer año de desarrollo, los resultados cualitativos y cuantitativos del programa son positivos, con efectos agregados especialmente en el desempeño de los estudiantes en Lenguaje y Competencias Ciudadanas. Resultados muy coherentes con los hallazgos del primer estudio realizado.

Se espera que más instituciones tanto públicas como privadas, maestros, rectores, se interesen por el mejoramiento de las prácticas de enseñanza a partir de la construcción colectiva de esta iniciativa. Al finalizar la construcción del MBEC y su validación, esperamos que este sea reconocida por el Ministerio de Educación de Colombia como una política pública para la formación inicial de docentes e incluso, como una propuesta que entra en la mesa para pensar el indefinido aún sistema de evaluación y ascenso docente.

5 <http://www.educacionbogota.edu.co/es/nuestra-entidad/marco/secretaria-de-educacion-fortalece-calidad-educativa-de-34-colegios-privados>

EPÍLOGO

Devenir en un nosotros⁶ Nota del editor

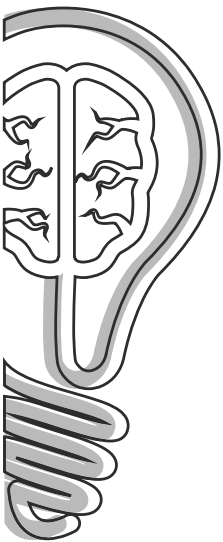
En el marco del Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2013, emprendí la tarea de sistematizar a “Morfeo”, innovación realizada en el Colegio las Américas IED desde 2010 que ha hecho de mi práctica escolar a cargo de la asignatura de Filosofía una experiencia maravillosa. Recibí como estímulo la participación, junto con diecinueve maestros de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), en el VII Encuentro Iberoamericano de Redes y Colectivos de Docentes que hacen Investigación desde su Escuela y Comunidad, realizado en Cajamarca, Perú en julio de 2014. Fueron los doce días más intensos que he vivido. Allí, conocí algunos de los esfuerzos más representativos de resistencia a convertir la escuela en una máquina reproductora del sistema neoliberal. Regresé a Colombia con un objetivo claro: unirme o conformar una red de docentes para apoyar esta lucha.

El proceso inició articulando esfuerzos con mis compañeros de colegio para transformar nuestras estrategias de aula desde un enfoque que más allá de enseñar mejor, permita hacer del mundo un lugar mejor. La escuela colombiana

se enfrenta al reto del post-acuerdo para finalizar más de cincuenta años de guerra y, como enuncia una frase atribuida a Albert Einstein, “locura es seguir haciendo lo mismo y esperar resultados diferentes”. Este trabajo, recibió el nombre de *Heterotopías escolares* (Beltrán, 2016). El concepto de heterotopía del autor Michel Foucault, es utilizado aquí, para describir el proceso por el cual se intenta hacer realidad la utopía que reside en el corazón de los docentes, dando coordenadas en el plano de lo que acaece a lugares otros, por medio del proceso de sistematización de las experiencias de innovación.

En mayo de 2015, el equipo de Heterotopías escolares se enteró de la existencia de la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), iniciativa concebida a finales de 2014 para visibilizar y articular el trabajo de los profesores becarios de la Secretaría de Educación en maestrías y doctorados. Sin embargo, no se encontró una línea de profundización dentro de sus nodos análoga al trabajo emprendido. Se debía anexar al nodo de Democracia o al de Políticas Públicas, ó constituirse en un nodo independiente. Escoger la última opción representó replicar el trabajo iniciado en el Colegio Las Américas a nivel distrital bajo el

6 Revisión del artículo publicado originalmente como *Innovar para una escuela otra: aportes del NODO de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la REDDI* (Beltrán, 2018a, p. 18).



nombre de nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo.

La dinámica desbordó las particularidades de la REDDI y el nodo se ha sumado a nuevas iniciativas de red: la Red Colombiana de Profesores de Filosofía, la Red Nacional de Profesores de Ética, la Red de Educadores por la Paz, La Red Crea, la Red de Instituciones por la Evaluación, la Red Libreta de Bocetos y, el Colectivo Agenciamientos Educativos Comunitarios⁷ en articulación con el doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle.

Para demarcar el horizonte conceptual, dinámica y objetivos de la iniciativa, se estructuró el artículo "Innovar para una escuela otra" (Beltrán, 2017) a modo de presentación del nodo. El documento evidencia que escribir es entablar una lucha en la defensa de los sueños y anhelos de los docentes por un mejor mañana

7 La experiencia de trabajo con el doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, se presenta como una experiencia paralela de conformación del nodo. Al calor de un café, bajo la orientación del profesor y doctor Wilson Acosta Valdeleón en diciembre de 2014, se vislumbró la conformación de un equipo de profesores de Filosofía para darle suelo epistémico a la teorización sobre Innovación Social Educativa que adelantaba. Este esfuerzo en común, se constituyó en el laboratorio del trabajo colaborativo interinstitucional. (Acosta; Beltrán; Cifuentes; González; Rodríguez; Rubiano, 2017).

y que la lectura es la búsqueda de herramientas para lograr este objetivo.

El libro *Morfeo, una escuela para la libertad. Una experiencia de investigación acción inspirada en la libertad del último Michel Foucault* (Beltrán, 2018b) se presenta como el momento más importante en lo personal, ya que permitió hacer memoria del trabajo emprendido con estudiantes y docentes del colegio Las Américas IED y los docentes de otras instituciones, hasta la configuración del colectivo como grupo de investigación gracias al II Coloquio realizado en junio de 2018.

Este libro, *Pensamiento pedagógico contemporáneo, experiencias de transformación colectiva a pie de página*, que se visualizó en dicho evento, permite cerrar un ciclo de individualidades congregadas sobre el eje articulador de la reflexión epistemológica, para iniciar uno colectivo, que implica devenir en algo diferente, en un nosotros, gracias al agenciamiento realizado a partir de las tres líneas de investigación: Innovación y agenciamientos educativos comunitarios; Infancia y corporeidad; Arte y filosofía.

Referencias

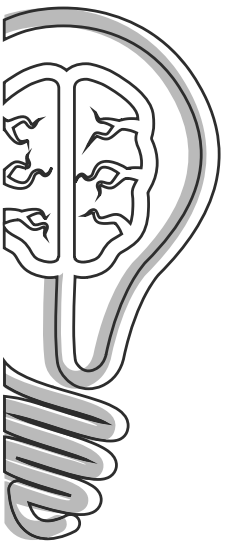
Acosta, W.; Beltrán, A.; Cifuentes, J.; González, A.; Rodríguez, H. y Rubiano, A. (2017). *Innovación como agenciamiento educativo comunitario*. En: Empresarios por la Educación: <http://fundacionexe.org.co/innovacion-como-agenciamiento-educativo-comunitario/>

Beltrán A. (2016). "Heterotopías escolares". En: Premio a la investigación e innovación educativa 2015. Bogotá, Colombia: Secretaría de Educación Distrital e idep. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Educaci%C3%B3n%20y%20Ciudad%20No.32_0.pdf

Beltrán, A. (2017, enero-junio). "Innovar para una escuela otra". *Revista Educación y Ciudad*. No. 32, pp. 131-140. http://www.idep.edu.co/sites/default/files/archivo_revista/Educaci%C3%B3n%20y%20Ciudad%20No.32_0.pdf

Beltrán, A. (2018a). "Innovar para una escuela otra, aportes del nodo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo de la REDDI". *Magazín Aula urbana* No. 110, pp. 18-19. <http://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/1824>

Beltrán, A. (2018b). *Morfeo, una escuela para la libertad: una experiencia de investigación-acción inspirada en el pensamiento del último Michel Foucault*. Bogotá, Colombia: Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social.



PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

DATOS DE AUTORES

Nombres y apellidos	Último título académico (universitario)	Función (docente / otro)	Filiación institucional (colegio - institución - corporación - empresa)	Correo electrónico
Luisa Fernanda Cadena Corredor	Doctora en Educación	Docente	Secretaría de Educación de Bogotá	luisacadena41@gmail.com
Rafael Eduardo Sarmiento Zárate	Maestría en Desarrollo Educativo y Social	Docente	IED José Francisco Socarrás	rafaelesarte@gmail.com
Andrea González Avila	Magistra en Filosofía	Docente de Ciencias sociales	Colegio IED Hernando Durán Dussan	andreagonzalez2818@gmail.com
Salomón Rodríguez Piñeros	Magíster en Filosofía Latinoamericana	Docente de Ciencias Sociales y Filosofía	Colegio IED Fernando Mazuera Villegas	srp12351@hotmail.com
Paulo Alberto Molina Bolívar	Estudiante Doctorado en Ciencias Sociales FLACSO Argentina	Docente de Ciencias Sociales	Colegio IED República Federal de Alemania	pamolnab@unal.edu.co
Raúl Guzmán González	Magíster en filosofía	Director	Pafmi	ragumago@gmail.com
Sandra N. Luna Calderón	Doctora en Educación y Sociedad	Docente	Colegio IED Liceo Nacional Antonia Santos	Sandymoon2001@gmail.com
Mirla Beltrán Castellanos	Estudiante de doctorado en Ciencias de la Educación	Docente de lengua castellana	Colegio IED Cundinamarca	mirlabeltran09@gmail.com
Marlén Rátiva Velandia	Doctora en Ciencias de la Educación	Formadora Programa Todos a Aprender	Colegio IED El Libertador. Comisión Ministerio de Educación Nacional	marave01@gmail.com
Ara Beltrán Castellanos	Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación	Docente	Colegio IED Francisco de Miranda	arangel_1980@hotmail.com
Alejandra Piedrahita Suarez	Magíster en educación de la Pontificia Universidad Javeriana	Maestra primaria	Colegio IED Ciudad de Bogotá	piedrahitasuarez@hotmail.com
Jairo Segundo Gómez Barrera	Candidato a Doctor en Educación	Docente	Colegio IED Hernando Durán Dussán	jairogomez823@gmail.com
Sergio Luis Caro Arroyo	Maestría en Filosofía, Universidad del Rosario	Docente de Filosofía	Colegio IED Floridablanca	sergiocarorroyo@gmail.com
Nidia Milena Hernández Orjuela	Especialista en Didácticas para la Lectura y la Escritura con énfasis en Literatura	Docente	Liceo Universidad Católica de Colombia	nichiquis@hotmail.com

Nombres y apellidos	Último título académico (universitario)	Función (docente / otro)	Filiación institucional (colegio - institución - corporación - empresa)	Correo electrónico
Iván Orlando Caicedo Vallejo	Maestría en Estética e Historia del Arte UJTL	Docente de diseños Tecnológicos y Artístico	Colegio IED Distrital Hunzá	diletante2000@gmail.com
Armando Cadena Fierro	Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa.	Docente.	Tapsandes	akadenaf@gmail.com
Jairo Hoyos Gutiérrez	Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria	Docente de Filosofía	Colegio IED Distrital Nydia Quintero de Turbay	monotinto@yahoo.es
Jhon Alejandro Nova Torres	Magíster en Educación. Pontificia Universidad Javeriana.	Docente Lengua Castellana.	Colegio IED Cundinamarca.	anovatorres@gmail.com
Yhonathan Virgüez Rodríguez	Magíster en Estética e Historia del arte	Docente / Diseñador Gráfico / Director Libreta de Bocetos	Colegio IED Marco Fidel Suárez	yvirguezr@unal.edu.co
Liliana Charria Castaño	Magíster en Comunicación Educación	Docente área de Matemáticas	Colegio IED Néstor Forero Alcalá	lilianacharria12@gmail.com
Jazmín Adriana Rubiano Rubiano	Mágister en Comunicación, desarrollo y Cambio social y Mágister en Investigación social interdisciplinaria	Docente de lengua castellana	Colegio IED Fernando González Ochoa	adrianarubiano1984@gmail.com
Carmen Amparo Tibavija Cipagauta	Maestría en Educacion	Orientadora Escolar	Colegio IED Juan Lozano y Lozano	campatotiba@gmail.com
Diana Yasmín Reyes Ríos	Magisterio en Educación	Docente	Colegio Técnico IED Jaime Pardo Leal	diyarerios@gmail.com
Katherine Roza Muñoz	Magíster en educación	Docente investigadora	CEDID Ciudad Bolívar	kathyromu5@hotmail.com
Marcia Paola Márquez Cetina	Magíster en Desarrollo Educativo y Social - UPN	Trabajadora Social	Colegio IED Las Américas	marciapaolc@gmail.com
María del Pilar Espinel Álvarez	Máster universitario en Educación y TIC (E-Learning)	Docente	Colegio IED Tomás Carrasquilla	mpilares@educacionbogota.edu.co
Alexa Ximena Sánchez casallas	Magíster en educación	Docente aula primera infancia	Colegio IED Alfredo Iriarte	xximenasanchez@gmail.com
Oscar Alexander Ballén Cifuentes	Magíster	Docente	Colegio IED Enrique Olaya Herrera	oaballenc@gmail.com
Elisa Yolanda Hernandez Silva	Magíster en Educacion	Coordinadora	Colegio IED Las Americas	elyohersi@hotmail.com

Nombres y apellidos	Último título académico (universitario)	Función (docente / otro)	Filiación institucional (colegio - institución - corporación - empresa)	Correo electrónico
Julio Andrés Cifuentes Chauta	Magíster en Filosofía	Docente Secundaria	Colegio IED Fernando Soto Aparicio	andresci102076@hotmail.com
Germán Preciado Mora	Magíster en Administración - Unversidad de la Salle	Docente Investigador	SED - Colegio IED Alfonso López Pumarejo	gerpremo@gmail.com
Carmen Elisa Moreno Acevedo	Magistra en Educación	Docente de aula - Lengua castellana. Colegio Inem de Kennedy	Secretaría de Educación Distrital de Bogotá	careli1314@yahoo.com
Carlos Eduardo Pacheco Villegas	Candidato a Doctor en Filosofía USTA	Docente	Colegio IED San Agustín - UPN	c_pachequin@yahoo.es
Martha Yaneth Pedraza Cadavid	Magistra en Educación	Docente	Colegio IED Santa Barbara	marthyped@yahoo.com
Luz Dary Hernández Hernández	Especialista en aplicación de TIC para la enseñanza	Docente de básica primaria	Colegio IED Las américas	Luzdaryh80@yahoo.es
Andrea Johanna Gil Castro	Profesional en Publicidad y Mercadeo.	Docente	Colegio IED Venecia	andremediosaudiovisuales@gmail.com
Zayra Josefina Vargas Araque	Magíster en Educación	Docente en el área de Humanidades. Jefe de Área. Líder del proyecto de Deliberación. Colider del proyecto Hermes en la institución.	Colegio IED Aquileo Parra	zahyra2@hotmail.com
Diana Patricia Páez Gómez	Especialista en Psicología Jurídica	Psicóloga Aulas de Apoyo Especializado	Colegio IED Las Américas	dipapago@gmail.com
Hugo Mauricio Rodríguez Vergara	Magíster en Filosofía	Docente filosofía del Distrito	Colegio Morisco IED	hugomauricior@yahoo.es
Diana Melisa Paredes Oviedo	Magíster en Filosofía	Docente	Instituto de Filosofía, Universidad de Antioquia	diana.paredes@udea.edu.co
Andrés Santiago Beltrán Castellanos	Licenciado en Ciencias Sociales Universidad Distrital. Candidato a doctor en filosofía de la Universidad Santo Tomás	Docente de filosofía y ciencias sociales	Colegio IED Las Américas	santiagobeltran23@gmail.com
Luis Carlos López Lozano	Especialista en gerencia educativa	Docente	Colegio IED Las Américas	lclopezlozano@hotmail.com

Nombres y apellidos	Último título académico (universitario)	Función (docente / otro)	Filiación institucional (colegio - institución - corporación - empresa)	Correo electrónico
María Imelda Castillo Ladino	Licenciada en Psicología y Pedagogía	Docente de aulas de apoyo especializado	Colegio las Américas IED	imecam234@hotmail.com
Andrés David Nieto Buitrago	Licenciado en Filosofía	Coordinador Editorial	INIS	editorial@inis.com.co
Victor Eligio Espinosa Galán	Doctorando en Educación	Director de Maestría en Ética y Problemas Morales Contemporáneos	UNIMINUTO	victorespinosa44@hotmail.com
Carlos Borja	Maestría en Género	Orientador Escolar	Colegio INEM Kennedy	cborja@educacionbogota.edu.co
Nubia Lilia Torres Barrero	Especialista en Edumática	Pensionada	Colegio IED Las Américas	nubitoba@yahoo.com
Wilson Acosta	Doctor en educación	Director Parque de innovación y emprendimiento social	Universidad de la Salle	wilsonacosta30@hotmail.com
Anyie Paola Silva Páez	Magíster en Educación	Docente	Colegio IED La Concepción	anyiep82@hotmail.com
Jairo Alberto Ramos Bermúdez	Especialista en docencia de la matemática y la física	Rector	Colegio IED Las Américas	j.ramos@colegiolasamericas.edu.co
Laura Mercedes Silva Hernández	Licenciada en Biología.	Médico interno	Universidad del Bosque	lalash1588@gmail.com
Fanny Marcela Ortigón Nova	Magíster en ciencias de la educación	Docente	Colegio IED Cundinamarca	Marcelita2489@yahoo.es
Edna Esperanza Bernal Sanabria	Magíster en Filosofía Contemporánea	Docente de filosofía	INEM Francisco de Paula Santander	ednaebs@hotmail.com



Este libro está dividido en cuatro partes. En la primera, se realiza un estado de arte del trabajo realizado y se explicita el horizonte epistemológico, político y axiológico que orienta la sistematización de las investigaciones e innovaciones del colectivo.

En la segunda parte, se mencionan los avances en la consolidación de las líneas del grupo de investigación y las alianzas realizadas para dinamizarlas. Contamos con tres líneas: La línea de Infancia y corporeidad, línea de Innovación y agenciamientos educativos comunitarios y por último nuestra línea de Arte y filosofía.

La tercera sección, reúne las reflexiones y experiencias (inéditas o publicadas) más representativas de los maestros y maestras que han realizado adhesión al nodo y que han permitido vislumbrar proyectos comunes. Algunas se presentan con un grado profundo de conceptualización, otras, se enuncian como un trabajo en construcción, cuya apuesta es iniciar un proceso que permita transformar las prácticas escolares en la medida que el docente metamorfosea él mismo gracias al ejercicio de sistematización.

En la cuarta parte, se hace un recuento histórico y enuncia la perspectiva de trabajo realizado por la Red Distrital de Docentes Investigadores (REDDI), estrategia donde nace el colectivo a modo de nodo, y aunque haya logrado cierta autonomía, le debe mucho.

El libro exhorta a escribir la historia pedagógica personal como ejercicio de resistencia a la normalización institucional, sin embargo, reconoce que hay otras maneras de hacerlo a las aquí enunciadas por afinidad teórica o disciplina profesional, en tanto, es una invitación al lector, a que si no se logró conectar con el trabajo descrito, explore en otros colectivos, redes o nodos de la REDDI su equipo de trabajo.

ISBN: 978-958-48-5360-8



9 789584 1853608

