

# Transformación colectiva

# 1

Julio - Diciembre 2021

Pensamiento pedagógico contemporáneo







**TRANSFORMACIÓN COLECTIVA.  
PENSAMIENTO PEDAGÓGICO  
CONTEMPORÁNEO**

## Espacio para la catalogación

La revista *Transformación Colectiva: Pensamiento Pedagógico Contemporáneo*, surge como una iniciativa del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, bajo la dirección y edición del Instituto Nacional de Investigación Social, cuyo propósito es servir de espacio editorial para debatir temas relacionados con la educación, la pedagogía, la investigación y temas de opinión pública afines a problemáticas educativas

Instituto Nacional de Investigación Social (INIS)  
NIT 901.100.889-8  
www.inis.com.co  
editorial@inis.com.co

**Transformación Colectiva**  
N.º 1. Julio-diciembre 2020  
ISSN

**Dirección General**  
Andrés Santiago Beltrán Castellanos  
**Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo**

Víctor Eligio Espinosa Galán  
**Instituto Nacional de Investigación Social (INIS)**

Bogotá (Colombia)  
**Ciudad de edición**

Diana Yasmín Reyes Ríos  
**Dirección editorial**

Sergio Luis Caro Arroyo  
**Editor**

Iván Orlando Caicedo  
**Diseñador gráfico**

Alejandro Nova Torres  
**Corrección de estilo**

Ana María Larrota Reyes  
Martha Cristina Larrota  
Ivan Arroyave  
**Traductores**

**Contacto**  
editorial@inis.com.co  
Revistatransformacioncolectiva@gmail.com

Gregorio Varela-Villegas. Venezuela  
Xiko Asis. Brasil  
Jeniffer Hincapié. México

## Comité Internacional

Claudio Ramírez. Secretaría de Educación Distrital de Bogotá  
Elias Manaced Rey Vásquez. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Piedad Ortega Valencia. Universidad Pedagógica Nacional.  
Giovanny Moisés Pinzón. Secretaria de Educación de Cundinamarca.

Julio Hernán Parrado. Secretaria de Educación de Bogotá.  
Diana Melissa Paredes Oviedo. Universidad de Antioquia.

## Comité académico

Carolina Cárdenas. Escritora, editora y Docente  
Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo

Raúl Guzmán González.PAFMI.  
Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo

Edna Esperanza Bernal. IED. INEM Francisco de Paula Santander  
Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo

Carmen Elisa Cárdenas. IED Las Américas  
Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo

Andrea Gil. IED Venecia  
Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo

Carlos Borja. IED INEM Francisco de Paula Santander  
Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo

Marcia Paola Márquez Cetina IED. Las Américas  
Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo

## Comité editorial





# CONTENIDO

## Investigaciones

<b>Semillero de investigación Sapere Aude: Para una crítica sobre la dimensión política de la educación.....</b>	<b>15</b>
Sergio Luis Caro Arroyo <i>Sapere Aude Seedbed Project Research: Criticism about the political dimension of education Viveiro da pesquisa Sapere Aude: Para uma crítica sobre dimensão política da educação</i>	
<b>De la persona y lo corpo-emocional en la educación.....</b>	<b>25</b>
Luis Eduardo Ospina Lozano <i>From the person and the body-emotional development in the education Da pessoas e do corpo-emocional na educação</i>	
<b>El descartes de Foucault: de las cadenas del mecanicismo físico a las discursivas.....</b>	<b>35</b>
Andrés Santiago Beltrán Castellanos <i>Foucault's discards: from the physical mechanism chains to the discursive ones O descartes de Foucault: Das cadeias dos mecanismos físicos aos discursivos</i>	
<b>El diálogo, una estrategia para mejorar la convivencia en el aula.....</b>	<b>45</b>
<b>La magia de los senderos del diálogo</b>	
Diana Yasmín Reyes Ríos <i>The Dialogue as a Strategy To Improve Coexistence In The Classroom. The Magic Of The Paths Of Dialogue Diálogo, estratégia para melhorar a convivência em sala de aula. A magia dos caminhos do diálogo</i>	
<b>Lectura literaria de la estrategia a la experiencia.....</b>	<b>65</b>
Alejandro Nova Torres <i>Literary reading from strategy to experience Leitura literária da estratégia para a experiência</i>	
<b>El índice sintético de la calidad educativa y su impacto en el aula de clase inmediata.....</b>	<b>79</b>

Nancy Ortiz Higuera y Claudio Ramírez Angarita  
*The synthetic index of educational quality and its impact on the immediate classroom*  
*O índice sintético da qualidade educativa e seu impacto na classe média*  
**Perspectivas decoloniales/metodologías horizontales.....99**  
**Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela.**  
 Cristhian R. Santos G.  
*Decolonial Perspectives / Horizontal Methodologies.*  
*Building Alternative Discussion-Action Spaces At School*  
*Perspectivas descoloniais / metodologias horizontais.*  
*Construindo espaços alternativos de discussão e ação na escola*

**Notas pedagógicas.....121**  
**La imagen del niño en la pintura, la imagen pictórica del niño hasta el barroco antes del concepto moderno de niño.**  
 Iván Orlando Caicedo Vallejo

**¿Necesita la orientación escolar, un espacio adecuado?**  
 Carlos Borja

**Tejidos de construcción de identidad desde la primera infancia: Familia, historia, entorno, cultura Inemita y bicentenario**  
 Sandra Patricia Becerra Espitia y Liliana del Pilar Méndez Casallas

**Conversaciones pedagógicas en torno a la memoria, la otredad y la empatía**  
 Maritzabel Acosta, Jairo Segundo Gómez Barrera, Alejandro Nova Torres y Marcia Paola Márquez Cetina

**Apropósito del “cinecolombia”**  
 Andrés Nieto

**Semilleros.....141**

**IDEO**  
 Edna Esperanza Bernal  
 Semillero “Neurófilos Inemitas, Pensar para ser” IED, INEM Francisco de Paula Santander.

La cosmología y el pensamiento filosófico de nuestra comunidad  
 Rocío Cortes, Karen Cuervo, Cindy Galvis, Yericá Hinestroza, Kelly Perea

Semillero Sapere Aude, IED Floridablanca  
 Presentación de textos filosóficos  
 Oscar Dimate

“Pienso luego existo”  
 Ana Isabel Sánchez Bocanegra

Algo del mundo de Sofía  
 María Ángel Lizcano Gaona  
 Semillero de filosofía. IED, Colegio Técnico Jaime Pardo Leal Colegio

El Arte De Ser Una Estrella De Mar

Santiago Serrano Sanabria.

El suicidio de Tom

Janssen Hernández Hernández

La bailarina de ballet, del sueño artístico al dolor y la consagración

Helen Nicole Vargas Velásquez

Semillero Despertares. IED Colegio Distrital Hunza

Los niños son el cambio

Ana Astroza, Ana Solorzano, Laura Suarez, Bayron Gamba, Carol Quinche, Cindy Galvis, Esteban Rodríguez, Etna Cortes, Juan Arenas, Karen Cuervo, Kelly Perea, Xiomara Ramos, Yericá Hinestroza

Semillero Sapere Aude, IED Floridablanca

La Escuela en época de Pandemia

Cristian Nicolás Peña, Gabriel Esteban Castro González, Hanny Montoya Cuervo, Luis Alejandro Rodríguez Suarez, Melany Sofía Guerrero, Samuel Malagón Vargas, Santiago Pinzón Rodríguez, Samantha Buitrago Alba, Sharit Alejandra Forero

Estudiantes del IED Colegio Técnico Jaime Pardo Leal.

Andrea Maritza González, Khaterine Alba (Madres de familia)

Jesús Holmes Ospina Castaño (Docente)

IED Colegio Técnico Jaime Pardo Leal

Semillero de Filosofía y producción textual desde el vuelo de la imaginación

## **POESÍA.....171**

La escritura nombra el universo

Carolina Cárdenas Jiménez

Zoofilia

Néstor Mendoza

Hermandad

[En la mejilla izquierda ...]

Clarissa Macedo

» Lluve

» Lo cierto es que te resguardo desde todas las cosas.

Perla Lusete Rivera Nùñez

» En el centro de tu pupila

» Infancia

Corina Oproae

» Al otro lado del tiempo

» Un siglo

» Asisto

Francy Liliana Díaz Roza

» Principio

» Rebelión

Pedro Larrea



# UNA GÉNESIS COLECTIVA

El proyecto de nuestra Transformación Colectiva, que hoy presentamos a la comunidad académica, tuvo su aparición germinal en una inusual tarde soleada de 2019, de esas con las que raramente suele complacernos la ciudad de Bogotá, estábamos reunidos un significativo grupo de integrantes del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo (CPPC), en las silenciosas, acogedoras e inspiradoras salas de la Biblioteca Luis Ángel Arango, espacio propicio para que los maestros y maestras de corazón inquieto y soñador que allí nos encontrábamos, halláramos en el diálogo amigable (entre ideas ambiciosas que aspiraban a transformar la realidad educativa del país y los relatos de las peripecias casi temerarias, que son muchas veces la marca característica de nuestras experiencias pedagógicas en las aulas), tierra firme para hacer empezar a andar en la agenda de los líderes del *Colectivo*, las iniciativas que se iban gestando como los trazos del horizonte futuro de nuestra creciente comunidad de docentes innovadores. La semilla de la revista quedó sembrada ese día con la propuesta del profesor Víctor Eligio Espinosa Galán, y su cultivo y cuidado quedó a mi cargo, de la que hoy, con orgullo, soy la directora, en ocasiones también secretaria y otras labores que se requieran en cada momento, me considero una persona convencida de que todo es posible, creyente en los mundos mágicos de duendes y hadas, pero, sobre todo, del poder imparable de las buenas intenciones de la voluntad humana. Reunión tras reunión, se generaba una convergencia heterogénea de individuos que, atraídos por la curiosidad o el impulso apremiante de las buenas ideas, aportaron en el quehacer de un sueño que en aquellas épocas parecía lejano e irrealizable.

Tal vez y solo tal vez, el impulso definitivo de esta gesta que hoy celebramos, se consolidó a mediados del 2019, durante el encuentro que el CPPC realizó al municipio de Tocancipá, en el que la camaradería y cercanía permitió afianzar y crear nuevos lazos de apoyo al proyecto, en otras palabras, se hizo un reclutamiento bastante eficaz de colaboradores y autores, en especial, de quien es hoy el editor de la revista, persona que,

aunque consagrada a las lides epistemológicas y metafísicas de las elucubraciones del pensar, vio esta utopía atractiva, y desde entonces, ha sido un fiel y comprometido orientador y realizador de las tareas que hoy han permitido que florezca la semilla de *Transformación Colectiva*.

El nacimiento que hoy celebramos no hubiese sido posible sin la participación de los líderes e integrantes de las líneas y en especial del coordinador del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, Andrés Santiago Beltrán Castellanos, quien desde el 2015 no escatima esfuerzo para motivar e inspirar iniciativas en los integrantes del CPPC. También es importante agradecer de manera especial el respaldo académico, económico y el acompañamiento permanente del director del Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social (INIS) Víctor Eligio Espinosa Galán, quien dedicó muchas horas de sus domingos, para trabajar hombro a hombro en la materialización de *Transformación Colectiva*. No puedo terminar esta presentación sin agradecer a quienes a pesar de la pandemia que vivimos, siempre mantuvieron firmeza con su compromiso frente al proyecto, a Claudio Ramírez Angarita por su gestión con los pares evaluadores, a Iván Orlando Caicedo, diagramador, a Alejandro Nova Torres colaborador en la corrección de estilo, a los autores y pares evaluadores de este primer número; así como a quienes cumplen distintos roles en CPPC: Raúl Guzmán, Sandra Claros, Andrea González Ávila, Andrés Nieto, Alejandra Piedrahita, Marcia Paola Márquez Cetina, Carolina Cárdenas, Gisela Molina, Edna Esperanza Bernal, Liliana Charria, Andrea Gil, Carmen Elisa Cárdenas, Carlos Borja, Adriana Rubiano, Zayra Vargas, Gladys Caicedo, entre otros y otras más.

Finalmente, hacemos entrega de un espacio de divulgación científica, para todos los docentes, directivos docentes, estudiantes e investigadores, que quieran aportar con sus reflexiones a la transformación colectiva de la educación. De igual manera se pretende ser un camino que posibilite el reconocimiento de maestros y maestras como productores de saber y conocimiento.

Diana Yasmín Reyes Ríos  
Directora Editorial



# PRESENTACIÓN

El número 1 de la revista *Transformación Colectiva* del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, además de ser el sueño realizado de una suma de esfuerzos y motivaciones intelectuales y profesionales, que durante casi dos años han trabajado colectivamente para materializar este espacio académico, se puede pensar también como otra forma en la que hace presencia una de las ideas que mejor describe el carácter del imaginario docente de los integrantes del colectivo; a saber, que la práctica educativa resulta ser la mayoría de las veces un ejercicio de investigación y descubrimiento. Esta visión acerca del educar no solo subyace como la columna vertebral del andamiaje epistemológico de las maestras y maestros que integran el colectivo, es también un signo que distingue el presente de una generación de educadores que meditan y realizan su vocación, a la luz del noble ideal de que enseñar es una oportunidad de creación y de innovación, en la que buscando transformar a otros, al mismo tiempo, nos transformamos a nosotros mismos.

El propósito central de *Transformación Colectiva* es servir de espacio editorial para debatir y difundir temas relacionados con la educación, la pedagogía, la investigación, la innovación y de opinión pública afines a problemáticas educativas. Nuestra vocación y convicción sobre dichos saberes, se orienta por la confianza crítica de que los contextos de descubrimiento del conocimiento, no se limitan a las formas institucionalizadas y a los estándares de la investigación de las ciencias, pensamos que el saber también se expresa en el diálogo cotidiano, en el cooperar libre y espontáneo que caracteriza la vida y el palpitar de las instituciones educativas. Por lo anterior, *Transformación Colectiva* aspira a convertirse en una oportunidad para la deconstrucción de la estructura tradicional del investigador y motivar así la apertura de nuevos saberes, apelando a las raíces estéticas y la sensibilidad originaria del conocer, que habita en cada uno de los agentes que participan en la dinámica educativa.

Las anteriores consideraciones, funguen como premisas para presentar a la comunidad investigativa y educativa del país y la región, nuestra *Transformación Colectiva* bajo la estructura de: Investigaciones, Notas

Pedagógicas, Semilleros y Poesía; que convocan respectivamente, a la escritura concienzuda del artículo científico, la meditación libre sobre las experiencias desde la agencia docente, al atreverse a reflexionar y escribir de nuestros estudiantes y a la sensibilidad de la literatura. Así, dichas secciones están pensadas para visibilizar y posicionar el pensar y las experiencias pedagógicas de los diferentes actores del quehacer educativo, a través de la reflexión crítica desde el concepto, pero también desde el arte y las vivencias que emergen en los distintos escenarios de la praxis docente en general y del colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo en particular, manifiestas en sus líneas de investigación: Arte, Filosofía, Infancia, Corporeidad, Innovación, Agenciamiento, IDEO - Semilleros, Poesía, Dialogo y Memoria, Literatura, Orientación, Cooperativas y Sindicatos.

Sergio Luis Caro Arroyo  
Editor



# SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN *SAPERE AUDE:*

## PARA UNA CRÍTICA SOBRE LA DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN

**Sapere Aude Seedbed Project Research:**  
*Criticism about the political dimension of education*

**Viveiro da pesquisa Sapere Aude:**  
*Para uma crítica sobre dimensão política da educação*

Sergio Luis Caro Arroyo<sup>1</sup>

Docente de Filosofía, Colegio Floridablanca IED  
Bogotá. Colombia

 Correo electrónico: [sergiocarorroyo@gmail.com](mailto:sergiocarorroyo@gmail.com)  
[orcid.org/0000-0002-5677-772X](https://orcid.org/0000-0002-5677-772X)

### Resumen

El presente artículo esboza algunos aspectos prácticos y teóricos de la experiencia de aprendizaje del semillero de investigación escolar del aula de filosofía *Sapere Aude*, que se desarrolló durante el año 2019<sup>2</sup> en el IED Floridablanca de la ciudad de Bogotá. Dicho proceso se realizó como un ejercicio orientado a la enseñanza de la filosofía en la educación media, que además de promover en los participantes habilidades investigativas y metodológicas relativas a la construcción del conocimiento científico y social, permitió la articulación de una reflexión crítica, relativa a la comprensión de la dimensión política de la educación, que se ajusta a la tesis desarrollada por Hannah Arendt con respecto a su comprensión de las condiciones de posibilidad y telos de la política, que consisten en la construcción colectiva de un mundo en la que se garantice la pluralidad y la libertad, que solo es posible si se mantiene en los recién llegados su capacidad de comenzar algo nuevo.

**Palabras clave:** semillero de investigación, enseñanza de la filosofía, comunidad de investigación, educación política.

<sup>1</sup> Docente de Filosofía del IED Floridablanca. Miembro del Colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Filósofo de la Universidad del Atlántico, Especialista en Teoría Jurídica y Filosofía del Derecho de la Universidad Libre, Magíster en Filosofía de la Universidad del Rosario y Estudiante de Doctorado de la Universidad Santo Tomás.

<sup>2</sup> En este proceso participaron los estudiantes de 10° y 11° del IED Floridablanca: Vannesa Cuervo, Kelly Perea, Cindy Galvis, Etna Cortes, Yericá Hinestroza, Ana Solorzano, Ana Astroza, Alison Buitrago, Juan Arenas, Bairon Gamba, Carol Quinche, Xiomara Ramos, Esteban Rodríguez, Valentina Chaparro, Gabriela Sandoval, María Robayo, Camila Aguilera, Sergio Patarroyo, Liz Gil, Edy Ortega, Jennifer Giraldo, Lina Cortes, Juan Guerreo, Dennis Duarte, Xilena Delgado, Camila Losada, Valentina Chicuasque, Valentina Olaya, Laura Suarez, Paula Huertas, Laura Cruz, Dayan Rincon, Alejandro Avella, Nikol Contreras, Johan Perea, Samuel Manchola, Ambar Rodriguez, Lily Rojas, Nelson Jimenez y Sharon Mojica.

## Abstract

This article outlines some practical and theoretical aspects of the learning experience in the school seedbed project research of the Sapere Aude Philosophy classroom that was performed during 2019 at the IED Florida-blanca in the city of Bogotá. This process was carried out as an exercise to be aimed at the Philosophy teaching in High School as well as to promote in the participants the structure of developing abilities such as research and methodological skills that are related to the construction of scientific and social knowledge. The exercise also allowed the articulation of a critical reflection, in touch with the understanding of the political dimension of education. It is essential to mention that such an idea fits into the thesis developed by Hannah Arendt. Her view regards her understanding of the conditions of possibility and telos of politics, which consist of the collective construction of a world in which guaranteeing plurality and freedom, which is only possible if the newcomers' ability to start something new is maintained.

**Keywords:** Seedbed Project Research, Philosophy teaching, the research community, political education

## Resumo

Este artigo descreve alguns aspectos práticos e teóricos da experiência de aprendizagem do Viveiro de investigação escolar da sala de aula de filosofia Sapere Aude, que foi desenvolvido durante o ano 2019 no IED Floridabanca na cidade de Bogotá. Esse processo foi realizado com um exercício voltado para o ensino de filosofia no ensino médio, que além de promover nos participantes competências investigativas e metodológicas relacionadas à construção do conhecimento científico social, permitiu a articulação de uma reflexão crítica, relacionada à para a compreensão da dimensão política da educação que se encaixa na tese desenvolvida por Hannah Arendt a respeito de sua compreensão das condições das possibilidades e tecidos políticos, que consistem na construção coletiva de um mundo em que é garantido a pluralidade e a liberdade que só é possível se for mantida a capacidade dos recém-chegados de começar algo novo.

**Palavras-chave:** viveiro de pesquisa, ensino de filosofia, comunidade de pesquisa, educação política.

## Introducción

La agencia docente se refiere al poder causal de la acción de los maestros y maestras en el contexto del proceso educativo, dicho poder se comprende como la reflexión sobre los ideales normativos que orientan la acción educativa y su realización, el carácter normativo de tal reflexión, puede radicar principalmente en la consideración de que la práctica educativa, sobre todo en la educación inicial, básica y media, no solo tiene incidencia en el desarrollo cognitivo y moral de los estudiantes, sino además, en sus hábitos de socialización e integración interpersonal, y por tanto, en las formas de agencia que se asimilan como válidas para desenvolverse en ámbitos como el político. De allí la relevancia que la práctica educativa se desarrolle de manera reflexiva e intencional, produciendo experiencias de aprendizaje, contenidos y estructuras de pensamiento epistemológicas, éticas, estéticas, sociales, antropológicas, políticas, entre otras; que se mantengan en diálogo constante y crítico con los análisis de la teoría pedagógica y la filosofía de la educación. El presente texto tiene por objetivo abordar de manera descriptiva el proceso de la experiencia de aprendizaje denominada Semillero de investigación Escolar *Sapere Aude*, desarrollada en el IED Floridablanca de la ciudad de Bogotá, que se comprende como resultado del estudio, la apropiación y contextualización de los presupuestos teóricos y metodológicos, que se asocian principalmente a la propuesta pedagógica de las comunidades de investigación y el pensamiento multidimensional; y que finalmente deviene en una reflexión filosófica sobre la dimensión política de la educación, a partir de algunas consideraciones de Hannah Arendt.

## Definición y objetivos

La concepción tradicional del semillero de investigación lo describe como un grupo en el que sus integrantes cumplen funciones y roles investigativos específicos en asocio a un grupo de investigación. Entre los roles se pueden identificar: docentes asesores, estudiante coordinador, miembros activos e inactivos; además, el semillero puede tener a su disposición un presupuesto para el desarrollo de sus actividades, así como con un cronograma de reuniones periódicas.

Entre los propósitos del semillero están que sus integrantes adquirieran competencias investigativas que contribuyan a su formación integral, a través de la realización de actividades formativas en investigación, así como el desarrollo de proyectos y la aplicación de metodologías de investigación, el estudio especializado de temas y problemas con base en algún contexto de discusión científica, el intercambio de experiencias académicas con los otros miembros del grupo, entre otros. Por su parte la metodología de la *comunidad de investigación*, explica M. Lipman (2016), concibe el proceso educativo como un proceso investigativo en el cual existe el interés y la preocupación por resolver un problema (Pensamiento Cuidadoso); por lo que se emprende un proceso sistemático de estudio, análisis y reflexión en el contexto de una temática o problemática particular (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. Conforme a lo anterior, podríamos entender la investigación que los estudiantes realizan en el contexto de los semilleros escolares, como el proceso formativo que tiene como finalidad el estímulo del pensamiento creativo y científico; así como la promoción de la innovación educativa, mediante la aplicación de un proceso riguroso, que busca recrear, con algún nivel de profundidad, las metodologías de investigación de las ciencias sociales y naturales; en especial los pasos relativos a la identificación de fenómenos sociales y naturales, su descripción y problematización a partir del planteamiento de preguntas, la reflexión en torno a posibles soluciones, mediante la indagación bibliográfica, el debate, la recolección de datos de campo, la construcción de informes, entre otros.

La incidencia de este tipo de práctica no se agota en la asimilación de habilidades de pensamiento y metodológicas particulares, ni en la especialización conceptual de las disciplinas estudiadas; también propicia espacios de diálogo y discusión que benefician la realización de un aprendizaje recíproco entre los participantes: se aprende del otro y en ese aprender de uno mismo, así como del ser colectivo que se representa en

compartir una meta común; en este contexto se desarrolla además, una práctica educativa horizontal, que muchas veces contrasta con los otros contextos de aprendizaje en los que se desenvuelven los integrantes del semillero, en los que la relación educativa se presenta de manera jerarquizada; por esto, la experiencia del semillero se puede comprender como una forma de afirmación de la autonomía de los participantes, en la que el ejercicio libre del pensar acontece también como una forma de acción responsable, que visibiliza la capacidad de agencia individual y colectiva de los estudiantes, así como el rol determinante que pueden desempeñar en sus grupos de interés, contenido en el poder de innovación y transformación que reside en su pensar.

En este contexto podríamos identificar que algunos de los objetivos educativos de la metodología del semillero y la comunidad de investigación son:

- Practicar la investigación formativa, la comunidad de investigación y el trabajo cooperativo como una estrategia para la enseñanza que involucra la construcción de conocimiento en el aula.
- Promover experiencias de aprendizaje que fortalezcan el desarrollo de habilidades o competencias investigativas, tales como la observación y descripción de fenómenos sociales, el diseño, problematización, solución y comunicación de fenómenos sociales mediante la realización del informe de investigación.
- Aplicar metodologías de aprendizaje tendientes a fortalecer habilidades de pensamiento crítico y científico tales como: localizar; seleccionar; evaluar; organizar; recopilar la información mediante el uso de bases de datos especializadas; analizar, interpretar, identificar tesis primarias y secundarias, comparar estrategias de argumentación, así como establecer conclusiones esenciales y retroalimentar sobre el proceso, entre otras.

## Breve marco teórico: pensamiento multidimensional y dimensión política del educar

La propuesta de trabajo del semillero de investigación *Sapere Aude* responde también a la concepción

del pensar como un proceso integral y multidimensional. Por lo tanto, la línea de reflexión pedagógica que se sigue, entiende que para fortalecer la capacidad de pensar, de tal forma que sea idónea para el ejercicio del razonamiento científico y filosófico, no basta con las habilidades cognitivas del pensamiento crítico; también es importante el pensamiento propositivo que le facilite pensar en iniciativas y alternativas de acción o reflexión frente a la tarea de construir y transformar la realidad, así como que exista un interés, motivación y aprecio sobre la importancia que su rol social en el grupo, debe haber una especie de vínculo emocional o afectivo, alguna forma de empatía o sensibilidad que alimente e impulse su acción en tanto sujeto de aprendizaje que coopera con otros; por lo anterior, la propuesta pedagógica que aquí se desarrolla se orienta conforme a la perspectiva sobre la educación que se contempla en la idea de *pensamiento multidimensional*.

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”. (Lipman, 2016, p. 18). Según Lipman (2016), “los tres aspectos del pensamiento a los que se aplican estos criterios son: el crítico, el creativo y el cuidadoso” (p. 20). Todos igualmente importantes de considerar para el proceso de enseñanza, en la medida que esta comprensión sobre el pensar, 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).

La educación del pensamiento crítico no se refiere únicamente al desarrollo de procesos cognitivos guiados por la coherencia lógica y el saber disciplinar, el pensamiento crítico involucra necesariamente la producción del buen juicio. Un juicio, explica Lipman (2016) “es una determinación de pensamiento, de habla o de creación” (p. 32). Es decir, un resultado o un producto que se sigue de una serie de procesos, pensar críticamente no es solo tratar de entender o comprender algo, es además, “producir algo: decir, crear o hacer algo, implica usar el conocimiento para producir un cambio razonable” (p. 33). De allí que la experiencia del semillero persiga que los integrantes tengan que vérselas con el tratamiento de problemas, los cuales muchas veces inciden en la transformación

cognitiva, incluso moral o política, en la medida que su gestión del problema y los diálogos que se siguen de ésta, pueden producir en ellos el cuestionamiento personal acerca de sus convicciones y creencias.

El pensamiento creativo se refiere a la singularidad o valor individual del pensar que se puede manifestar en la originalidad, productividad o imaginación del mismo, el pensador creativo piensa por sí mismo, no es mecánico en sus respuestas, se arriesga a proponer hipótesis porque es capaz de distanciarse de los estándares aceptados por la mayoría, de trascender lo establecido, aún se asombra y experimenta la perplejidad que motiva la creación y la inventiva. Pensar creativamente consiste en el ejercicio de un agente de cambio, que indaga y persigue transformar lo que ya hay, que propone alternativas que pueden desafiar lo que hasta el momento era valorado como una certeza incuestionable. Por otro lado, 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. El pensamiento cuidadoso tiene que ver con la función que las emociones y los sentimientos cumplen en el proceso de pensar, para motivar que nos interese y actuemos para beneficiar la conservación y mejoramiento de lo que se aprecia. Ahora bien, lo que es apreciado o valorado, lo es con arreglo a algún criterio o proceso en el que el pensar identifica diferencias y crea jerarquías que operan como ideal normativo, para evaluar y decidir el grado de valor que atribuimos.

La experiencia de *Sapere Aude*, con respecto al pensamiento creativo y cuidadoso, se sustenta en la dinámica del trabajo autónomo y cooperativo de sus integrantes; por un lado, los contenidos de las reflexiones de los integrantes del grupo, la cual se ve expresada en la producción escrita y audiovisual que realizan, obedece exclusivamente a sus percepciones y consideraciones, de allí que ellos deban entrar en un proceso de autoevaluación de las propias ideas, lo cual les permite

identificar diferencias de opinión y les exige tener que exponer y valorar las razones articuladas a las mismas mediante el diálogo. Esta práctica de debate interno no solo visibiliza la autenticidad del pensar personal, sino que exige a los pensadores la tarea de comunicarlo y fortalecerlo, en cierto sentido, de ponderar su valor e interesarse por descubrir en sí mismos la raíz y calidad de sus convicciones; ahora bien, todo lo anterior se desarrolla en un ambiente en el que los participantes no tienen la preocupación de ser calificados, lo cual facilita la gestión del tiempo para ellos y facilita, por decirlo de alguna manera, la reflexión suficiente y meticulosa de lo que se discute y su comunicación mediante la producción de informes escritos y demás medios.

El protagonismo del pensamiento creativo en la praxis educativa, sitúa a la autonomía y la autenticidad como aspectos determinantes de la agencia de los participantes. Este aspecto se acomete con algunas consideraciones relativas a la comprensión de lo político propuestas por Hannah Arendt, las cuales nos permiten plantear una breve reflexión sobre la dimensión política del educar. Pensar la dimensión política del educar es también pensar la dimensión política de la infancia. Para Hannah Arendt (1974) “Con cada nuevo nacimiento nace un nuevo comienzo, surge a la existencia potencialmente un mundo nuevo” (p. 565). Con esto trata de situar el concepto de <<natalidad>> como una de las categorías esenciales de lo político. En esta línea de reflexión, podríamos situar también algunas tesis de autores como G. Agamben (2012) y A. Gopnik (2009), que valoran la infancia como la instancia que contiene la dimensión de lo posible, el potencial de lo novedoso, la condición de creatividad y plasticidad de la humanidad misma. Por ejemplo, para Agamben (2012):

Mientras otros animales (¡los maduros!) simplemente obedecen las instrucciones específicas escritas en sus códigos genéticos, el neoténico infante se encuentra a sí mismo en la condición de también ser capaz de prestar atención a aquello que no está escrito, de prestar atención a las posibilidades somáticas arbitrarias y no codificadas. En su infantil totipotencia, estaría arrojado fuera de sí, no como lo están otros seres vivientes, en una aventura y un entorno específicos, sino, por primera vez, en un mundo. En este sentido, el infante estaría verdaderamente a la escucha del

ser y de la posibilidad. Y, con su voz libre de toda directiva genética, con absolutamente nada que decir ni expresar, el niño podría, al contrario de cualquier otro animal, nombrar las cosas en su lenguaje y, de este modo, abrirse ante sí mismo una infinidad de mundos posibles. (p. 29)

Con lo anterior se ilustra un concepto de la infancia como la condición misma del crear, de la novedad, del acontecimiento. También contiene como contraparte la afirmación implícita acerca de la contingencia de lo ya establecido, de lo que está escrito, codificado o interpretado por los adultos previamente a la aparición de los niños y niñas, frente a lo cual ellos tienen un poder original para transformarlo. Alison Gopnik (2009) al respecto plantea:

[...] Podemos encontrar evidencias de un pensamiento contra-factual en los juegos infantiles. Los niños empiezan a fingir a temprana edad de dieciocho meses e incluso antes. Fingir supone una especie de pensamiento contrafactual presente: imaginar cómo las cosas podrían ser diferentes. Incluso los niños que aún no saben hablar y apenas saben andar, saben fingir. Un bebé de año y medio puede peinarse meticulosamente con un lapicero, o posar la cabeza en una almohada y fingir de manera teatral que está dormido, sin dejar de reírse todo el tiempo. Poco más adelante, los bebés empiezan a tratar objetos como si fueran otras cosas [...] (p. 41)

La visión antropológica de Hannah Arendt (2003) considera que la condición más general de la existencia humana es el nacimiento y la muerte, la natalidad y la mortalidad se constituyen en las experiencias desde las cuales propone una reflexión política, que entiende que la situación de los hombres y mujeres en el mundo se define por las condiciones de la contingencia de la temporalidad y materialidad de su existencia. La muerte es la salida del mundo, por lo que para Arendt, es precisamente la natalidad, es decir, la condición de los recién llegados, la que adquiere mayor relevancia para la comprensión de la condición misma de la humanidad. La natalidad contiene la posibilidad de un nuevo comienzo para el mundo, porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo. *Comenzar algo nuevo* se propone como la expresión de la capacidad de ser libre, que Arendt identifica en la actividad de la acción, cuya condición de posibilidad se funda en el

hecho de la pluralidad, es decir, de la diversidad o diferencia de lo humano que se manifiesta en la situación del habitar juntos el mundo. El hecho de compartir el vivir en el mundo suscita el relacionarnos mediante la acción, pero también mediante el discurso, para Arendt (2003) “con palabra y acto nos insertamos en el mundo humano, y esta inserción es como un segundo nacimiento” (p. 201). Para Arendt (2008) el mundo no nos está dado como creación o como resultado espontáneo de algún proceso natural, el mundo es posible gracias a la política, pues es la política el medio en el que gracias a su pluralidad y libertad, los hombres y mujeres se dan las condiciones para el vivir juntos; en este *Sentido*, para Arendt (1997) la política

[...] es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de ésta debe concernir a todos, sin la cual la convivencia sería imposible. Misión y fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio. (p. 68)

Ahora bien, si el mundo que compartimos es una construcción que se realiza gracias al lenguaje y la acción (y por tanto gracias al pensar), que se produce por el ejercicio plural de nuestra libertad y por tanto, la política es el espacio en el que nos garantizamos recíprocamente la libertad. Frente a esta perspectiva, la pregunta que se plantea para tratar de explorar una reflexión acerca del sentido y la relevancia de la educación de la infancia en el contexto político es ¿cómo es posible el mundo como construcción política? La respuesta obvia parece ser que esa posibilidad radica en el ejercicio plural y libre de la acción y la palabra de quienes compartimos el mundo; lo cual permite trazar una idea acerca de la dimensión política de la educación, que orienta el ejercicio del educar hacia prácticas pedagógicas cada vez menos jerarquizadas y disciplinarias, al mismo tiempo que promuevan formas de agencia libre, de manera que, como explica F. Bárcena (2006) en su lectura de Hannah Arendt

[...] toda educación es acción o, lo que es lo mismo, la radical capacidad de iniciar y comenzar algo nuevo [...] una responsabilidad por proteger el elemento de novedad que todo recién llegado trae consigo y una protección, también, del mundo que, de no ser por

la llegada de los nuevos, quedaría aniquilado”. (p. 30)

En este orden de ideas, la responsabilidad de la educación radica principalmente en educar para la libertad, en este contexto, una posible línea de acción se podría identificar en el trabajo con semilleros de investigación, pues educar para la libertad exige una forma de educar al pensar en la que no solo privilegien los aspectos cognitivos, sino en la que además se dé apertura a experiencias de aprendizaje caracterizadas por prácticas de pensamiento creativo.

## Metodología

Con respecto a la experiencia de trabajo con el Semillero *Sapere Aude*, describo a continuación los pasos que se aplican. El propósito de la presente metodología es que los y las estudiantes identifiquen, asimilen y practiquen algunas orientaciones prácticas y teóricas propias de la investigación social, además de que desarrollen producción escrita utilizando formatos como los del informe científico y la ponencia, para comunicar los resultados de dicho proceso. La actividad se desarrolla en grupos de trabajo cooperativo. El proceso describe los siguientes pasos.

**Documentación** Cada grupo realiza la revisión de la base de datos asignada, la cual está conformada de bibliografía especializada sobre la temática que se propone abordar. La evidencia de la indagación bibliográfica se realiza mediante el desarrollo de guías de lectura. Otra fuente de documentación se constituye en los materiales producidos por los estudiantes en la clase de filosofía.

**Diseño de la investigación** En esta parte se contextualiza el tipo de investigación mediante la caracterización de las metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas. El rol del docente en esta parte del proceso es de par o coinvestigador, el cual no solo acompaña el proceso, sino que participa en algunas partes del desarrollo del mismo, especialmente en el planteamiento del problema y como apoyo en la construcción de los instrumentos de recolección de datos (entrevista y encuestas) y la selección de las categorías de análisis. El diseño y sistematización de la investigación se realiza

mediante la escritura de un informe de investigación, el cual se organiza conforme a la siguiente estructura:

**Título:** Debe expresar el tema, la hipótesis o el problema que se va a desarrollar. Puede ser una pregunta.

**Introducción:** se identifican el tema y el problema que se va a desarrollar, así como las fuentes de documentación utilizadas para abordar dicho tema. Se presentan los objetivos y el propósito del estudio, la hipótesis de trabajo del grupo, y una descripción del cómo se va a desarrollar el trabajo, es decir de las partes o pasos que se realizan en el mismo.

**Diseño de la Investigación:** tipo de Investigación: se explica qué es la investigación cualitativa y por qué el trabajo califica como tal.

**Planteamiento y Justificación del Problema:** Para el planteamiento del problema es importante precisar la pregunta que se pretende discutir, explicar las razones, motivos, temas, reflexiones o fenómenos o situaciones concretos que suscitan el planteamiento de la pregunta problema. Por su parte en la justificación del problema se da respuesta al por qué y para qué se propone resolver el problema, esto mediante la aclaración del objetivo que se pretende alcanzar con la ponencia. También se puede señalar la utilidad del trabajo para la comprensión de algún tema o concepto y su beneficio en contextos teóricos o prácticos.

### Formulación de Objetivos

**Objetivo General:** se plantea un objetivo general que debe estar en total coherencia con formulación del problema o pregunta de investigación, el título de la investigación y la hipótesis.

**Objetivos Específicos:** se plantean al menos dos objetivos específicos, estos expresan las acciones, conocimientos, o pasos necesarios para cumplir con el objetivo general.

**Hipótesis:** se expresa una posible respuesta a la pregunta de investigación, una proyección supuesta a la solución del problema que se investiga.

**Procedimiento:** Se describen los métodos o herramientas de recolección de datos necesarios para llevar a cabo la investigación. Para este trabajo se puede utilizar la encuesta, la entrevista, el análisis de documentos o comunicaciones periodísticas. También se indica cómo se va a aplicar el procedimiento y a quienes.

**Marco Teórico:** En esta parte, el grupo expone o explica de manera ordenada y coherente, con base en las reseñas, las ideas, conceptos, planteamientos o categorías, aclarando su sentido y su relación con el problema planteado. Se debe precisar aquí el planteamiento argumentativo desarrollado por el autor sobre el problema, es decir, se reconstruye o exponen las ideas que evidencian el manejo que el autor o los autores estudiados dan al problema, indicando al menos la tesis que éste propone, así como sus argumentos principales.

**Resultados:** se presenta el análisis de los datos, buscando expresar un diagnóstico del problema; es decir, se realiza la interpretación de los datos recolectados con el propósito de ir construyendo una respuesta.

**Discusión:** en esta parte se relacionan o contrastan los resultados (datos empíricos) con el marco teórico, buscando corroborar total o parcialmente la hipótesis planteada por el grupo. Aquí el grupo expresa su valoración o interpretación de la respuesta del problema, con base en los datos analizados y los conceptos o teorías estudiadas.

**Conclusiones:** se presentan hallazgos o reflexiones finales que permitan al lector una reconstrucción breve de la argumentación presentada, así como el planteamiento de nuevos interrogantes.

**Bibliografía:** según normas APA

**Dimensión Estética:** En esta parte, los estudiantes deben planear y realizar una producción audiovisual en la que comuniquen el desarrollo y resultados de su proceso de investigación. El formato general consiste en una producción audiovisual de máximo 10 minutos, en el que el grupo, apelando a la dramatización,

la aplicación de entrevistas, la animación, incluso mediante un ejercicio de YouTuber, ponen en escena, utilizando las alternativas técnicas que da el formato audiovisual, una reflexión sobre el problema que abordaron, así como ejercicios de trabajo de campo, en el que los grupos pueden contrastar la perspectiva teórica de un problema, con el imaginario de su comunidad sobre el mismo. La socialización se realiza mediante la metodología de foro, conversatorio o exposición.

## Percepción de los estudiantes y reflexión final

Con algunos de los integrantes del semillero se realizó un proceso de retroalimentación y evaluación de la experiencia<sup>33</sup>, lo cual permitió llegar a las siguientes consideraciones: Además de la valoración positiva con respecto a que la experiencia del semillero ayuda a fortalecer las habilidades cognitivas de pensamiento y comunicación, existe la opinión general de que la metodología del semillero y la comunidad de investigación es una propuesta de trabajo que fortalece las acciones creativas, así como la confianza y la libertad de los participantes, incluso algunos manifiestan sentirse empoderados, estimulados y con la seguridad y el coraje para poder comunicar libremente su pensar; afirman que la posibilidad de integrarse y cooperar con otros compañeros y compañeras, sin importar que los participantes sean de cursos y jornadas diferentes, también se percibe como una oportunidad para identificar la pluralidad de puntos de vista que pueden existir frente a algún tema; los estudiantes expresan que en muchos casos, su pensamiento se transforma, en el sentido que logran evidenciar en sí mismos la banalidad y superficialidad de ciertas convicciones, las que terminan abandonando. Entre los aspectos a mejorar, los estudiantes señalan que es necesario aumentar los espacios académicos de encuentro entre los integrantes, así como motivar la participación de otros docentes y de los estudiantes de los otros grados.

Para finalizar quisiera llamar la atención, desde mi experiencia, acerca del sentido que este tipo de estrategias puede llegar a tener para los docentes que participan. En lo laboral, *Sapere Aude* representa motivación, una manera amena y alternativa de plantear el

<sup>33</sup> Este proceso se realizó mediante la metodología de conversatorio durante el mes de noviembre de 2019, en las instalaciones del IED Floridablanca.

desempeño de mi servicio en tanto funcionario público de la educación, que no solo responde con creces a los fines de la educación, además aumenta de manera exponencial la gratificación y reconocimiento de la labor docente; las dificultades para el desarrollo de la experiencia son muchas, sin embargo, el beneficio en lo pedagógico y para el proceso formativo de los estudiantes, justifican con creces todos los esfuerzos. Por otra parte, en lo profesional, y me refiero al rol del filósofo, *Sapere Aude* ha sido una oportunidad y yo lo llamaría también, una especie de estado avanzado del proceso de evolución de la praxis filosófica; una oportunidad porque ha permitido de primera mano acceder al proceso de aprendizaje de la filosofía de los estudiantes, lo que ha facilitado la reflexión personal y disciplinar en el campo de investigación al que he dedicado los últimos años: filosofía de la educación y a avanzar en la comprensión enseñanza de la filosofía como problema filosófico; por otro lado, *Sapere Aude* no solo se ha convertido en el ser mismo de agencia docente, sino además en el espacio de realización del concepto mismo sobre la enseñanza de la filosofía y la filosofía del que estoy convencido<sup>4</sup> Por último, en lo personal, *Sapere Aude* ha sido y espero que siga siendo, una experiencia que logra desvanecer la imagen de la relación docente-estudiante, como una forma de jerarquización social que recoge las enquistadas y tradicionales concepciones de la autoridad, basadas en la subordinación y el adoctrinamiento de los niños y niñas; en este sentido *Sapere Aude* es una experiencia que no solo ha invitado a mis estudiantes a atreverse a pensar por sí mismos, también me ha invitado a mí a transformar mis ideas, a la tarea, imperativa ahora, de aprender con mis estudiantes y de ellos, de comprender la educación como un proceso empático y recíproco, de entender que la única autoridad que como docente se puede tener, es la que consiste en ser responsable por ayudar a conservar en los niños y niñas, en nuestros jóvenes, esa condición que Hannah Arendt (2003) llama “*principio ontológico de natalidad*”, que es precisamente la condición de los recién llegados al mundo, que contienen en sus vidas y sus pensamientos la posibilidad de un nuevo comienzo para éste, porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, ese *Comenzar algo nuevo* para el mundo, que se debe comprender como el compromiso docente de cuidar, de responder, de mantener intacta la capacidad de ser libres en nuestros estudiantes.

## Bibliografía

- Agambem, Giorgio. (2012). *Teología y lenguaje: Del poder de Dios al juego de los niños*. Las Cuarenta: Buenos Aires
- Aldana, Lis. (2010). *Creando semilleros de investigación en la escuela*. En: *Gondola* Vol. 5 No. 1 pp.3-10
- Arendt, Hannah. (1974). *Los orígenes del totalitarismo*. Taurus: Madrid
- Arendt, Hannah. (2003). *La condición humana*. Paidós: Barcelona
- Arendt, Hannah. (2008). *La promesa de la política*. Paidós: Barcelona
- Arendt, Hannah. (2018) ¿Qué es la política? Paidós: Barcelona
- Bárcena, Fernando. (2006). *Arendt, Hannah: Una filosofía de la natalidad*. Herder: Barcelona
- Gopnik, Alison. (2010). *El filósofo entre pañales*. Planeta: Madrid
- Lipman, Matthew. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. España: Octaedro.
- Martínez, Dianelkys y Márquez, Dora. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. En: *Tendencias Pedagógicas* N.º 24 2014 pp. 347-360
- Santamaría, Edisson Cárdenas. (2018). Semilleros de investigación. Apuestas por la investigación en la escuela y la constitución de subjetividades políticas. Tomado de: <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35057>



# DE LA PERSONA Y LO CORPO-EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN

*From the person and the body-emotional development in the education*  
*Da pessoas e do corpo-emocional na educação*

Luis Eduardo Ospina Lozano  
Docente investigador, Universidad Libre,  
Facultad de Ciencias de la educación, Departamento de educación física,  
Bogotá, Colombia,  
Correo electrónico: [luisospinalozano@gmail.com](mailto:luisospinalozano@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-6646-3919>

## Resumen

Este artículo es un avance reflexivo de la investigación sobre el modelo de desarrollo de las competencias emocionales respecto a: crear, reconocer entender, signar, expresar, regular. (CRE-SER) en el área de educación física, que se realiza en la Universidad Libre (Bogotá-Colombia). Se expone un análisis documental y hermenéutico, enseñando las categorías y su relación desde un enfoque filosófico y pedagógico. Inicialmente, crítica a la modernidad como pérdida del valor humano, época en la que lo corporal y emocional resultan irrelevantes para el desarrollo personal del sujeto. En consecuencia, se hace un llamado al docente para buscar caminos humanizantes que rescaten la personalización y la emocionalidad. Para lograr ese objetivo se realiza un análisis conceptual respecto a relación cuerpo-persona, observando intencionalidades y dimensiones antropológicas; luego se detalla la correspondencia entre cuerpo y emocionalidad; abordando las implicaciones pedagógicas en términos de personalización y corpo-emocionalidad; concluyendo con unas orientaciones didácticas generales. Todo lo planteado, desde de la educación física, tiene aplicabilidad real en cualquier ámbito educativo, lo que permite que la experiencia sea replicable.

**Palabras clave:** cuerpo, educación, emoción, persona.

## Abstract

This article is a reflexive advance from the research about the model for the development of socio-emotional competences according to: create, recognize, understand, sign, express, regulate (CRE-SER) in the area of physical education, that is carried out at the Universidad Libre (Bogotá-Colombia). It expose a documentary and hermeneutical analysis, showing the categories and their relation from a philosophical and pedagogical perspective. Initially, criticism of modernity as loss of human value, in that period the physical and emotional are irrelevant to the personal development of the subject. In fact, it does a call to the teacher to search for humanizing paths that rescue personalization and emotionality. To achieve this objective, we made a conceptual analysis is carried out regarding the body-person relationship, observing anthropological dimensions and intentions; then the correspondence between body and emotionality is detailed; approaching pedagogical implications in terms of personalization and corpo-emotionality are addressed; concluding with some general teaching guidelines.

Everything raised, from physical education, has real applicability in any educational field, allowing the experience to be replicable.

**Keywords:** body, education, emotion, person.

## Resumo

Esse artigo é um avanço reflexivo da investigação sobre o modelo de desenvolvimento de competências emocionais em relação a : criar, reconhecer, compreender, expressar e regular. (CRE-SER) na área de educação física, realizado na universidade libre ( Bogota-colombia).

É exposta uma análise documental e hermenêutico, ensinando as categorias e sua relação a partir de uma abordagem filosófico e pedagógico. Inicialmente a crítica à modernidade como perda do valor humano, momento em que o físico e emocional são irrelevantes para o desenvolvimento pessoal do sujeito. Assim se faz um chamado ao professor para que pesquisem caminhos humanizadores que resgatem a personalização e a emocionalidade. Para atingir esse objetivo é realizada uma análise conceitual, sobre a relação corpo-pessoa, observando intenções e dimensão antropológicas, então é detalhado a correspondência entre corpo e emocionalidade abordando as implicações pedagógicas em termos de personalização e corpo-emocional; concluindo com algumas orientações didáticas gerais. Todo o que é proposto, desde a educação física tem aplicabilidade real em qualquer campo educacional, o que permite que a experiencia seja replicável.

**Palavras-chave:** corpo, educação, emoção, pessoa.

## Introducción

La modernidad se concibe como un momento cultural en el cual la primacía de la razón está unida a los fenómenos de dominio y poder, correspondiendo al principio que traza las normas y ordenando el mundo, para idealmente acercar al hombre a la abundancia, la libertad y la felicidad; pero es ahí cuando se origina y desarrolla toda la trama deshumanizante en que se cambia el ser por el tener, situación que rompe con la armonía universal, pues al no encontrar relaciones estrechas con sus semejantes, con Dios y con la naturaleza, pierde el hombre su dignidad y atropella lo circundante. Se manifiesta así la explotación ecológica y la cosificación del ser humano, evidenciándose una crisis existencial con claros síntomas de grave enfermedad social: actitud provisional y fatalista de vida, ideal colectivista, fanatismo, vacío existencial, etc. (Luna, 1996).

En ese sentido, López (1996) afirma que la cultura moderna es prolongación y quiebra del proyecto de vida gestado en los siglos XVII y XVIII cuando supuestamente se propugnaba por una reivindicación de los valores humanos, y el resultado fue exactamente lo contrario. La concepción más arraigada de la modernidad está en que la racionalización implica la destrucción de vínculos sociales, costumbres, y creencias tradicionales, pero más allá, el agente real de modernización de aspectos relevantes como la ciencia, la tecnología y la educación, es la razón misma, no una clase social particular.

Si partimos de la premisa de que la evolución de la especie humana depende, ante todo, del desarrollo espiritual, advertimos enseguida un hecho: en la modernidad el hombre desciende de ideales espirituales a ideales puramente materiales. No se trata entonces de un progreso sino de un regreso a las formas primitivas y bárbaras de la existencia humana. (López, 1997, p. 10)

Por ello, y en términos modernos, tiene el conocimiento un acento positivista, que según Ávila (2010), se ha convertido en una estructura de poder político, estético, simbólico, comunicativo, siempre al servicio de la dominación; la condición humana está supeditada a criterios de productividad que controlan el com-

portamiento en cualquier ámbito, y existe una sicología de la cultura de masas que pretende homogenizar la racionalidad técnica.

Así la crisis de la educación salta a la vista y su manifestación más radical estriba en el desconocimiento sobre la esencia del hombre y su fundamento auto constructivo en la plena posesión de su existencia: la persona humana (Altarejos, 1986). Luego, se observa directamente en la escuela, dinámicas que ponen en duda la verdadera formación de alumnos y maestros, pues son considerados como instrumentos al servicio del sistema imperante.

En este contexto, Carmona (2007) sostiene que el ser humano es concebido como “objeto” de la educación, y ésta, como el medio más adecuado de productividad; estos elementos conforman la base de la ideología economicista que mutila al hombre, separándolo de su compromiso social, convirtiéndolo en un autómatas acrítico; por ende, los tecnicismos, las metodologías, los contenidos parcelados y las evaluaciones sancionatorias, se han puesto a la vanguardia en lo educativo, olvidándose de los fines humanos a los cuales deben responder. Se trata de una anti-educación más preocupada por informar datos, que por formar personas.

No en vano, se piensa hoy en la educación como un “servicio” con sistemas de oferta y demanda, lo cual significa, que, de ser un proceso inherente de autorrealización humana, ha pasado a proyectarse como un negocio mercantilista y alienante. (Ospina, 2009)

## En la emocionalidad

La modernidad también se caracteriza por el llamado “analfabetismo emocional” (Maya y Pavejeau, 2007), registrándose un desconocimiento total de las emociones en cuanto a su esencia, funcionamiento, control y gestión. Problema grave, ya que lo emocional de la persona, tiene que ver directamente con su auto concepto, comportamiento y desempeño cultural. De esta situación se derivan desequilibrios a nivel individual que tienen repercusiones negativas en lo social, algunas tan peligrosas, como la violencia generalizada.

No conocerse a sí mismo en la emocionalidad, equivale a estar en permanente riesgo de cometer crasos errores y validar ciertas reacciones negativas como

propias del desarrollo personal; de ahí provienen frustraciones, relaciones interpersonales negativas, y un manejo inadecuado de las emociones. En consecuencia, imposibilidad para regular estados afectivos perturbadores.

La persona con déficit emocional tiene dificultades para automotivarse en las diferentes situaciones que plantea la vida, sobre todo, en aquellos momentos de adversidad. Luego, la impulsividad es frecuente, y pueden registrarse altos niveles de pesimismo, desesperanza, desconfianza y baja autoestima.

Esta problemática aplicada a la escuela, deja entrever dilemas frente a lo académico y convivencial por parte de estudiantes sensiblemente afectados. Entre otros, están los desórdenes disciplinarios, bajo rendimiento académico, actitudes destructivas, consumo de drogas, estados recurrentes de depresión, ansiedad, estrés, etc.

En tanto la educación continúe realizando un trabajo incompleto sobre la afectividad, dejará de lado procesos subjetivos importantes (emociones, sentimientos, pensamientos), espacios donde germinan actitudes y conductas. “Los resultados de esta tarea inconclusa están poniéndose en evidencia de manera dramática en la vida de la sociedad actual” (Maurin, 2013, p. 25).

Luego, autores como Bisquerra (2016), García (2012) y Vivas (2003), insisten en que la integralidad de la persona en lo educativo se ve trastocada en ausencia de lo emocional; sin embargo también afirman, que este paradigma racionalista empieza a agotarse. El llamado es a realizar una educación de corte integral en todo el sentido de la palabra, ya que podemos visualizar una escisión de doble connotación.

En primer lugar, una división entre lo académico y el desarrollo personal en donde se ha dado prioridad al aprendizaje de las asignaturas con sus respectivos contenidos, relegando lo personal a un plano casi inexistente; esto se evidencia en la obsesión por adelantar evaluaciones estandarizadas de competencias.

En segundo lugar, el sistema educativo tiene una marcada separación entre lo racional y lo emocional, pues existe la creencia que el cerebro asimila los conocimientos sin depender de las emociones. No obstante, desde el reconocimiento pleno de los factores motivacionales y afectivos en el proceso de aprendizaje,

se ha demostrado el papel primordial que juegan las emociones en el desempeño académico de los estudiantes.

Entonces la invitación a los maestros está en establecer y cumplir el compromiso que corresponde dentro de lo personal y lo social. Se trata de un cambio de actitud hacia la reflexión pedagógica diaria y a la transformación de prácticas pedagógicas, respondiendo así al proceso de perfección humana; los educadores deben proponer a los estudiantes experiencias de aprendizaje renovadas con frecuentes oportunidades para entablar mejores vínculos sociales y emocionales que permitan un desarrollo personal armónico, pleno y creativo.

## Cuerpo y persona

En cuanto *physis*, la corporalidad humana supera el simple materialismo, develando lo somático y lo cinético como factores inherentes a la autorrealización personal; cuestión que invita a reflexión detallada que se desarrolla a continuación.

El punto de partida es el reconocimiento del cuerpo como el primer y fundamental modo de ser y estar del hombre en el cosmos, constituyéndose de este modo, como una formalidad real materializada en lo sensible-cinético, enmarcada en complejas manifestaciones significativas.

El movimiento observable no es una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino que traduce procesos internos, expresa reacciones de un organismo en situación. En el caso del hombre, de un organismo que se apodera del mundo que le es dado conocer como real y sobre el que actúa de un modo absolutamente personal (conducta motriz). (Cecchini, 1996, p. 53)

Lógicamente, se trata de la existencia incorporada, y el planteamiento hecho por Cajigal (1979) acerca del cuerpo, pero más que cuerpo, se hace evidente. La referencia se da desde lo real primigenio que enmarca lo espacial-temporalcausal y cuya dinámica implica la esencia de lo existencial humano.

Así puede afirmarse, que lo corporal constituye la persona humana, y ésta, es impensable sin su cuerpo, ya que la presencia personal de los sujetos se hace evi-

dente desde lo elemental en cuanto a espacio, tiempo, sensación y movimiento, involucrando esto todas las dimensiones del desarrollo humano. “Yo soy persona desde mi existencia más elemental, y, lejos de despersonalizarme, mi existencia encarnada es un factor esencial de mi fundamento personal” (Mounier, 2006, p. 47).

Ahora bien, en cuanto la persona es ser que se posee, las implicaciones corporales no admiten discusión, pues dicha posesión comienza a ser realidad desde las intencionalidades no cognoscitivas y cognoscitivas del cuerpo junto a su carácter de fundamento en el mundo vital, el arte y la cultura.

En un primer momento, se realiza un proceso no cognoscitivo que tiende hacia la constitución del propio cuerpo como organismo biológico; seguidamente, se conforma lo anatómico para generar la separación numérica y real, todo en una compaginación entre lo genético y lo formalizado. Desde este punto de vista, y en su proceso de autoconstitución, el cuerpo sale de sí para consolidarse a través de la formalización de elementos materiales externos.

En consecuencia, como principio de individuación en la formación personal, el cuerpo afianza dicha premisa, pues la autodeterminación y singularización son palpables en los rasgos físicos, el desempeño motriz, las formas y dimensiones corporales, etc. De manera que, en lo fenomenológico, la apropiación del sí humano se fundamenta en lo corporal, y naturalmente, los efectos de la integralidad no se hacen esperar... esto es, el reconocimiento total de la unidad y de modo incorruptible.

Ocurre paralelamente la intencionalidad en orden cognoscitivo; con esto empieza a superarse la pura materialidad que puede asignársele al cuerpo, porque la *psique* no sólo formaliza la materia, también lo espacial, temporal y geográfico, constituyendo así el mundo propio del viviente.

Sin el cuerpo el hombre quizá podría vivir intelectivamente el universo, pero no lo sentiría. Y lo siente precisamente mediante las funciones cognoscitivas capaces de captar los diversos aspectos de la realidad física. Estas funciones cognoscitivas son, por supuesto, funciones del organismo, órganos, que pueden ser impresionados o estimulados por la realidad física dentro de unos límites. (Choza, 1988, p. 166)

La antropología filosófica desglosa la intencionalidad cognoscitiva del cuerpo en cuatro momentos jerarquizados e interrelacionados: la sensación, considerada como reflexión de lo físico sobre sí mismo; la percepción; los deseos-tendencias; el movimiento y la acción (Arregui, y Choza, 2002). Puede observarse en dicho planteamiento la complejidad del proceso y la trascendencia misma de lo corporal en la construcción significativa de la realidad.

Luego, mientras el cuerpo constituye la presencia real de la persona humana, es igualmente medio cognoscitivo por excelencia. Las formalizaciones de la materia están determinadas por el uso corporal y la disposición del mundo a través de lo somático. Esto señala la íntima relación entre la configuración y el ordenamiento del ámbito interno con el dominio técnico del propio cuerpo.

No se reduce el cuerpo a una sola modalidad experiencial ni se agota la conciencia en un solo movimiento cognitivo. Así la arrogancia del pensamiento olvide con frecuencia que el cuerpo es articulador imprescindible para su formación, no podemos negar que todo conocimiento pasa por él, consistiendo nuestra tarea en preguntarnos una y otra vez por la savia senso-motora que sirve de guía a las más finas operaciones de la conciencia. (Restrepo, 1994, p. 96)

En tercera instancia, la realidad cultural del hombre es evidente en la exteriorización subjetiva. Se trata del mundo sentido y expresado en formas diversas; esto abarca desde lo simple gestual, hasta lo transformado por manipulación directa o indirecta. Aquí la persona expresa objetivamente la vivencia que posee de su propio cuerpo, ya desde la técnica o la cultura.

En cuanto que se va adquiriendo un dominio técnico del propio cuerpo, se va configurando y ordenando intencionalmente el mundo interior de los deseos, tendencias y acciones posibles, y *eo ipso* se va configurando y ordenando también intencionalmente el mundo exterior, pues el mundo interior y el exterior adquieren cada uno su sentido en función del otro constituyendo un solo mundo vital. Así, disponer del mundo es disponer del cuerpo y viceversa (Arregui y Choza, 2002, p. 142)

Es en este momento cuando puede evidenciarse la relación entre persona y cuerpo, ya que hay una ma-

nifestación más comprometida de aquella a través de lo somático sin olvidar que la manifestación es una nota definitoria de la persona en la que se muestra la intimidad, la apertura y la libertad por medio de las actuaciones corporales. Igualmente se puede deducir, que el cuerpo, junto a su carácter cinético, es principio de lenguaje y comunicación.

Los seres humanos existimos en el lenguaje; que es el espacio de coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales en que nos movemos. El lenguaje fluye en los encuentros, en el contacto visual, sonoro o táctil que ocurre en los sistemas nerviosos. El encuentro gatilla cambios determinados en la corporalidad de cada uno. (Maturana, 1996, p. 35)

Si en su aspecto íntimo y humano, el acto comunicativo implica el trato por medio del cual un *yo* se encuentra a sí mismo a través de un *tú*, lo corporal es relevante, porque la expresión e interpretación de sentimientos, ya en la palabra condicionada por el tono de voz, en los gestos y ademanes, en la mirada, en los roces y hasta en lo accesorio, se constituyen en fuentes capitales para dicho encuentro personal, eso sin apartar la comunicación implicativa, en la cual, desde el entramado corporal, se logran la intersubjetivación, el proceso de ensanchamiento de los mundos imaginarios y la dilatación de las conciencias.

Así pues, puede decirse que el cuerpo humano es el “lugar físico” en el que acontece la verdad del cosmos, si se toma la definición de verdad como reflexión, y desde este punto de vista puede decirse que el cuerpo humano es lo más adecuado para el espíritu según un enfoque analítico-funcional. (Choza, 1988, p. 167)

Más allá, y para fortuna de la educación, hay una relación indisoluble entre el cuerpo y la persona. Inicialmente se verifica la actualización de ésta en la materialización somática, se trata de la forma básica de existencia humana. Seguidamente, se muestran los principios personalizantes de singularidad, autonomía y apertura, desde las tendencias corporales auto constructivas y/o en las dinámicas cognoscitivas y comunicativas.

Somos y estamos en nuestro cuerpo desde siempre, hasta que aprendemos a separarnos de él. Todo pequeño vive

en un estado de plenitud hasta que no padece ningún control externo o un control autoimpuesto que lo obliga a objetivar el mundo con categorías ordenadoras que se vuelven absolutas, a pesar de su relatividad. El niño vive llevando el mundo consigo, sin establecer distinciones entre unidad y diversidad, y no por falta de madurez ni por dificultad para diferenciar matices y rasgos, sino por ser uno con el devenir de la naturaleza. (Calvo, 2005, p. 102)

## Cuerpo emocional

El estudio de las emociones y los sentimientos puede enfocarse también desde los habituales cuatro puntos de vista en que se aborda la corporalidad humana, a saber: la exterioridad objetiva o materialismo corporal, la intimidad objetiva o metafísica corporal, la intimidad subjetiva o fenomenología corporal, y la exterioridad subjetiva o antropología cultural (Arriegú y Choza, 2002).

En el materialismo, las emociones han sido estrechamente vinculadas al orden somático en cuanto fisiología, anatomía y bioquímica, es así como existe un componente neurofisiológico de primer orden, que permite evidenciar la emoción de manera tangible para quien la sufre, y con atenta observación, para quienes la perciben en otras personas. Según Pellicer (2011), este componente genera respuestas involuntarias como aumento de la frecuencia cardiorrespiratoria, sudoración, hipertensión, rubor, sequedad en la boca, etc.

Muy relacionado con lo anterior, está lo metafísico corporal, ya que permite una percepción emocional desde las manifestaciones materiales, pero haciendo mella en la mente humana como un primer momento de reconocimiento propio de la perturbación que puede trascender hacia la reflexión y al reconocimiento de la intimidad. De tal manera, que se trata de un puente entre lo objetivo externo y lo objetivo interno de las emociones.

Ya en la fenomenología, la emoción aparece a través del cuerpo vivo tal como es para sí misma o como es entregada a la conciencia; esto tiene que ver directamente con la habilidad básica del esquema corporal y sus elementos de *propiocepción*, *interocepción* y *transposición*; en último, el reconocimiento del mundo emocional en las demás personas.

Podemos decir entonces, que, en las formas de visualizar el estudio de la corporalidad humana, se consolidan también los componentes básicos de las emociones planteados por Bisquerra (2016), como son lo neurofisiológico, comportamental y cognitivo, ya que se corresponden acertadamente. Lo cognitivo coincide con la emoción hecha consciente, es decir, el sentimiento.

Seguidamente, encontramos en la exterioridad subjetiva, que una vez consolidada la *orexis* o predisposición a la acción, la emocionalidad tiene cabida en la cultura y el arte, ya que estos espacios de expresión humana, están estrechamente relacionados con los sentimientos y las pasiones. Se trata de las distintas objetivaciones de la afectividad humana patentadas en las formas de vida, ya sea en términos positivos o negativos.

Igualmente, en que las visiones de la corporalidad humana por separado o extrapoladas no pueden dar cuenta total y comprensiva del cuerpo, tampoco en su disgregación pueden dar cuenta cabal del ámbito emocional de la persona; luego, si se pretende entender y conocer plenamente la complejidad de las emociones, más aún, cuando estamos frente a su valor educativo, se necesita una integralidad de todos los puntos de vista tratados.

En la planteada complejidad de las emociones, ya en su estructura, como en las dimensiones de comprensión, es necesario aclarar dos cuestiones de singular relevancia para el caso de la educación. En primer lugar, se entiende que el mundo emocional confiere a la persona su fundamento principal de animal humano; esto, según Barriga (1992), aleja al hombre de su concepción maquinaria (predeterminada, útil e insensible) y le permite sentirse y sentir el mundo, para ubicarse en el mismo y poder transformarlo. En segundo término, se observa en la emoción un dominio conductual que se experimenta en una dinámica corporal que puede llegar a hacerse consciente, por tanto, trabajable en su *orexis* y más allá.

## Implicaciones pedagógicas

Aquí llegamos a entender un aspecto capital dentro de lo emocional, esto referido al proceso educativo y con aplicabilidad inmediata en el ámbito escolar:

Las emociones son respuestas complejas del organismo que conviene conocer y gestionar de forma apropiada. Analizar las emociones es adentrarse en la complejidad. Algunas emociones coinciden con lo que más deseamos en la vida: bienestar emocional y felicidad. (Bisquerra, 2016, p. 41)

Las emociones son parte fundamental del desarrollo personal del sujeto, por lo tanto, están inmersas en la integralidad humana y no pueden omitirse dentro de ningún proceso educativo real en cuanto éste se da en la vida y para la vida misma. De ahí que las emociones sean un asunto transversal a las culturas, espacios y tiempos; porque quiérase o no, están presentes en el devenir humano y pueden reforzar, pero también limitar, a las personas en la construcción de sus respectivos proyectos de vida (Pellicer, 2011).

Entonces, solicita el proceso educativo una dinámica efectiva respecto a la emocionalidad a través de un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos afectivos, es decir, las competencias emocionales (Bisquerra, 2016), con un alto grado de movilidad hacia la consecución de la felicidad personal, y en ello, la calidad de vida de los sujetos y la sociedad. Más importante aún, estas competencias emocionales se encuentran emparentadas de lleno con los principios de la personalización educativa como son la singularidad, autonomía y apertura.

En relación con la singularidad, la conciencia emocional es la capacidad para sentir y reconocer los tipos de emociones, también incluye la habilidad para captar el clima emocional en determinados contextos culturales. Aquí se registra atención a los eventos desencadenantes, la percepción sensitiva y las valoraciones de reacción.

Con el principio de autonomía personal tienen que ver las competencias de regulación y autonomía emocional. “También se puede denominar gestión emocional. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.” (Bisquerra, 2016, p. 60-61).

La autonomía emocional debe ser entendida como un concepto amplio que determina las acciones a seguir bajo los argumentos de autogestión personal, res-

ponsabilidad y toma de decisiones acertadas. También implica un verdadero equilibrio entre los extremos de dependencia y desvinculación emocional.

Las competencias sociales en el marco emocional, están emparentadas con el principio de apertura, y se refieren a la capacidad de mantener buenas relaciones con las demás personas, o en palabras de Zubiri (2006), hacer efectiva la dimensión social a través de la “versión” humana. Implica dominar habilidades básicas como la capacidad de comunicación, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc. Subyacen aquí modos de relación como la cooperación, liderazgo, integración, interacción, etc., hasta los ideales humanos más elevados como el amor, la amistad y el altruismo.

En última instancia, y relacionadas con el fin principal de la personalización educativa, tenemos las habilidades de vida para el bienestar. Esto enmarca la capacidad de adoptar comportamientos apropiados y responsables para hacer frente de forma satisfactoria a los diferentes ámbitos de desarrollo humano como la familia, sociedad, tiempo libre, trabajo, vida profesional, etc.

## Conclusiones

Existe en el ámbito de la educación una persona emocional que merece toda la atención posible, y desde este postulado, es posible brindar unas orientaciones didácticas mínimas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Desde lo corpo-emocional, la persona se educa mientras se mueve y se mueve para educarse, por tal razón, la actividad física y la tecnología cinética están al servicio del hombre, no al contrario. Entonces, mediante lo cinético-corporal, es posible el desarrollo integral, a su vez puede darse el reconocimiento de capacidades y limitaciones propias en múltiples aspectos de la pluridimensionalidad humana.

Del mismo modo, se tiene en cuenta la dimensión expresivo-comunicativa de la corporalidad y sus intencionalidades frente a lo cognoscitivo y lo social; porque el cuerpo no solo hace parte del yo, sino que lo expresa. En la corporalidad residen de manera física-material, la intimidad y la comunicación.

Una educación que tiene por “objeto” la persona corpo-emocional, evita a toda costa las prácticas ma-

sificadoras y represivas, reconoce en el ser personal su principio de singularidad y atiende adecuadamente las diferencias individuales, culturales, afectivas, de interés, de ritmo, etc. Es decir, que todo está implícito dentro del reconocimiento de las capacidades que evidencian la excelencia personal. También fomenta la actividad creativa y original, desde el hacer mismo, hasta lo existencial, humanamente hablando.

El respeto al carácter autónomo del ser humano es también constante dentro de la práctica educativa que cree en la persona corpo-emocional, por ende, es normal que las actuaciones de los involucrados, estén matizadas por frecuentes posibilidades de ejercicio libre y comprometido, díganse situaciones que permiten la elección y la decisión, con la consabida asunción de las consecuencias. “Ser persona y ser libre son conceptos inseparables. Uno no existe primero y después es libre. Existir como persona es al mismo tiempo ser libre. Esta libertad es tan esencial en la persona como su ser-en-el-mundo y su ser-con-otros.” (Vásquez, 1990, p. 23). La didáctica entonces, debe estar enmarcada dentro del equilibrio racional-afectivo, y no inclinada hacia lo vertical razonativo en donde la autoridad se da por imposición.

Una educación que tiene en cuenta lo personal y lo corpo-emocional, permite situaciones de encuentro mutuo humano, también estimula las buenas relaciones con la naturaleza y con el ser supremo; porque a ciencia cierta, el hombre sólo llega a ser persona en la medida en que pone a prueba su principio de apertura en el *communicare*, o sea, el trato por medio del cual se halla a sí mismo en relación dialéctica con todos y con todo lo circundante.

Como condición pedagógica número uno, la educación que tiene como eje fundamental a la persona corpo-emocional, encamina todos sus esfuerzos para que cada sujeto llegue a consolidar la capacidad de gestarse y llevar a cabo su propio proyecto de vida (García, 1988), pues es verídico que cada quien encuentra su autorrealización por sentido vocacional que, nunca se repite entre las personas, es decir, que es único e irremplazable, ya que la persona no es un concepto, una idea; la persona es indefinible porque no es una cosa, un objeto; la persona es un proyecto (Peralta, 1994).

La unidad personal permite hablar del hombre en cuanto a dimensionalidad, características propias

y actuaciones humanas sin pretender separaciones o sumatorias, más bien, afirmando su condición infragmentada, aspecto vital dentro de una educación que pretende ser personalizada y corpo-emocional.

No sobra decir que la revolución pedagógica planteada requiere de la labor comprometida del educador, pues no es secreto que ningún cambio educativo se da sin la participación directa del maestro. Se solicita entonces un docente reflexivo, innovador, sin resistencia al cambio y con la amplitud humana suficiente para reconocer el valor personal y emocional de los sujetos (Ospina, 2017).

## Bibliografía

- Altarejos, F. (1986). *Educación y Felicidad*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Ávila, F. (2010). “Crítica a la modernidad: el eclipse de la razón” *Revista de artes y humanidades*, 11, UNICA, 167-185.
- Arregui, J. y Choza, J. (2002). *Filosofía del hombre, una antropología de la intimidad*. Madrid: Rialp.
- Barriga, S. (1992). *Psicología general*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Bisquerra, R. (2016). *Educación emocional*. Barcelona: Graó.
- Carmona, M. (2007). “La educación y la crisis de la modernidad” *Revista de artes y humanidades*, 8, UNICA, 134-157.
- Cajigal, J. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Cecchini, J. (1996). *Personalización en la educación física. Tratado de educación personalizada* (tomo 19). Madrid: Rialp.
- Calvo, C. (2005). Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. En *revista de educación de la Organización de estados Iberoamericanos (OIE)*, pp. 91-105.
- Choza, J. (1988). *Manual de antropología filosófica*. Madrid: Rialp.
- García, J. (2012). “La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje”. En: *Revista Educación*. Vol. 36 (1), pp. 97-109.
- García, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Luna, J. (1996). *Logoterapia; un enfoque humanista existencial*. Santafé de Bogotá. San Pablo.
- López, H. 1997. *El mito de la modernidad*. Santafé de Bogotá. Horfe.
- López, M. 1996. *Filosofía, modernidad y Posmodernidad*. Buenos Aires. Biblos.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maurin, S. (2013). *Educación emocional y social en la escuela*. Buenos Aires. Bonum.
- Maya, A, y Pavajeau, N. (2007). *Inteligencia emocional y educativa*. Bogotá: Magisterio.
- Mounier, E. (2006). *El Personalismo*. Bogotá: Búho.
- Ospina, L. (2009). *La educación física y su objeto de conocimiento*. En: *Un viaje por los arquetipos*. pp. 155-188. Bogotá. Magisterio.
- Ospina, L. (2017). *Cuerpo personalizado y educación física*. En: *Revista Lúdica pedagógica*. Num 26, pp. 83-89.
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional*. De la teoría a la práctica. Barcelona: Inde.
- Peralta, H. (1994). *Proyecto Hecper. Investigación científica en el deporte*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Restrepo, L. (1994), *La Trampa de la Razón*, Retina, Bogotá.
- Vásquez, C. (1990). *Educación personalizada. Una propuesta educativa para América Latina*. Bogotá: Indo-American Press Service.
- Vivas, M. (2003). *La educación emocional: conceptos fundamentales en: Sapiens. Revista universitaria de investigación*. Vol. 4. (No 2), pp. 0.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social, histórica*. Madrid: Alianza.



# EL DESCARTES DE FOUCAULT: DE LAS CADENAS DEL MECANICISMO FÍSICO A LAS DISCURSIVAS<sup>4</sup>

*Foucault's discards: from the physical mechanism chains to the discursive ones*

*O descartes de Foucault: Das cadeias dos mecanismos físicos aos discursivos*

Andrés Santiago Beltrán Castellanos<sup>5</sup>

 [orcid.org/0000-0002-9244-7605](https://orcid.org/0000-0002-9244-7605)

## Resumen

El uso de Descartes requiere ser analizado a la luz del estadio de pensamiento en que se encontraba la obra de Foucault. Se sostendrá que no existe una interpretación homogénea. La confrontación con Derrida en torno a la interpretación sobre el cogito en *Historia de la locura*, demarcará el camino para intentar mostrar que el periodo de pensamiento de Foucault denominado arqueológico, comparte simetrías con un mecanicismo, sólo que el énfasis cambiará de uno físico como el de Descartes a uno discursivo, en donde el hombre se constituye en un objeto más: por estar sometido a leyes de las cuales no puede escapar.

**Palabras clave:** Mecanicismo, episteme, discurso, arqueología, libertad.

## Abstrac

The use of Descartes requires being analyzed in the light of the thinking stage in which Foucault's work was. It will be stated that there is no homogeneous interpretation. The confrontation with Derrida about the interpretation of the cogito in *Historia de la locura*, will mark the way to try to show that Foucault's thinking period, called archaeological one, shares symmetries with a mechanism, only that the emphasis will change from something physic such as a Descartes'one to a discursive one, in which the man becomes one more object: because he is subjected to laws from which he cannot escape.

**Keywords:** Mechanism, episteme, discourse, archeology, freedom.

<sup>4</sup> Este artículo es una revisión de la tesis no publicada *Implicaciones de la práctica arqueológica en el estatuto epistemológico de la filosofía latinoamericana* (Beltrán, 2014) para optar por el título de Maestría en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás.

<sup>5</sup> Docente de ciencias sociales y filosofía. Secretaría de Educación de Bogotá (Colegio IED Las Américas). Coordinador Colectivo pensamiento pedagógico contemporáneo. Correo electrónico: [santiagobeltran23@gmail.com](mailto:santiagobeltran23@gmail.com)

## Resumo

O uso de Descartes precisa analisar à luz do estágio de pensamento em que se encontra a obra de Foucault. Será argumentado que não existe uma interpretação homogênea. O confronto com Derrida sobre a interpretação do Cogito em história da loucura, que marcará o caminho para tentar mostrar que o período do pensamento de Foucault, denominado arqueológico, que compartilha simetrias com o mecanismo, apenas a ênfase mudará de um físico como Descartes para um discursivo, no qual o homem se torna mais um objeto: porque está sujeito a leis das quais não pode escapar.

**Palavras-chave:** Mecanismo, episteme, discurso, arqueologia, liberdade.

## Contextualización

De acuerdo con los editores, y consignado a pie de página en *Hermenéutica del sujeto*, Foucault se declara heredero de la filosofía moderna (Hegel, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, el Husserl de *Crisis* y Heidegger), en quienes encuentra la pretensión de volver a la espiritualidad de la Antigüedad, entendida como el precio que debe pagar el individuo por el acceso al conocimiento, cuantificado en una serie de exigencias que modifican su propio ser. Esto en contra de pensadores clásicos que, como Descartes, centraron el conocimiento a partir del mismo, ajustando la realidad a un proceso de búsqueda de las leyes que gobiernan el todo.

[...] me parece que toda la historia de la filosofía del siglo XIX es una especie de presión por medio de la cual se trató de repensar las estructuras de la espiritualidad dentro de una filosofía que, desde el cartesianismo o, en todo caso, la filosofía del siglo XVII, procuraba liberarse de esas mismas estructuras. (Foucault, 2005, p. 40)

El presente escrito centra sus esfuerzos en cuestionar el distanciamiento manifiesto entre los dos franceses en *La hermenéutica del sujeto*, a partir de exponer el desigual tratamiento otorgado por Foucault a la obra de Descartes dependiendo del estadio de intereses en que se encontraba su obra: el arqueológico, el genealógico o el ético, para, desde ahí, intentar mostrar que el primero, se presenta como un sistema cerrado, que por remitirse a una explicación mecánico – causalista de la realidad, acercaría a Foucault a Descartes más que a los pensadores referenciados. En tanto, el distanciamiento solo sería válido en su última etapa de reflexión.

La arqueología como metodología se caracteriza por la exuberancia terminológica: episteme, enunciado, concepto, objeto. Éstos, son sólo prácticos dentro del propio esquema de análisis de las formaciones discursivas y conlleva a privilegiar el funcionamiento del todo como sistema, lo cual deja a los individuos correlativos a éste: sin posibilidad de operar por fuera de las reglas establecidas del juego discursivo. Cohesión profundizada en el segundo periodo de pensamiento de Foucault: el genealógico, pero ya no desde “las

reglas de formación discursiva que abandona en este lapso” (Drayfus; Rabinow, 1988, p. 105), sino desde la descripción del poder disciplinario.

En *Las palabras y las cosas* Foucault intenta desmarcarse de la interpretación hegemónica que muestra que el periodo clásico del pensamiento filosófico órbita sobre el mecanicismo y propone la herramienta conceptual “episteme clásica” que gira sobre el saber y no sobre el conocimiento y ubica el mecanicismo como un componente más de la mathesis “entendida como ciencia universal de la medida y el orden” (Foucault, 2007, p. 62). Para nosotros, el francés reactiva cierto mecanicismo, esta consecuencia teórica, se postula al entender que, al igual que en el sistema cartesiano, en la arqueología los hombres también se consideran atados.

El énfasis estaría en el tipo de cadenas. En el primer caso, sus cuerpos (la res extensa) están sometidos a las constantes físicas, en el segundo, al orden discursivo. Esta concepción mecanicista en Foucault es desplazada ulteriormente al profundizar en la gubernamentalidad, cuando la analítica se traslada hacia la esfera de la subjetividad, estadio denominado el tercer Foucault, donde indaga cómo los sujetos realizan resistencias a los dispositivos de saber y poder que los constituyen, estadio que inicia en 1978 cuando sus investigaciones dan un giro del disciplinamiento hacia el estudio histórico de las prácticas de libertad, colocando el interés en la Antigüedad grecorromana.

Para nosotros, esta lectura de Descartes es diferente a la del periodo arqueológico, pues se desplaza del “encerramiento de la locura” a búsqueda de “las formas históricas de subjetividad”. Este último, es el Descartes que observan los editores de *La hermenéutica del sujeto*; el Descartes del que se distancia Foucault por eliminar la espiritualidad. Ahora bien, para mostrar la cercanía de Foucault con Descartes, el análisis abordará el debate entre Foucault y Derrida sobre la interpretación de las *Meditaciones* contenida en *Historia de la locura en la época clásica*, que propiciará uno de los enfrentamientos académicos más interesantes de la segunda mitad del siglo XX y que cruzará el terreno de la simple referencia a un autor (Descartes); a un debate epistemológico de profunda repercusión.

## Derrida contra Foucault

El análisis de Derrida se basa en una crítica interna de Descartes, en un análisis deconstructivo que tiene como máxima la de no atender a nada que esté más allá del texto. Con lo que Derrida tratará las cuestiones tal y como aparecen en el texto cartesiano, en su papel dentro del texto, en su estatus, en su función. Fruto de esta atención será la distinción que Derrida hace de la duda natural y la duda sensible. Para Derrida, la duda natural es aquella duda que pone en cuestión a las verdades sensibles: dudo que mis sentidos no me engañen. En cambio, en el texto cartesiano, aparece otro nivel de duda, que es la duda metafísica (la que concierne a verdades inteligibles). Si Foucault afirmaba que en Descartes se da una exclusión de la locura, Derrida va a afirmar que dicha exclusión tan solo se da en el nivel de la duda natural. En dicho nivel, la locura es fuente de duda sensible, pero resulta una duda que no es suficiente para la tarea meditativa, ya que en la locura las ilusiones sensibles ni funcionan constantemente ni resultan creíbles. Se precisa, pues, a nivel sensible, una duda más fuerte, más radical que la de la locura: y ésta duda vendrá por el lado del sueño. (Fortanet, 2008)

Quizás, la crítica más aguda por su profundidad y tenor conceptual a la obra de Michel Foucault, sea la que se situó con relación a la publicación de *Historia de la Locura en la época clásica* (1961). Dos años después de su salida al público, Derrida atacará la interpretación foucaultiana sobre las *Meditaciones metafísicas* esbozadas en el capítulo “El gran encierro”, ya que dicha reflexión ubica la locura por fuera del sujeto que duda, pues Foucault inferirá que, a diferencia del sueño y las ilusiones que son superados en la estructura misma de la verdad, Descartes entenderá la locura como algo ajeno del sujeto que duda, pues, aquel que lleva adecuadamente su pensamiento, no puede estar loco.

No es la permanencia de una verdad la que asegura al pensamiento contra la locura, como le permitiría librarse de un error o salir de un sueño; es una imposibilidad de estar loco, esencial no al objeto del pensamiento, sino al sujeto pensante. (Foucault, 1998, p. 40)

Foucault, afirmará que la locura será excluida y confinada en centros especializados entre el siglo XVII hasta finales del XVIII, en donde se concentrarán a aquellos desviados morales que no pueden integrarse

a la sociedad. Durante la episteme clásica los locos no son otra cosa que criminales. Más adelante, la perspectiva de tratamiento cambiará, cuando se le considere ya no un asunto moral sino de salud mental a partir del siglo XIX, donde los locos serán confinados en hospitales psiquiátricos para tratarlos como a enfermos.

Campillo (1995) muestra como en *Cogito e historia de la locura*, Derrida expone su oposición a esta tesis, al entender que en su lucha por escapar de los engaños que la sensibilidad presenta cuando se desea hacer de la verdad algo irrefutable, Descartes no excluye a la locura, afirmando que “el acto del cogito vale, incluso si estoy loco, incluso, si el genio maligno me engaña completamente” (Campillo, 1995, p. 62). Derrida afirma que la razón y la locura son inseparables, ya que se encuentran mutuamente implicadas, no puede hablarse de la razón desde algo exterior a ella como postula Foucault para sustentar su planteamiento del acontecimiento razón-sinrazón como punto cero de la filosofía moderna en *Historia de la locura*.

El pasaje consagrado a Descartes abre precisamente el capítulo sobre *El gran encierro*. Abre, pues, el libro mismo, y su situación en cabeza del capítulo es bastante insólita. Más que en cualquier otro lugar, la cuestión que acabo de plantear me parece aquí ineluctable. No se sabe si este pasaje sobre la primera de las *Meditaciones*, que Foucault interpreta como un encierro filosófico de la *locura*, está destinado a dar la nota, como preludeo al drama histórico y político-social, al drama *total* que se va a representar. (Derrida, 1989, p. 64)

Derrida propone que al problematizar los conocimientos que vienen de la sensibilidad, es más pertinente escoger el ejemplo del sueño en reemplazo de la locura para realizar una mejor lectura del cogito. El camino escogido por Foucault: ir a un punto cero, le pone en aprietos, pues se constituye en una explicación que enfatiza en la escisión y no en la continuidad que permita dar cuenta de la locura como algo por fuera de la razón.

En el Descartes de Derrida no hay una superación, ni su búsqueda explícita, del error sensible y del sueño, de modo que no podría achacársele a Descartes un querer escapar del error o a la composición imaginativa u onírica, situaciones a las que, evidentemente, escapan aquellas certezas de origen no-sensible y no-imaginativo, es decir, las cosas simples e

inteligibles. Para Derrida, Foucault saca de contexto el razonamiento sobre la locura de Descartes, para quien siempre se establece una distinción entre aquello que es aprendido por lo sensible y lo que corresponde a las cosas simples e inteligibles conocidas por el pensamiento abstracto, por ejemplo, de la geometría y la aritmética. (Amar, 2012, p. 38)

En este caso, Leibniz inclina la balanza hacia Derrida, pues niega la posibilidad de deshacerse de la duda, al entenderla como algo constitutivo del sujeto, inherente a todo proceso reflexivo: “todo razonamiento, incluso el cartesiano, cualquiera sea su solidez y seguridad, estará, sin embargo, sujeto a la duda, independientemente del recurso a algún genio poderoso y engañoso o a la diferencia entre sueño y vigilia” (Leibniz, 2003, p. 479).

## Foucault contra Derrida

Foucault enfrentará solo hasta 1972 los reparos de Derrida de manera explícita, será en la segunda edición de *Historia de la locura* en donde lo increpará con nombre propio. La actualización de su sistema, blinda su inicial interpretación sobre las *Meditaciones* al incluir la noción de “acontecimiento discursivo”, que emerge con las reflexiones realizadas en *La arqueología del Saber*, donde exhorta a interrogar en la discontinuidad por las condiciones de posibilidad de la formación discursiva. Para Foucault, se requiere preguntar por el “¿por qué aparece un enunciado y no ningún otro en su lugar?” (1978, p. 44), en vez, de que hay detrás de éstos, al indicar que, partiendo de lo comúnmente aceptado “el discurso es otra cosa distinta del lugar al que vienen a depositarse y superponerse, como una simple superficie de inscripción, unos objetos instaurados de antemano” (p. 69).

La locura se incrustaría en el acontecimiento discursivo como un objeto, el cual no se puede presentar como algo exterior, pues no hay nada por fuera del discurso, ya que lo discursivo y lo no discursivo harían parte de eso que Foucault comenzaría a bosquejar en su etapa genealógica como *dispositivo* a partir de incluir en los estudios sobre el saber: el poder. Entonces, ¿Qué pasa con la locura que en un principio Foucault postulo como exterior, lo otro de la razón? Sí, ha sido incluida, amarrada a la analítica discursiva, que lo ve todo y no permite fugas.

Coerción interna que hace que esta técnica de acercamiento a las fuentes documentales cierre la posibilidad del diálogo, en tanto, Foucault no responde a Derrida, sino que le acusa de haber realizado una mala lectura de su corpus y de las *Meditaciones*, de este modo, cierra la discusión y a la vez, potencia la sujeción y el encierro sobre su propio sistema. Postura criticada por teóricos que observan con desconfianza este cerrar de filas donde “[...] se obliga a aceptar como único principio posible de conocimiento y quieren imponerle cual norma irrefutable, a los sistemas filosóficos-discursivos, aquellos que solo obtienen significación dentro de su propio discurso filosófico [...]” (Cerutti, 2003, p. 15).

Ir a los textos mismos en el caso de Derrida o fijar la atención en las formaciones discursivas en el del primer Foucault, más que una diferencia metodológica, ubica la deconstrucción y la arqueología en lugares de enunciación irreconciliables. Si para Derrida el texto tiene vida propia, para Foucault éste no deja de estar circunscrito a la serie de relaciones que permitieron que emergiera. Mientras Derrida lo encara a modo de disección del cuerpo de una nueva especie buscando en éste órganos desconocidos, Foucault realiza al texto una autopsia para hallar las claves de la falla funcional que provocó el deceso del sentido que éste contenía para el lector de la actualidad.

## Las formaciones discursivas<sup>6</sup>

Las formaciones discursivas cumplen regularidades y están compuestas por enunciados cuya analítica sobrepasa los márgenes de la lengua (la estructura formal) y del sentido (la búsqueda de coherencia). Se llamarán reglas de formación las condiciones a las que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidad de enunciación, conceptos, elecciones temáticas) (Foucault, 1978, pp. 46-62).

### *Objetos*

No se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa, los objetos tienen instancias de emergencia, de delimitación, y de especificación que no están dentro

<sup>6</sup> Los apartados entre “las formaciones discursivas” y “los sistemas de positividad” se constituyen en una síntesis de la II parte del libro *La arqueología del saber* (1978), por tanto, se señala al final de cada párrafo las páginas de donde se obtuvo la información, pues, corresponde a apartados textuales.

de los objetos, sino en las relaciones inscritas entre instituciones, sistemas de normas, procesos económicos, por ello, los objetos se hallan al límite del discurso y no en las relaciones internas del discurso que ligan conceptos o en las relaciones externas a este que le impondrían ciertas formas. En tanto, los objetos no permanecen constantes, no hacen referencia a las cosas, sino al conjunto de las reglas que permiten formarlos y constituyen sus condiciones de aparición histórica. (pp. 72-81).

### *Enunciados*

Cuando se interroga por quién habla, por los ámbitos institucionales de donde se obtiene legitimación y, por la posición del sujeto en cuanto a los diversos dominios; el análisis en lugar de remitir a un sujeto trascendental o a una subjetividad psicológica, al renunciarse a ver en el discurso un fenómeno de expresión mediante la acción de unificación o de síntesis de este sujeto, se observa la dispersión de los enunciados, lo que impone la labor de encontrar la ley de todas estas enunciaciones diversas, y el lugar de donde vienen. (pp. 82-90).

### *Conceptos*

Ya que la configuración del campo enunciativo comporta formas de sucesión en la que se establecen tipos de dependencia de los enunciados, formas de coexistencia que implican campos de concomitancia donde los enunciados conciernen a muy distintos tipos de dominios de objetos y pertenecen a discursos totalmente diferentes y, procedimientos de intervención que aparecen en las técnicas de reescritura, de transcripción, de traducción, de aproximación y de sistematización; se puede afirmar que lo que permite delimitar el grupo de conceptos es la manera en que esos diferentes elementos se hallan en relación unos con los otros. Esta relación se ubica a nivel preconceptual, en donde se deja aparecer las regularidades y convulsiones discursivas que han hecho posible la multiplicidad heterogénea de los conceptos, por ello se debe abandonar el camino empírico de la idea. (pp. 91 -104).

### *Estrategias*

Entendidas por Foucault como los temas y teorías los cuáles son muy difíciles de captar pues en su búsqueda

se debe determinar puntos de difracción que operan como lugares de incompatibilidad entre objetos, enunciaciones o conceptos en una misma formación discursiva; puntos de equivalencia que plasman la manera en que dos elementos incompatibles están formados a partir de las misma manera y a partir de las mismas reglas, y, puntos de enganche de una sistematización a partir de elementos a la vez equivalentes e incompatibles se ha derivado una serie coherente de objetos, de formas enunciativas y de conceptos. La interrogante por las estrategias remite a la vez a estudiar la economía de la constelación discursiva que se ubica en el plano de lo no enunciado o de lo no tomado como objeto al cumplir con principios de exclusión que no se pueden justificar en el examen de la formación y remiten necesariamente a la búsqueda de sus elecciones estratégicas. El campo de las prácticas no discursivas (p, ejemplo, la práctica pedagógica); el régimen y los procesos de apropiación del discurso que ubica la mirada en los que tienen el derecho de hablar y, las posiciones posibles del deseo en relación con el discurso son extrínsecos a su unidad, a su caracterización y leyes de formación. (pp. 105 -116).

### *Los sistemas de positividad*

Además de las formaciones discursivas, la analítica del discurso implica abarcar las reglas de una práctica discursiva en donde los objetos, los enunciados, los conceptos y las estrategias se positivizan, o sea por las cuales esta se convierte en monumento, se cosifica y, así deja de ser expresión de otra cosa, lugar en donde el arqueólogo pregunta a éste directamente y no por lo que esconde, allí aparece el saber como plataforma de la ciencia, pues la interrogante se dirige ahora a lo que ha debido ser dicho o debe serlo para que pueda existir un discurso y no, en contraposición a lo que debió ser vivido o debe serlo. (pp. 298- 309)

### *Arqueología como mecanicismo*

Los estudios sobre los presupuestos epistemológicos de la ciencia, no pueden escapar a un análisis que promueva la órbita historiográfica para dar cuenta de los contextos espacio-temporales que permitieron que se pensará la tarea científicista y sus objetos de una u otra manera. Es así, como en el campo de las ciencias sociales y humanas de acuerdo con los estudios de José María Mardones se puede encasillar dentro de una de

las dos ramas; la aristotélica o la galileana los diferentes enfoques metodológicos.

La tradición aristotélica acentúa en la observación y en las explicaciones de tipo teleológico, cuyo fin radica en encontrar el sentido de la ocurrencia de los fenómenos, mientras, la galileana, enfoca sus esfuerzos en lo mecánico-causalista enfatizando desde la emergencia del pensamiento clásico en lo matemático que privilegia la abstracción. Esta confrontación se puede sintetizar de la siguiente forma en Kant, claro está, que tomando partido por la postura galileana.

Dicho de otro modo, la física griega, y en general, toda la ciencia hasta Galileo, se ha montado sobre el supuesto de que el entendimiento gira alrededor de las cosas. Galileo, dirá Kant, ha montado su física sobre el supuesto inverso: el supuesto de que las cosas giran en torno al entendimiento y, por paradójico que parezca, entonces y solo entonces ha descubierto las cosas. (Mardones, 1991, p. 26)

Copérnico, cuyas ideas fueron corroboradas por las observaciones astronómicas de Galileo, se considera otro icono de esta nueva visión mecánica. Su postulación del diseño heliocéntrico del sistema solar, en el cual, la Tierra pasa a ser uno más entre los planetas que giran alrededor del Sol, problematizó el lugar del hombre como centro de la creación. No obstante, y como paradoja, el hombre cosificado, como uno más de los objetos que está expuesto a las leyes del Universo ya no se conformará con solo administrar la naturaleza: empezará el camino de su dominio a partir de revelar el misterio que envuelve el movimiento mediante el lenguaje universal de las matemáticas.

La mecánica cartesiana fija el interés en las reglas de funcionamiento de la naturaleza y no en las causas finales, de este modo, genera una escisión entre Dios y su creación, concepción que lo ubica como un creador arbitrario, esto, implica entender que solo a partir del estudio de las causas eficientes se puede dar cuenta de las cosas, pues no importarán estas en sí, sino el lugar que ocupan en el conjunto. Tal tratamiento, será entendido por algunos estudiosos de la obra de Descartes como un ataque frontal al hilemorfismo aristotélico, al cual herirá de muerte cuando las consecuencias del mecanicismo se trasladen al plano de la constitución del hombre.

El hilemorfismo aristotélico (que ve en el alma de la cosa la fuente esencial de su movimiento y de su telos) son barridos por Descartes en aras de un mundo físico esencialmente desanimado en donde el hilemorfismo y el animismo son sustituidos por el mecanicismo. (Arbáizar, 2007, p. 140)

Para los fines que aquí competen, no se entenderá como plantea Arbáizar que el mecanicismo reemplaza al hilemorfismo, todo lo contrario, ese desgarramiento del hombre entre la res extensa y la res cogita, se considera, readapta la concepción de la sustancia aristotélica a los requerimientos del nuevo ambiente cultural y de floreciente cientificismo europeo, donde el movimiento de los cuerpos ya no puede estar dado por la forma, pues, si es preciso entender el universo, el énfasis se debe poner en leyes que rijan los objetos, que como tales, son medibles.

Desde esta perspectiva, lo que se encuentra en Descartes es un hilemorfismo mecanicista, y no su reemplazo, pues el movimiento se sigue explicando a partir de privilegiar una pieza en la escisión que constituye los sujetos. En este sentido, y muy temprano, Leibniz se había pronunciado atacando la división establecida por Descartes, cuestionando las consecuencias de concebir el pensamiento como actividad independiente de la sensibilidad; ya que podría reducir a los hombres a objetos, como efectivamente lo hace la teoría del movimiento cartesiano.

No recuerdo que nuestro autor (Descartes) o sus seguidores hayan demostrado todavía de un modo perfecto que la sustancia pensante no tiene extensión o que la extensa no tiene pensamiento. De esta manera habría resultado claro que un atributo no requiere al otro en el mismo sujeto, y tampoco puede existir sin él. (Leibniz, 2003, p. 495)

El cartesianismo implica en el plano ético, ubicar la libertad en el entendimiento, el alma se presenta como la garante de conducir adecuadamente la existencia al comprender las ideas claras y distintas, lo que permite elegir las acciones adecuadas. Esta concepción demanda aprender a discernir entre lo bueno y lo malo, direccionando la conducta a partir de la supresión de los errores que puede acarrear la sensibilidad. Descartes afirma en el *Discurso del Método*: “[...] 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).

Se produce una fractura en el hombre, ya que mientras el alma puede ser libre, el cuerpo queda atado a las leyes de la física, sujeción que encuentra analogía con el planteamiento del Foucault arqueológico, quien postula el encadenamiento a las regularidades discursivas. Se entiende en este ejercicio, tal teoría como un mecanicismo, que parte de someter a los sujetos a las reglas del juego saber-verdad que erradica la posibilidad de operar por fuera de éstas, situando así, entre paréntesis, aquella libertad que los análisis del periodo disciplinario centrado en el cuerpo; habrá de sepultar definitivamente.

[...] no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa, los objetos tienen instancias de emergencia, de delimitación, y de especificación que no están dentro de los objetos, sino en las relaciones inscritas entre instituciones, sistemas de normas, procesos económicos, por ello, los objetos se hallan al límite del discurso y no en las relaciones internas del discurso que ligan conceptos o en las relaciones externas a este que le impondrían ciertas formas. (Foucault, 1978, p. 69)

Será hasta su última etapa de pensamiento, en donde Foucault logra dilucidar que aunque el poder está presente en todo y se expresa en el cuerpo, a la vez, representa la posibilidad de la libertad, pues es allí, donde han operado los dispositivos<sup>7</sup>; donde se abre el espacio de la resistencia, así, toda acción libertaria, se expresaría en y a través del cuerpo. No obstante, para llegar a la reivindicación de la libertad, tuvo que darse el tránsito a la analítica de la subjetividad, periodo azaroso, donde halla la posibilidad de encarar el disciplinamiento corporal y los juegos de verdad. Búsqueda que lo habría de llevar a sumergirse en lo más hondo de la tradición filosófica occidental, de la que había renegado desde la utilización de la arqueología y la genealogía, al preferir en sus exámenes esos textos y hallazgos de menor cuantía (la historia efectiva)<sup>8</sup>, en detrimento de los clásicos, como se denomina a los autores iconos y puntos de referencia de la labor

<sup>7</sup> “si existen relaciones de poder a través de todo el campo social, es porque por todas partes hay libertad” (Foucault, 1999).

<sup>8</sup> Castro-Gómez, en *Crítica de la razón latinoamericana*, indica que en la búsqueda de las prácticas discursivas, se debe hacer un viraje, pues estas no se hallan en los textos clásicos que aborda los historiadores de las ideas, sino en textos de menor dignidad; periódicos, manuales, revistas, etc., que permiten ir directamente a lo que se hace y se dice, lo cual se constituye en el primer paso del levantamiento del archivo que permite el acceso a la “materialidad de las prácticas”, el segundo momento, en tanto, radica en “desentrañar el modo de articulación de las prácticas y su funcionamiento”. (2012, pp. 252- 253)

filosófica.

Tal recorrido, le permite trasgredir los límites del disciplinamiento de su segundo momento y, cerrar definitivamente el capítulo del mecanicismo del plano discursivo, aquel que consideró, produce sus propios objetos y por lo que centró sus análisis en la búsqueda de las leyes que los generan, al indicar que la “tarea consiste en no tratar los discursos como conjunto de signos, sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan” (Foucault, 1978 p. 81). Entre estos objetos que configuran los discursos, se encontraría el hombre mismo desde finales del siglo XVIII<sup>9</sup>, donde inicia para Foucault la episteme moderna, que expondrá al hombre como un duplicado empírico trascendental, en la medida que “el hombre es aquello que hay que pensar y aquello sobre lo que hay que saber” (Foucault, 2007, p. 355), lo que ha de propiciar la aparición de las ciencias humanas, como las disciplinas que se preguntan por éste, una vez más, dejándolo como un simple producto, pero esta vez, ya no trascendental, sino histórico, sometido a las reglas epistémicas.

## Bibliografía

Amar, M. (2012). *Cogito y locura. En torno al debate Foucault-Derrida*. En: fragmentos de filosofía, n° 10. Santiago: Universidad de Chile.

Arbáizar, B. (2008). El giro copernicano y su despliegue en la mecánica contemporánea. En: *Experientia et sapientia. Estudios dedicados a la memoria de Ángel Álvarez Gómez*. Galicia: Publicaciones Universidad de Santiago de Compostela.

Beltrán, A. (2014). *Implicaciones de la práctica arqueológica en el estatuto epistemológico de la filosofía latinoamericana*. Tesis de maestría no publicada. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Campillo, A. (1995). Foucault y Derrida: Historia de un debate - sobre la historia. En *Daimon Revista Internacional de Filosofía*. Recuperado el 2 de abril de 2014 en: <http://revistas.um.es/daimon/article/view/7151>

Castro, S. (2012). *Crítica de la razón latinoamericana*. Bogotá: Universidad Javeriana.

Cerutti, H. y Magallón, M. (2003) *Historia de las*

<sup>9</sup> Foucault afirmará que el hombre aparece solo hasta el final de la episteme clásica al finalizar el siglo XVIII (2007, p. 300)

*ideas latinoamericanas. ¿Disciplina fenecida?* México: Casa Juan Pablos.

Derrida, J. (1989). *Cogito e historia de la locura*. Traducción de Patricio Peñalver. Barcelona: Anthopos.

Descartes, R. (1970). *Discurso del método - Meditaciones metafísicas*. Madrid: Espasa-Calpe.

Dreyfus, H. y Rabinow, P. (1988). *Michel Foucault, más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: Universidad Autónoma de México.

Fortanet, J. (2008). En torno a la ‘Historia de la locura’; la polémica Foucault – Derrida. En: *Revista Observaciones Filosóficas*. Recuperado el 24 de mayo de 2020 de <https://www.observacionesfilosoficas.net/entornoalahistoria.html>

Foucault, M. (1978). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1980). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.

Foucault, M. (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1999). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad*. En M. Foucault. *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Akal Editores.

Foucault, M. (2007). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros*. Argentina: Fondo de cultura económica.

Leibniz, G. (2003). *Escritos filosóficos*. España: Mínimo Tránsito.

Mardones, J. (1991). *Filosofía de las Ciencias Sociales y Humanas*. Barcelona: Anthopos



# EL DIÁLOGO, UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA EN EL AULA, LA MAGIA DE LOS SENDEROS DEL DIÁLOGO

*The Dialogue as a Strategy To Improve Coexistence In The Classroom,  
The Magic Of The Paths Of Dialogue*

*Diálogo, estratégia para melhorar a convivência em sala de aula,  
a magia dos caminhos do diálogo.*

 Diana Yasmín Reyes Ríos<sup>10</sup>  
orcid.org/0000-0002-2792-3759

## Resumen

El diálogo, como estrategia, es un estudio que se ha estado implementando en el colegio Técnico Jaime Pardo Leal desde el año 2016, con estudiantes de primaria, con el objetivo de mejorar la convivencia en el aula. La estrategia consiste en presentar temas a los estudiantes por medio de películas, videos, lecturas o situaciones cotidianas, sobre las que, los estudiantes dan sus puntos de vista a preguntas elaboradas por la maestra. La discusión, reflexión y diálogo entre ellos, generan expresiones de escritura de textos como: cuentos, poemas y crónicas que posteriormente serán publicados. Esta estrategia además de mejorar la convivencia también permitió el fortalecimiento del pensamiento crítico y las habilidades comunicativas.

**Palabras clave:** diálogo, convivencia, reflexión, producción

## Abstrac

Dialogue, as a strategy, this is a study that has been implemented in the Jaime Pardo Leal Technical School since 2016, with primary school students, with the aim of improving coexistence in the classroom. The strategy consists of presenting topics to the students through films, videos, readings or everyday situations, about which the students give their points of view to questions elaborated by the teacher. The discussion, reflection and dialogue between them, generate expressions of writing of texts such as: stories, poems and chronicles that will later on be published. This strategy, in addition to improving coexistence, also allowed the strengthening of critical thinking and communication skills

**Key words :** dialogue, coexistence, reflection, production.

<sup>10</sup> IED Colegio Técnico Jaime Pardo Leal. Bogotá. Colombia. Correo electrónico: diyareros@gmail.com

## Resumo

O diálogo. Como estratégia, é um estudo que vem sendo realizado na escola Técnico Jaime Pardo Leal desde o ano 2016, com alunos do ensino fundamental, com o objetivo de melhorar a convivência em a sala de aula. A estratégia consiste em apresentar temas aos alunos por meio de filmes, vídeos, leituras, ou situações do cotidiano, sobre os quais, os alunos dão seus pontos de vista sobre questões pelo professor. A discussão, reflexão, e diálogo entre eles, geram expressões de escrita de textos como: contos, poemas e crônicas que posteriormente serão publicados. Essa estratégia além de melhorar a convivência também permitiu o fortalecimento do pensamento crítico e das competências comunicativas.

**Palavras chave:** diálogo, convivência, convivência, produção

## El arjé de los senderos

La magia de los senderos es una propuesta de investigación pedagógica que se ha venido implementando desde el año 2016, con el grado tercero, y quinto en la asignatura de Lenguaje, y Ética, en el colegio Técnico Jaime Pardo Leal, Localidad Antonio Nariño, Barrio Policarpa, donde confluye gran diversidad de cultura, producto de una variedad de factores sociales (desplazamiento), económicos (estratos uno y dos) y diferentes ritmos de aprendizaje.

La propuesta, nació como estrategia para mitigar la grave situación de convivencia que se presentaba en el grado quinto y tercero, que se evidenciaba en altos niveles de agresividad física, transgresión de las normas del aula, disrupción en clase con bromas pesadas, burlas, situación preocupante debido a que era la dinámica diaria de la estadía en la escuela, imposibilitando el desarrollo normal de las clases y de la convivencia armónica, lo que repercute notoriamente en el rendimiento académico.

### ¿El por qué de los senderos?

Las aulas de primaria están llamadas a iniciar el cambio en la educación, promover el desarrollo de seres íntegros, autónomos, capaces de crear, innovar, de pensar por sí mismos hacerlo de manera constructiva y crítica en pro de sí y la sociedad. Es urgente que el estudiante se vuelva protagonista de su propio aprendizaje, que el profesor en el aula, permita pensar, reflexionar, crear, desarrollar y consolidar su voz, como lo plantean los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas establecidos por el Ministerio de Educación de Colombia, los principios fundamentales consagrados en la Constitución Política de Colombia de 1991 y 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”. Desde el aula se deben propiciar espacios de interacción, como lo plantea (Lago, 1990, citado por Álvarez, 2006) que:

Permita a los alumnos, dentro de un orden y siguiendo ciertas reglas, expresarse y dar sus opiniones, ideas y puntos de vista; facilitar y promover el intercambio de ideas y opiniones,

la interacción, no solo entre el profesor y los alumnos, sino también, y, sobre todo, entre los alumnos mismos. (p. 31)

El dialogar con los compañeros debe ser placentero, los temas a tratar sean significativos; su participación, ideas, opiniones, conjeturas, producciones, sean elementos que aporten para la formación de seres integrales, dispuestos a interrogarse, a reflexionar, a tomar decisiones y a propiciar cambios en su comportamiento para beneficio propio y de su contexto. Esta estrategia dialógica y reflexiva permite desarrollar algunas dimensiones del pensamiento complejo (crítico y creativo), formar ciudadanos más sensibles con su realidad diaria, a través del encuentro del diálogo entre los mismos compañeros y el maestro, hacer filosofía filosofando, a pensar pensando y a dialogar dialogando. En la experiencia se hace uso constante de la pregunta, cómo base para el diálogo, siguiendo la enseñanza Socrática, que preguntaba al estudiante en lugar de darle las respuestas, permitiéndole al estudiante la posibilidad del asombro, de volver a los por qué, como lo refiere Heidegger (1996) aspiramos a que la pregunta se vuelva una herramienta para habitar el mundo accediendo a lo esencial y a lo diverso. Dewey (1989) argumenta que una de las estrategias principales para desarrollar el pensamiento crítico es el diálogo, pues se parte de la idea que el aprendizaje se construye socialmente y se aprende en colaboración, en la relevancia de argumentar el propio pensamiento con los otros.

De igual manera Lipman (1998) señala que a través del diálogo se descubren equivocaciones y nuevos argumentos cuando se discute y debate con otras personas, al fomentar un diálogo permanente a través de la pregunta, se pueden reconocer errores y así surgirá un nuevo conocimiento. También se fortalecen las habilidades comunicativas, como lo propone Lipman (1998) la educación requiere de una herramienta viva que es el diálogo ya que este permite la participación de los estudiantes, permite desarrollar habilidades comunicativas, de reflexión, análisis, argumentación, proposición e interacción donde los estudiantes después de sus reflexiones producen textos cortos como cuentos, poemas y crónicas, ya que la palabra escrita es uno de los móviles que ha permitido que la humanidad evolucione, facilitando la comunicación, la transmisión de conocimientos, el conocimiento de los hechos históricos, la cultura y la divergencia de opiniones. Gracias a

ella, desde la civilización Sumeria, se conocen en detalle todos los aspectos, los cómo y los qué del hombre a través de la escritura. La palabra escrita es uno de los grandes legados de la humanidad para la misma humanidad. La lectura es una de las herramientas básicas para el progreso; por ello ocupa un lugar tan destacado entre las actividades escolares encaminadas a conseguir el éxito en la sociedad actual. En este momento la Literatura infantil tiene gran cabida en las aulas, y se está moviendo a gran velocidad, promovida por el Plan Nacional de Lectura y Escritura, con maratones de lectura, proyectos lectores, la feria del libro y concursos de cuentos, por no nombrar una larga lista de eventos que la promueven. En la propuesta se implementa la filosofía, (Reyes, 2019) como

La vía transformadora de la fuerza creadora, dado que permite desenvolver el delgado hilo que teje la sensibilidad y el pensamiento, manifestado a través de las habilidades comunicativas, la intuición, la reflexión, el análisis, la síntesis, la argumentación, la interpretación, la comprensión, y la interacción humana desde el lenguaje. (p. 14)

Lo anterior esta plena concordancia con Muñoz (2011) quien expresa que el conversatorio en el aula genera entre los estudiantes, un ambiente informal y de confianza permitiendo la discusión, reflexión e intercambio de vivencias en forma amigable, con un carácter intencional y consciente de la conversación, permitiendo que los niños manifiesten su ser social libre y sean más sentipensantes y solidarios, dando vía al fortalecimiento de la convivencia.

Este proyecto, además, tiene la posibilidad de hacer evidente el modo como los estudiantes construyen su mundo compartiéndolo con los demás en sus diálogos, donde no solo se abordan temas sobre conocimientos, sino que se centra también en los valores para formar excelentes personas, ciudadanos éticos y críticos que contribuyan desde lo personal, profesional y cultural, tanto en el presente, como en el futuro, no sólo a la convivencia del aula sino, a una mejor sociedad. También es importante que los estudiantes se empoderen de la participación oral crítica, ya que ésta abre puertas en todos los ámbitos en que se desenvuelven, como lo es en su vida personal, social y laboral. Según Gutiérrez (2008) “la expresión oral favorece el desarrollo personal y la construcción de una identidad

social” (p. 231). Por tanto, cuando el estudiante domina la participación oral crítica puede expresar sus sentimientos e ideas de manera contundente, de tal modo que logra que el receptor comprenda perfectamente lo que le están diciendo cuando su discurso es pertinente y locuaz.

## ¿Qué propone la magia de los senderos?

La magia de los senderos tiene como objetivo general:

—Mejorar la convivencia en el aula a través de la implementación del diálogo y la producción textual.

Objetivos específicos:

—Comprender e Interiorizar las normas de la institución para mejorar la convivencia en el aula.

—Fortalecer habilidades del pensamiento crítico.

—Fortalecer las habilidades comunicativas

—Publicar la producción de textos cortos.

## Las columnas de los senderos

El Ministerio de Educación de Colombia (MEN, 2013), define la convivencia como la habilidad de los sujetos, para entablar relaciones y compartir en forma sana y armónica en un plano de igualdad con los que lo rodean, basadas en el respeto y la tolerancia por sus gustos, opiniones y diferencias. Mockus y Corzo (2003) definen la convivencia como acatamiento de normas, preferiblemente por elección y no por imposición, es decir que el individuo debe estar convencido, que encuentra una razón para ponerlas en práctica, las interioriza y comprende que es bienestar para él y para el otro y no sólo cumplir con las reglas porque de lo contrario será sancionado. ¿Pero desde dónde se empieza con esta interiorización de las normas? Desde la familia y la escuela. En esta investigación nos situaremos sólo en la escuela, como lo señala Garretón (2014), al plantear que la interacción se fortalece en las instituciones educativas a través de herramientas que fortalezcan las relaciones interpersonales que estimulen una buena convivencia, y disminuyan conductas de hostilidad, malos tratos, exclusión y discriminación, ya que teniendo espacios seguros y fortalecidos, la institución educativa puede cumplir la meta de un desarrollo integral de los estudiantes. Teniendo en

cuenta los autores anteriores, para esta investigación, la convivencia es compartir con todos los integrantes de la comunidad educativa en forma pacífica, armónica, en un plano de igualdad y respeto por sus derechos y diferencias, que posibilite promover el desarrollo de habilidades y valores que le permitan al sujeto vivir en sociedad, siendo la base para el ejercicio de la ciudadanía que pueden relacionarse en diferentes contextos sociales.

Ahora bien, el proceso educativo tiene que fundamentarse, parafraseando a Freire (1997) en la participación, el pensamiento crítico, la auto reflexión de quienes son sujetos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, es decir, de los estudiantes y los docentes. En este mundo globalizado, es una necesidad educar a los estudiantes en las destrezas del pensamiento crítico desde todas las áreas, para que el conocimiento impartido no sea sólo verter conocimientos en los sujetos sino, educarlos desde la complejidad, promoviendo en él la autonomía, calidad, criterio y argumentación necesaria para que dichos saberes no sólo sean un cúmulo de información. Es así, como los maestros empiezan a ver y a entender la escuela de otra manera, “una escuela nueva otra” (Beltrán, 2018) donde se tenga en cuenta la voz del niño, la voz de aquel que está ahí, sentado en el salón de clase, solicitando que se dé un cambio, uno que les permita participar más, ser reconocidos como ser *sentipensante*, es decir, según Espinosa (2018) “aprender a sentir al otro; implica reconocer la dignidad intrínseca e igualdad sin distinción entre personas, posibilitando que la escuela sea una práctica y una manera de vivir los derechos humanos en comunidad” (p. 100) y constructores de conocimientos, como lo refiere Beltrán (2018):

Romper la jerarquía de los significados fundacionales no implica podar el árbol, ni minar su raíz, sino alejar la mirada y contemplar el bosque en busca de la hierba, pues es rizomática, desborda el sujeto de enunciación y la acumulación de cosas y saber cómo lógica de reconocimiento social occidental. (p. 115)

Esto implica, que la escuela debe cambiar su forma de enseñar, sin desaparecer, para formar ciudadanos partícipes, críticos y transformadores de las diferentes situaciones que se generan en su proceso de aprendizaje, Álvarez (2016) propone el diálogo como forma

de aprender, argumentando que “En una clase dialógica, aprendemos de los otros, de todos: ya sea ofreciendo conocimientos académicos, formulando preguntas, reflexionando de manera abierta en el aula, revisando los propios planteamientos previos, mostrando experiencias, estableciendo compromisos prácticos” (p. 31). Al trabajar el diálogo, como estrategia, no sólo hay posibilidad de aprender conocimientos, sino, también posibilita la familiarización de todos con todos, conocer sus realidades, sus dificultades, fortalezas y aprenden a valorarse como personas reconociendo que cada uno tiene algo que aportar al grupo y al curso, de acuerdo con sus capacidades y potencialidades singulares y por ende mejorar la convivencia, como lo señala Coscia (2013) quien parte del postulado que el diálogo es un elemento fundamental para la interacción entre los sujetos, y las preguntas son esenciales para el diálogo, invitan a que los estudiantes hagan parte del éste y expresen sus ideas, opiniones y aportes donde la participación de los estudiantes debe ser mayor que la del docente.

En la estrategia se recurre a la literatura infantil ya que es un género que en la actualidad desempeña un papel protagónico por el gran impacto en la formación de nuevos lectores y escritores, que ha influido para que estos pequeños cambien de rol y ya no sean solo lectores, sino, también escritores.

## Recorrido por los senderos

El método de investigación que se usó fue el Mixto, con el fin de tener una visión más completa del fenómeno. Según Hernández (2016) es un proceso que recolecta, analiza y vincula los métodos Cuantitativos y Cualitativos para dar respuesta al planteamiento de un problema. Es un estudio de alcance correlacional, según Hernández, Fernández, y Baptista, (2014) mide la relación que hay entre dos o más variables, categorías o conceptos; en este estudio se da la relación entre variante independiente que es el diálogo y la variante dependiente, la convivencia. El diseño de la investigación es explicativo secuencial (DEXPLIS), dado que se usaron los métodos cuantitativo y cualitativo; en el primero se recabaron los datos, los resultados y análisis de estos sirvieron como base para la siguiente fase implementando el método cualitativo, para luego integrarlos en la interpretación y en la elaboración del

reporte del estudio. En el año 2018, en grado tercero y quinto se realizó un ejercicio de escritura con 180 estudiantes, con el objetivo de conocer los tipos de agresión que se presenta en el aula. Durante la implementación de la estrategia se registraban la observación de las clases en una Bitácora de análisis, Hernández (2014), la que permite crear modelos personalizados. Después de implementada la estrategia, se aplicó una encuesta tipo Likert, para recolectar información sobre la variable dependiente, es decir la convivencia, cuyo objetivo era cuantificarla. Esta encuesta está conformada por 8 preguntas incluyendo la etnográfica, con respuestas cerradas, tres de ellas tienen elección múltiple, es decir pueden marcar varias opciones de respuestas y cuatro preguntas de escala con solo una opción para marcar. Se hizo la cuantificación y diagramación, análisis e interpretación de las respuestas.

## Observación de clases

Objetivo: describir la convivencia del curso que presenta más problemas de convivencia. Se hizo la observación con el propósito de describir la convivencia en el aula y también ayudar a identificar los problemas del aula. Se recibió la información desde todos los cinco sentidos, tomando nota de todos los detalles y situaciones que se presenten, (Haynes, 1978, citado por Hernández, et al., 2016) lo refiere como un método usado para las observaciones conductuales, se tendrá en cuenta porque a partir de la encuesta se hará una rejilla para revisar comportamientos y reincidencias de los niños.

La estrategia se implementó una vez por semana en cada curso, durante ciento diez minutos en clase de lenguaje y ética, durante año y medio académico. La metodología que se usó para la implementación de la propuesta es diálogo sobre un determinado tema que tenga que ver con temas que agencien la convivencia a través de una lectura, película, video, o tema de la vida cotidiana. Por grupos, no siempre los mismos integrantes, cambian de compañeros para garantizar la interacción entre todos, los estudiantes eligen su moderador y mediador, quienes deben tener muy claras sus funciones: leen las preguntas dadas por el docente, da la palabra, está pendiente del tiempo determinado

para el uso de esta y dada la situación de algún problema mediar para solucionarlo: escuchar a las dos partes, sin tomar posición, dialogar y llegar a acuerdos. Después de leídas las preguntas los estudiantes reflexionan individualmente sobre el tema, luego responden a las preguntas sugeridas por la actividad, cada uno aporta, discute, opina, conversa, pregunta, después entre todos sacan una conclusión para socializar a todo el curso. En dado caso que los estudiantes no estén de acuerdo, de igual manera se comparten los puntos de vista. Ellos pueden aportar más preguntas o complementar el tema. Los estudiantes también proponen temas de los que quieran conversar. La maestra está pasando por cada grupo, resolviendo dudas, haciendo aportes y preguntas a los estudiantes durante el conversatorio.

Con la mayoría de los temas reflexionados se producen textos cortos los cuales pueden ser poesías, fábulas y cuentos, se leen en el salón, se hace corrección conjunta con el curso. Luego se envía al correo o al blog para que el grupo editor vuelva a corregir. Se seleccionan las producciones de acuerdo con los criterios para publicar con la editorial. La mayoría de los cuentos están impresos en el colegio por el grupo editor, o quedan hechos a mano por el autor. Después de corregidos, los estudiantes los leen a otros cursos, se graba y se suben los videos a Youtube. Los autores de los cuentos, después de leerlos en voz alta responde a preguntas que hacen sus compañeros sobre el proceso escritural.

Para el diálogo se tuvo en cuenta los acuerdos de la oralidad: Pedir la palabra, respetar el turno, escuchar, vocabulario respetuoso y cordial. Los estudiantes pueden contradecir la idea de los compañeros, interactuar y llegar a acuerdos, argumentar, compartir con los compañeros y configurar nuevos significados.

## Resultados

Los resultados que se obtuvieron de la primera encuesta como diagnóstico, fueron: 35 estudiantes, al menos dos veces por semana manifestaron haber sido agredidos verbalmente, con groserías, insultos y apodos; 45 en repetidas ocasiones fueron agredidos físicamente con golpes, empujones y arañazos. 42 estudiantes manifestaron comportamientos disruptivos

en clase. Asimismo, 36 de los 180 alumnos han sido agresores, evidenciando que la violencia escolar va en aumento como el maltrato físico, verbal y psicológico entre compañeros en distintas magnitudes, lo cual afecta significativamente la convivencia.

Se implementó la estrategia la cual se dividió en tres talleres, por la amplitud del tema, denominados Senderos del Búho: sendero de la pregunta y de las letras.

## Sendero del Búho

En este sendero los estudiantes recorren los castillos del conocimiento, aprenden a ser y a convivir a través de la participación e interacción que propicia el diálogo. Algunos de los temas que se desarrollaron en esta estrategia y solo algunas respuestas a continuación en el cuadro:

**Tabla 1.** *Senderos del Búho: sendero de la pregunta y de las letras*

Temas	Recurso	Preguntas	Respuestas	Resultado
Amistad	Película: Toy Story	¿Qué es la amistad para ti? ¿Quién es tu mejor amigo? ¿Qué haces con tus amigos? ¿Cómo te sientes cuando disgustas con tus amigos? ¿Cómo solucionas los problemas con tu amigo?	-Es verme todos los días con mis amigos, ayudarnos, compartir. -Jugar en el salón y en el patio, correr por los pasillos. -Me siento triste. Me duele el estómago. - Nos volvemos a hablar.	Cuentos. <i>Amistad sonora</i> , publicado en el libro “Así contamos desde el filosofar y el vuelo de la imaginación.
Inclusión	Películas: Frozen, Hotel Transilvania, Cuerdas.	¿Estás de acuerdo con la decisión que tomaron los padres al encerrar a Elsa? ¿Qué cualidades tienes que no explotas? ¿Por qué crees que Ana se enamoró inmediatamente del príncipe? ¿Cuáles son tus miedos? ¿Cómo tratas a las personas diferentes a ti?	-No porque la dejaron sola, la aislaron. Debieron enseñarle a controlar ese poder. -Se pintar, me gusta hablar, comprendo fácil, aprendo fácil. -Se enamoró porque nunca había visto un muchacho porque creció sola. -Miedo a que se burlen de mí. -Miedo a quedarme sola -Miedo a mi mamá se muera. -A veces me burlo -Lo ayudo si necesita -Me hago su amiga	Cuento “Somos dos” publicado en el libro. Elaboración de Memes, alusivos a la inclusión.
Miedo	Película: Monster inc	Identifique el valor de la amistad en la película ¿Cuál es tu mayor miedo? ¿Cómo lo vas a enfrentar?	Sullivan y Mike Wasowski, se volvieron amigos porque antes eran enemigos. Ser rechazado. Que mi amigo no me vuelva a hablar. Perder el año.	Cuento: “Un payasito muy raro” publicado en el libro.

La imaginación y el absurdo.	Película: Frozen: Olaf	¿Por qué Olaf no se derrite con el sol? ¿Es posible que suceda eso? ¿Cómo se soluciona la supervivencia de Olaf en el verano?	Porque es en la imaginación que se da esa situación. Porque lo desea con el corazón. Porque cree con el corazón. Por su fe y alegría de ver el mundo. Todo lo disfruta, cantando y bailando. Siendo feliz	Cuento: “El mundo de la Fantasía” publicado en el libro.
Valores	Película: Señora Doubtfire: papá de por vida. El principito	Relaciona situaciones de tu vida cotidiana con las de la película identificando los valores.	A veces no contamos cosas de nuestros papás para no hacerlos quedar mal. El amor del papá es muy grande. Los niños debemos asumir nuestras responsabilidades.	Cuento: “Margarita la prudente.” publicado en el libro.
Tomar postura	Situaciones: algunos docentes quieren quitar el día de Halloween en el Colegio	¿En el día de halloween te gusta disfrazarte? ¿Por qué? ¿Qué piensan tus papás sobre este día? ¿Por qué te gusta disfrazarte? ¿Cómo te sientes al hacerlo?	Si me encanta. Porque me disfrazo de lo que me gustaría ser, así no pueda ser real. No dicen nada. Me compran o me ayudan a vestir. Porque la pasamos bien, es un día para divertirnos. Es un día de sueños, podemos sacar nuestros poderes.	Narraciones de halloween Cuentos: -“Fantasía o realidad” - “El frasco de dedos” publicados en el libro.
Inferencia	Rompiendo paradigmas	¿Crees que el niño del video es necio, maleducado? ¿Qué le sucede? ¿En cuál posición te gustaría estar? ¿Por qué? ¿Conoces compañeros que estén en esta situación?	Es un niño más pilo, es necio, no es necio, es un niño diferente. Los profesores y papás quieren que se quede quieto, no lo saben llevar. Me gustaría estar en el niño inquieto porque hay que pensar diferente y jugar. Si. No. Con todas, porque es la forma de comportarnos para poder convivir.	Discusión en el grupo
Importancia de las normas	Manual de convivencia de la institución	¿Habías estudiado las normas del manual? ¿Estás de acuerdo con todas las normas? ¿Con qué normas estás de acuerdo? ¿Por qué? ¿Te parecen justas estas normas? ¿Estás de acuerdo con el uniforme? ¿Por qué?	Si. No me gusta mucho el uso del uniforme. Para las niñas la falda es incómoda.	Elaboración de los Acuerdos del aula

<p>-Valor de la responsabilidad, constancia, prudencia y superación</p>	<p>Video: La liebre y la tortuga</p>	<p>¿Qué valores identifican? ¿Qué le pasó al conejo? ¿A algunos niños les pasa lo mismo que al conejo? ¿Cómo se evidencia que la liebre no respeta a la tortuga? ¿A qué animal se parecen a la liebre o a la tortuga? ¿Cómo vas a solucionar esa situación?</p>	<p>-El conejo se confió de las habilidades y no se esforzó. -El conejo no trabajó y se confió. Hay que trabajar duro, ser constante para lograr la meta. -La liebre no respetaba a la tortuga. -Se burlaba porque la tortuga era lenta. -No debemos burlarnos de los demás. -La liebre se distrajo, la tortuga dijo: hoy tengo que correr. -Me parezco a la liebre porque no hago tareas, no trabajo. -Me parezco a la liebre porque no respeto, molesto, soy hiperactivo. Me parezco a la tortuga porque soy juiciosa y hago tareas. (30) -Me parezco a la liebre porque no valoro las habilidades que tengo. -Me parezco a los dos a veces hago tareas, a veces no, a veces respeto a veces no.</p>	<p>Fábula: Juanita la ranita y Rosita la Ratita Autoras: Keilen Shirley Barrera y Valery Muñoz -Elaboración de guiones para la representación de la fábula por medio de una obra de teatro</p>
---	--	---	---	--

## Sendero del preguntario

En este sendero los estudiantes, en el conversatorio, hacen preguntas que les generan mucha inquietud, y que a pesar de que todos hablan, aportan, explican y concluyen no quedan satisfechos con las respuestas, o no las encuentran, entonces deciden continuar indagando, lo hacen desde su contexto y se informan consultando la internet, textos y desde su propia realidad. Se trabajó en este sendero preguntas que se han ido resolviendo a través de la observación y entrevistas a adultos y compañeros. El grupo editor las recogió junto con las respuestas y creó el preguntario publicado en Calameo. para el mes de septiembre se publicará el preguntario de los niños de grado quinto y cuarto de 2019. A continuación, algunas de las preguntas que hacen los niños:

- ¿Cómo se crearon los sentimientos?
- ¿Las personas de ojos azules ven todo azul?

- ¿Por qué amamos a los demás?
- ¿Por qué hay diferentes colores de piel?
- ¿Por qué si todos los órganos funcionan igual, por qué los cerebros no piensan igual?
- ¿Por qué debo pagar por un pecado que no cometí?
- ¿Mi perro piensa, comprende? ¿cómo lo demostramos?
- ¿Por qué les gusta a los niños ir colegio?

Lectura en grupo del libro el caballero de la armadura oxidada: Algunos estudiantes a pesar de su edad ya tienen ciertos comportamientos adquiridos como mecanismos de defensa ante circunstancias que creen que son amenazadoras. Algunos las reconocen, otros no, por lo cual se necesitó que con la estrategia se le ayudara a reconocer su armadura.

**Tabla 2.** Sendero del preguntario

<p><u>Conócete a ti mismo</u></p>	<p>Libro “El caballero de la armadura oxidada” de Robert Fisher</p>	<p><u>¿Cuáles tu armadura?</u>  <u>¿Por qué te pusiste esa armadura?</u>  <u>¿Qué quieres demostrar y a quién?</u></p>	<p><u>El mal genio</u>  <u>La indisciplina</u>  <u>La agresividad</u>  <u>La pereza</u>  <u>Groserías</u>  <u>Para no dejarme de los demás.</u>  <u>No sé</u>  <u>Que no me dejen de nadie.</u>  <u>Para que no me molesten.</u></p>	<p><u>Ejercicio de escritura</u>  manifestando qué siente cuando usa esta armadura y que logra y por qué la usa.  <u>Los niños socializan con</u>  los compañeros, reconocen sus cualidades y actitudes por mejorar.  <u>taller</u></p>
-----------------------------------	---	--	--	---

## Sendero de las letras

El arte de la palabra escrita permite la expresión de sentimientos, emociones, opiniones y la comunicación con otros, pero hasta ahora la mayoría de los estudiantes del Colegio Técnico Jaime Pardo Leal, presenta dificultades en la comprensión de lo que leen, en el uso de signos de puntuación, ortografía y aún más en el ejercicio escritural, que poco los motiva. Se motivó a los estudiantes para que escribieran sobre las reflexio-

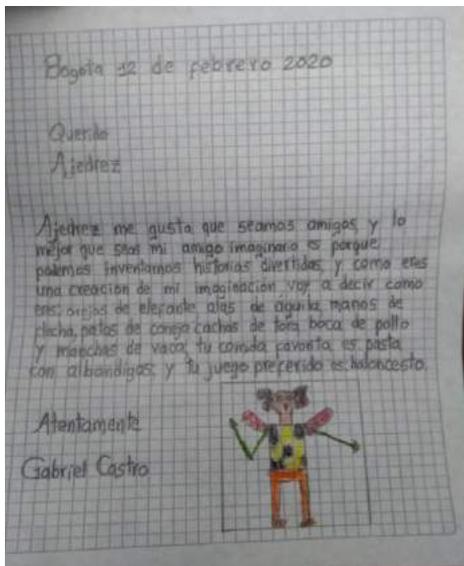
nes y conclusiones de los diálogos, por un medio que llegue a toda la comunidad educativa de una forma eficaz y exitosa. Esta actividad, logró despertar el interés de los estudiantes, porque van a ser leídos y reconocidos, van a ser perennes en el tiempo, van a trascender, además, este tipo de reto permite construir un imaginario distinto sobre las funciones y sentidos de la lectura y la escritura en la escuela, al mismo tiempo que aplican en forma correcta la gramática.

**Tabla 3.** *Sendero de las letras*

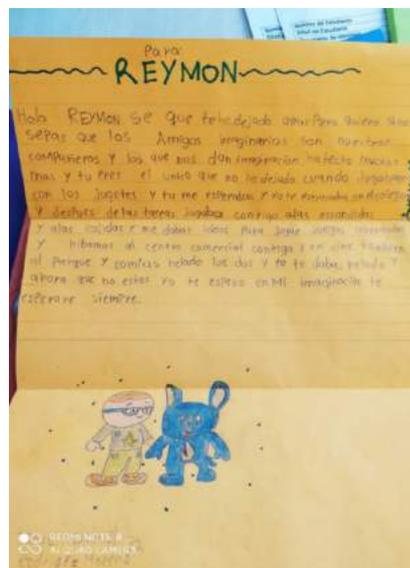
Taller de escritura Actividad	Objetivos
El cadáver exquisito	-Trabajar la imaginación y la creatividad. -Desarrollar la capacidad del trabajo en equipo. -Fomentar el acto lúdico del trabajo.
Descripción	-Usar adjetivos en los textos.
¿Con qué animal me identifico?	-Escribir una presentación a través de un animal.
Lectura con hipótesis	-Desarrollar hipótesis. -Fomentar la imaginación. -Trabajar la observación.
Ensalada de cuentos	-Desarrollar la fantasía. -Crear una historia a partir de otras.
Estructura del cuento	- Identificar las diferentes partes de una narración: inicio, nudo y desenlace.
Continúa mi cuento	-Continuar con el hilo conductor.
Artifugios para cuentos	-Implementar estrategias que despierte la imaginación.
Cuentos etiológicos	-Escribir cuentos dando respuesta a una pregunta.
Tabla para escribir cuentos	-Usar de los elementos del cuento.
Mapas para escribir cuentos	-Realizar esquemas para escribir cuentos.
El mundo al revés	-Rimar a través del juego.
Rimemos	-Desarrollar habilidades líricas.
Sopas de letras	-Escribir un texto con las palabras encontradas en la sopa de letras.
Cartas a los autores de cuentos	-Identificar las partes de la carta y redactar una.
Cartas a los personajes de los cuentos	-Fortalecer el proceso escritural.

En este taller entre los libros que se leyeron con niños y niñas de ocho y nueve años fue el libro de ¡Ay cuánto me quiero! de Mauricio Paredes, en el que se hicieron actividades para fortalecer su autoestima como el reconocimiento de sus cualidades y las de sus compañeros, a través de textos escritos, también dialogaron sobre sus amigos imaginarios, donde la mayoría aún lo tenían y otros pocos ya lo habían olvidado. Le escribieron cartas e hicieron las descripciones de sus amigos en forma oral y escrita.

**Figura 1.**  
*Ajedrez*



**Figura 2.**  
*Reymon*

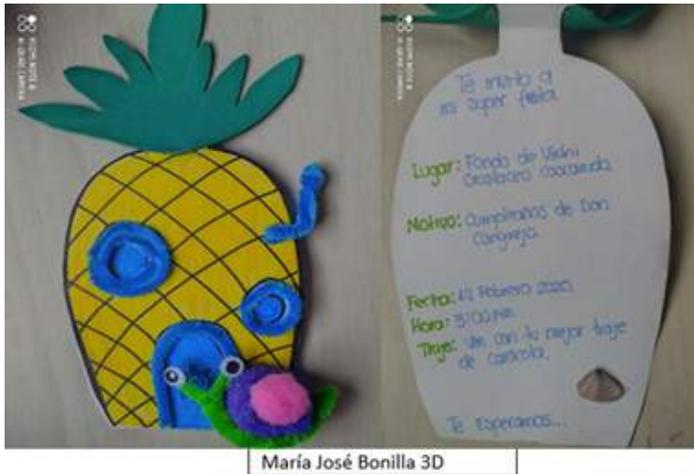


Con la lectura de Medias Dulces de Ivar Da Coll, los estudiantes dialogaron en el antes, sobre la existencia de las brujas, donde la mayoría coincidieron que ellas eran malas y feas, impresión que cambió luego de conocer el texto. Escribieron cartas a los personajes, inventaron hechizos e invitaciones para las fiestas más raras.

**Figura 3.**  
*Onni Party*



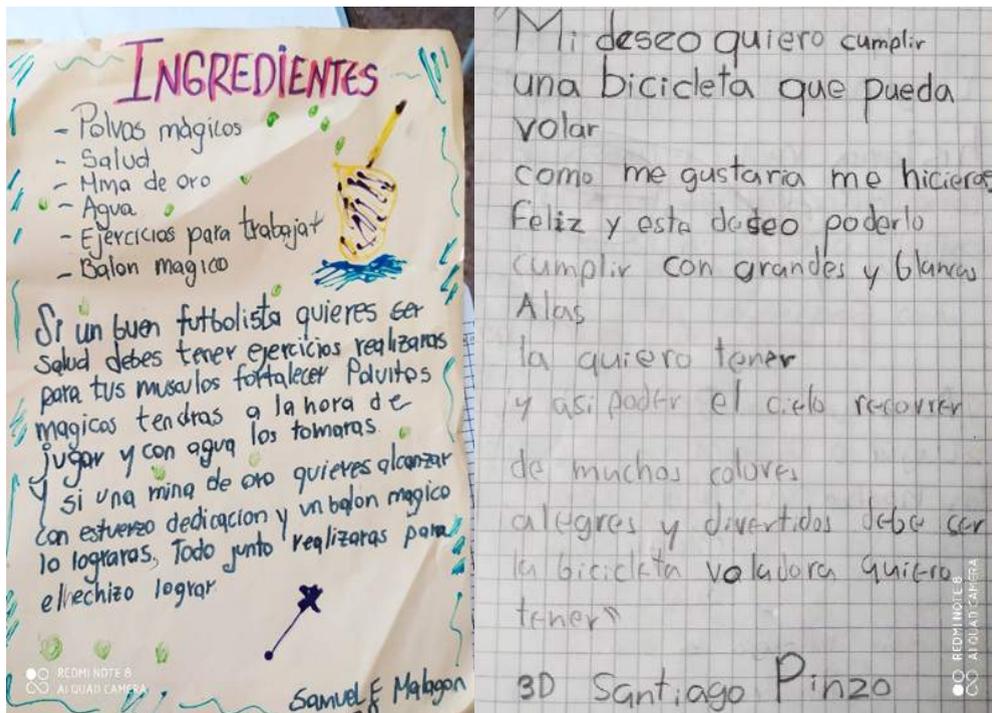
*Invitación a fiesta*



**Figura 5.**  
*Hechizo para ser sirena*



**Figura 6.**  
*Receta y bicicleta voladora*



## Recursos

Para el desarrollo del proyecto se contó con estudiantes de grado quinto, cuarto, primero y preescolar. Recursos físicos como televisor, películas, videos, video beam, computadores, impresora, papel, colores, marcadores. Programas de Office: Word, Power Point: cuentos, impresora: imprimir cuentos, ejemplar de periódico, fotocopidora: para multicopias, paint box mega: para ilus-

trar algunos cuentos, Kokolikoko para hacer sopa de letras y crucigramas, Youtube: se suben los videos de los niños. Calameo para subir el periódico.

## Los frutos que se recogieron en los senderos

En la siguiente tabla se hace una comparación con el resultado de la primera encuesta y la última.

**Tabla 4.** *Resultados comparativos de las encuestas*

180 estudiantes	Agresión verbal	Agresión Física	Comportamientos disruptivos	Agresores
Antes	35	45	42	36
Después de la implementación del conversatorio	20	4	10	8

Se aprecia que la convivencia mejoró, aunque no se redujeron del todo las agresiones: la agresión verbal disminuyó, pero no en forma satisfactoria, se presume, de acuerdo con manifestaciones de los estudiantes, que estas formas de expresión son parte de la manera de comunicarse en los hogares, dentro de las familias y con los amigos, luego estas hacen parte de su cultura, que no representan agresión. En la agresión física se ve un cambio significativo, ya que bajó notoriamente, los estudiantes aprendieron a respetar al otro, comprendieron que no se puede tocar de ninguna forma ni por ningún motivo a los compañeros ni a nadie. La

interacción mediante el diálogo posibilitó reconocer al otro, conocer su realidad, compartir, permitiendo que los niños y niñas sean más sensibles, más humanos, se ríen, generando un ambiente de camaradería y amistad, la cual es muy importante, porque además de proponer espacios para dialogar, ayuda a evitar la soledad en que viven las generaciones de la actualidad. La estrategia permitió que los estudiantes socializaran, aprendieran a ser, aprendieran a convivir, a vivir en comunidad.

Antes	Después	¿Qué le queda?
-Yo tenía problemas con mis compañeros, les pegaba por cualquier cosa.	- He mejorado, ya no le pego a los compañeros y no me llevan a coordinación.	-Me siento bien con mis compañeros y conmigo mismo. He aprendido a respetar
-Yo le digo esas groserías a mis compañeros, porque así me dice mi papá. -Me gustaba molestar en clase, reírme y burlarme de los compañeros. - Me iba mal en las materias.	-Ahora trato de no decir tantas groserías, pues eso me mete en problemas. -Yo ayudé a hacer las normas del aula, entonces trato de respetarlas, porque yo también las hice. -Ahora soy más responsable y hago tareas	-He comprendido que es mejor decir palabras amables y no ofender a los compañeros. -He mejorado hasta en las notas, porque antes por estar molestando no ponía atención, ahora respeto a los profesores. -Me siento bien porque voy pasando el año
-Los compañeros me pegaban y yo no le decía a nadie por miedo.	-Me alejo de los problemas y si me pegan le digo a la profesora.	-Siento que ahora me respetan. Ya no me meto con niños peleones.
-Me sentía tímido, pero me familiaricé con mis compañeros y comencé a aprender nuevas cosas sobre temas importantes.	-Ahora, me siento muy bien, porque, en vez de estar perdiendo el tiempo, comparto dialogamos, preguntamos y aprendo de los demás.	-He aprendido, a respetar, a compartir con los demás, aprendo a leer y escribir. A opinar.
-No sabía que decir y me daba mucha pena	-Me siento interesada por hablar, contar, opinar, en grupo con mis compañeros	-Ser una mejor persona, disminuí mi agresividad, veo más valores.
-Siempre me ha gustado hablar con los compañeros.	-Me siento bien, hablo para aprender, compartir y conocer a mis compañeros.	-He mejorado académicamente, a ser más pilosa, responsable y buena gente.
-Al principio me sentía nerviosa y asustada.	-Me siento atendida, escuchada, respetada.	-He cambiado para mejorar.
-Me sentía incómodo.	-Me siento a gusto, sobre todo porque puedo familiarizarme. Me gustan las películas y video	-Me ha servido para integrarme al grupo. Me gusta mucho esta actividad.
-Al comienzo no aportaba nada porque me daba pena.	-Me siento desahogada, ya después me gustó, comenzaron los cuentos, exploraciones, videos, películas.	-He aprendido que debo tener claras mis metas, a trabajar en equipo, a respetar.
-No me sentía excelente, era tímida.	-Fui aprendiendo a preguntar, hablar y a hablar. Me siento alegre porque aprendí cosas nuevas e hice muchos amigos.	-Me ha servido para ser una mejor persona y seguir un buen camino, Ya no la paso en la calle, sino haciendo tareas.
-Era tímida y me enredaba, no lo entendía, sentía que todo lo hacía mal, era lo opuesto a todos.	-Ahora me gusta, aprendo, pregunto, doy respuestas, en ocasiones soy moderadora.	-Para ser. Para tener más en cuenta los valores y ser más amable con mis compañeros.
-Normal	-Me gusta porque nos entendemos, podemos dar opiniones. Me siento bien con mis compañeros, me siento agradada. Me río, me divierto mucho.	-Me ha servido para entender temas, para aprender a escuchar a mis compañeros. Aprendí a ver opciones.
-Al comienzo molestaba mucho, me reía y no trabajaba. Hacía indisciplina.	-Ahora me siento feliz, respetada comprendida. Me gusta porque cambiamos de compañeros, en cada conversatorio, es como vivir una aventura. Me siento querida.	-Me ha servido para ser una mejor persona, para aprender mucho, opinar, preguntar y ver que yo necesito de los demás y ellos de mí.

Los comportamientos disruptivos, también disminuyeron, los estudiantes construyeron las normas del aula y las interiorizaron, junto con las normas del Manual de convivencia a través del diálogo, reconociendo la importancia de cumplir las normas para vivir armónicamente en sociedad. De igual manera los agresores cambiaron de actitud hacia una forma de relacionarse de manera respetuosa y de darle solución a los problemas a través del diálogo.

Los estudiantes a través, de la estrategia fortalecieron las características del pensamiento crítico; y como tal en diferentes actividades reflexionaron sobre sus formas de ser agresivas, aprendiendo así a comportarse de manera responsable, respetuosa y cooperadora con los que le rodean, a aceptar las diferencias y las

opiniones de los demás. Comprendieron la importancia de escribir, que el escribir, no es solo para copiar en el cuaderno lo que enseña el profesor, sino, para comunicarse por diferentes medios, para expresar sus emociones, preocupaciones; para difundir el pensamiento y conocimiento, para entretener, para plasmar la historia y soñar el futuro. Para inventar, crear, decir verdades y fantasías, para reclamar, para felicitar y solicitar.

A continuación, se presentan algunos sentires de los estudiantes, como se sentían antes de la implementación de la propuesta y después.

**Tabla 5.** *Comparación de sentires*

### **¿Qué siente al compartir sus cuentos, en la magia de los senderos?**

-Cuando yo estaba escribiendo mi cuento, me sentí muy alegre, porque cuando se escribe un cuento uno se mete en la historia, se expresa y cuando llega al final, se siente muy orgulloso porque todos lo van a leer.

- Me sentí muy orgullosa de mi trabajo, ya que todos van a saber qué es lo que escribo. Toda mi imaginación y esfuerzo que le pongo a mis cuentos. Mi imaginación es un palacio de cristal en el que suceden diferentes tipos de aventuras, de fantasía, lo que me motiva a seguir escribiendo es volver a reanimar esa fantasía porque los niños tienen más fantasía que los adultos y por qué no disfrutar mi niñez entre la fantasía y la realidad.

- Bueno yo me sentí bien, al escribir Samy y sus sueños, porque yo le ví a mi hermana yo le tuve clara sus metas, al igual yo debo tener claras mis metas, así como yo tengo claras las mías, después del conversatorio que hicimos, y ya así que en mi mente hay una burbuja en mí que salen expresiones e ideas para escribir un cuento más chévere.

-Yo me sentí al escribir, Sara la Leona y Diego el León, porque eso nos ayuda a que hay que respetar las diferencias de los demás y que no hay que cambiar a los demás, o sea hay que respetar la forma de ser de cada uno.

-Mi cuento es una conclusión de un conversatorio que hicimos, porque iba haciendo lo que a mí me gustaba que es escribir los cuentos para los niños.

-Al leerle el cuento que yo escribí a los compañeros del colegio yo me sentí admirada, respetada por todos porque ellos se sentían en el cuento que yo quería que sintiera, la adrenalina y eso me motiva para seguir escribiendo, ya tengo varios cuentos y como se los voy a leer a mis compañero yo quiero que sigan sintiendo lo que yo transmito en el cuento.

## **Producción textual**

El periódico: los estudiantes de grado quinto y cuarto, dialogan para proponer los temas, hacen la convocatoria para toda la comunidad educativa de la institución, seleccionan los artículos, hacen corrección conjunta, imprimen y luego se distribuyen a todos los cursos, para que los lean, dialoguen y trabajen en grupo porque va con talleres. También se entrega ejemplares a

administrativos y servicios generales. Los ejemplares se encuentran en Calameo con el nombre de Periódico: *Así Contamos... desde el filosofar y el vuelo de la imaginación*, los niños del Colegio Técnico Jaime Pardo Leal. Cuatro ejemplares.

Figura 7.

Periódico: Así contamos desde el filosofar.



Figura 8.

Libro así contamos desde el filosofar.



Así contamos desde el filosofar y el vuelo de la imaginación” Compiladora y coautora Diana Yasmín Reyes Ríos. ISBN: 978-958-522-7408.

La figura 8, ilustra la publicación del libro: Antología de los cuentos, poemas y crónicas de los estudiantes y docentes. Es la recopilación de catorce cuentos, siete poemas, tres crónicas.

Figura 9.

Poemario



El poemario está conformado por treinta y seis poemas escritos por los niños en los talleres de escritura.

## Conclusiones

Se evidenció que la estrategia contribuyó al mejoramiento de la convivencia, se promovió el trabajo en equipo, la interacción, la empatía, el ayudar al compañero. Permitió la expresión oral, la opinión, la confianza para hablar sobre temas de reflexión, temas trascendentales, temas de actualidad y de situaciones cotidianas, entre otros. Ayudó a formar personas integrales, con criterio, capaces de contribuir para transformar positivamente su realidad y la de los que lo rodean. Es una estrategia que cambia al estudiante pasivo por uno activo, porque la misma dinámica lo lleva a que participe, se prepare y contribuya y así en colectivo construir conocimiento y propuestas para innovar entornos. La escuela debe ser un escenario donde los estudiantes no sólo aprendan conocimientos, sino que aprendan a ser, a través de estrategias que se lo permitan, porque la escuela finalmente es para aprender a convivir con el otro, aprender a vivir en sociedad. Es una estrategia que por su dinámica se puede implementar en cualquier nivel desde básica primaria, bachillerato, maestría hasta doctorado.

También, permitió que los niños a través de la palabra escrita y la palabra hablada expresaran sus sentires, al comienzo para dar a conocer su situación y poco a poco para dar a conocer su proceso de cambio positivo, su liberación. De igual manera los estudiantes descubrieron que tienen más temas sobre qué hablar pues al leer (lo que implica contextualizar y discutir), se dan cuenta que han aprendido y que lo pueden expresar a través de su oralidad. Esta experiencia les ha ayudado a mejorar la expresión y el léxico puesto que aprenden palabras nuevas, las comparten y encuentran la relación que tienen con la lectura y la temática abordada; es un aprender contando y hablando a participar tomando posturas, defendiendo sus ideas, proponiendo soluciones, alternativas, innovaciones, asumiendo responsabilidades y respondiendo a las necesidades que la época exige. Por consiguiente, la educación debe ser un proceso de formación al pensamiento crítico y a la construcción del saber.

## Referentes bibliográficas

Álvarez, C. (2016) El valor pedagógico del diálogo en el aula. Condiciones y estrategias para potenciarlo Recuperado de [https://www.academia.edu/30307364/El\\_valor\\_pedag%C3%B3gico\\_del\\_di%C3%A1logo\\_en\\_el\\_aula](https://www.academia.edu/30307364/El_valor_pedag%C3%B3gico_del_di%C3%A1logo_en_el_aula)

Beltrán, A. (2018). *Morfeo*. Una escuela para la Libertad. Bogotá: INIS.

Constitución Política de Colombia de 1991 es la carta magna de la República de Colombia

Coscia, P. (2017). La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias Montevideo, Uruguay recuperado de: <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/017.pdf>

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós.

Espinosa, R. (2018). Una educación sentipensante: hacia una escuela diferente Gómez en el 1° Concurso de Artículos Grupo Geard.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Siglo Veintiuno, S.A. de C.V.

Garretón, P. (2014). Estado de la convivencia escolar, conflictividad y su forma de abordarla en establecimientos educacionales de alta vulnerabilidad social de la provincia de concepción, Chile Recuperado de: <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/11611/2014000000906.pdf?sequence>

Gutiérrez, M, y Rosas, A. (2008). «El lugar de la oralidad en la escuela: exploraciones iniciales sobre las concepciones de los docentes». *Infancias Imágenes*, vol. 7, pp. 24-29.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª. Edición. México: McGraw-Hill.

Mockus, A. y Corzo, J. (2003). *Cumplir para convivir: factores de convivencia y tipos de jóvenes por su relación con normas y acuerdos*. Bogotá: Universidad Nacional –IEPRI.

Moserrat, V. y Ignasi, V. (2014). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. Recuperado de: <file:///C:/Users/USER/Downloads/Dialnet-AcercaDeLaEn>

senanzaDeLaLenguaOral-2941338.pdf

Muiño, L. (2006). *Guía para padres con poco tiempo y mucho cariño*. Editorial Juventud

Reyes, D. (2019). *Así contamos desde el filosofar y el vuelo de la imaginación*. Bogotá: Medio Pan y un Libro.



# LECTURA LITERARIA DE LA ESTRATEGIA A LA EXPERIENCIA

*Literary reading from strategy to experience*

*Leitura literária da estratégia para a experiência*

Alejandro Nova Torres<sup>11</sup>   
orcid.org/0000-0002-5429-963X

## Resumen

El artículo reflexiona sobre la *Lectura literaria: de la estrategia a la experiencia*, como respuesta a la necesidad de crear una nueva propuesta pedagógica que promueva la lectura literaria desde las estrategias de lectura desde la experiencia en los estudiantes y que a su vez aporte a la transformación de las prácticas docentes alrededor de la lectura literaria.

**Palabras clave:** devenir, lectura literaria, estrategia de lectura, práctica docente, experiencia.

## Abstract

The article reflects on literary reading: from strategy to experience, in response to the need to create a new pedagogical proposal that promotes literary reading strategies from the experience in students and that in turn contributes to transformation of teaching practices around literary reading.

**Key words:** becoming, experience, literary reading, reading, strategy, teaching practice.

## Resumo

O artigo reflete sobre *Leitura literária: da estratégia à experiência*, como resposta à necessidade de criar uma nova proposta pedagógica que promova a leitura literária desde as estratégias de leitura desde a experiência nos estudantes e que por sua vez contribua para a transformação das práticas docentes em torno da leitura literária.

**Palavras chave:** devenir, leitura literária, estratégia de leitura, prática docente, experiência.

<sup>11</sup> Docente IED Colegio Cundinamarca. Docente de la Universidad La Gran Colombia. Bogotá, 2020. Correo electrónico: jhonnova@colegiocundinamarca.edu.co, jhon.nova@ugc.edu.co

## Introducción

La presente reflexión interpreta los elementos que surgen en el devenir de una estrategia de lectura en experiencia literaria. Este devenir se debe enmarcar en su enseñanza, lo que implica que cada docente debe ver en la lectura un acceso a la cultura; la posibilidad de construir un espacio íntimo a partir del ejercicio de lectura individual; la reflexión constante acerca de las concepciones de lectura circundantes en el contexto del estudiante; la pasión por leer y contar la experiencia a otros; el establecimiento de un diálogo comprometido entre docente y estudiante sobre las experiencias de lectura; escuchar la voz del otro, salirse de las preguntas individuales, responder las preguntas del otro, y por último, implica también el acceso a los recursos que permitan una adecuada enseñanza de la lectura.

Para consolidar las implicaciones anteriores, el docente requiere revisar su relación con la literatura; su concepción de lectura literaria; las manifestaciones poéticas, críticas, conservadas a través de su amplia experiencia literaria y sobre todo cuestionarse sobre su papel de promotor de lectura, es decir, cómo su clase es un puente entre los libros y el estudiante, entre la lectura y la vida.

### Categorías pertinentes

#### *Devenir: una posibilidad pedagógica*

La educación es una posibilidad de ser. Cada estudiante es una bella promesa de ser, un devenir. En la escuela actual, los procesos tienden hacia una estandarización, en la que se establecen “verdades absolutas”, cuando el sentido de las palabras dichas siempre es finito; sin embargo, esas mismas palabras son la base del devenir, del nacimiento de un estudiante nuevo. Así, si analizamos las estrategias de lectura, podemos decir que no siempre son las mismas, porque los sentidos, las cosas que se crean alrededor de ellas siempre serán diferentes. En esos sentidos, en esas cosas se manifiesta el devenir, “un tiempo provisional en el que las cosas no duran para siempre justo porque podemos hacer o decir otras nuevas cosas” (Bárcena, 2004, p. 49-50).

El saber no ha de ser un legado, la lectura no ha de ser una herencia. Al contrario, cada año debe ser una posibilidad para reflexionar sobre los saberes y la

lectura. A partir de la reflexión han de surgir nuevas palabras, nuevos mundos, un devenir que permita el nacimiento de una persona nueva. La lectura humaniza al estudiante, para que sea consciente que “de generación en generación lo que se le transmite no es el mundo, sino un mundo, un mundo sometido a las transformaciones propias de las iniciativas de los recién llegados a él”. (Bárcena, 2004, p. 52-53).

El mundo no es dado, no es puro e inmodificable, simplemente es, está ahí para acogernos, para ser testigo de nuestra acción sobre él, para que dejemos huella en sus mares, surcos en su tierra, palabras en el aire y mensajes en el fuego. 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, ya 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 unos objetivos, pasar de A a B, contestar A, B, C o D, para que 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). El devenir del sujeto en su transformación y creación del mundo puede tener asidero desde cualquiera de las artes. En este proyecto de investigación, analizo el devenir desde la literatura.

## La literatura: vida en la felicidad de la creación

La literatura es la vida en la felicidad de la creación, es imaginar nuevas realidades, crear nuevos mundos que en el fondo devienen de la vida misma, es una de las expresiones de la creación estética, no de la veneración estética. El libro es unívoco, es la creación de un autor, y polifónico en la interpretación de sus lectores. Ambos procesos tienen algo en común: la felicidad. La felicidad que causa al autor que su obra sea leída e interpretada, la que siente el lector cuando encuentra su libro apropiado. Así que, no tiene sentido enseñar periódicamente la literatura, ni sus características, hay que enseñar la literatura desde el amor infinito. El mejor Borges, el profesor, habla de su experiencia como docente de literatura de la siguiente manera: “no he enseñado el amor de tal texto, de tal otro; he enseñado a mis estudiantes a que quieran la literatura, a que vean en la literatura una forma de felicidad” (Borges, 1980, p. 108). La realidad es que la escuela convierte a la literatura en otra de las formas de la autoridad, cuyo único objetivo es imponer. Todo en la escuela se impone de forma arbitraria, el canon literario, los talleres, los objetivos, la comprensión literal, la extracción del sentido global del texto o una valoración frente a otros textos, los exámenes, por lo tanto, no es de extrañar que los estudiantes fuera de su contexto escolar, se dejen imponer la felicidad y desechen la sola idea de la lectura literaria. El estudiante no necesita leer los textos para ser evaluado sino para ser creado, para que él sepa que no es parte de una sucesión de hombres que hacen lo mismo. Así la literatura da la posibilidad de que el estudiante sea un hombre que acontece en el mundo, que deviene en muchos hombres, conservando su singularidad. La literatura ofrece una cantidad infinita de textos a los estudiantes, “Si estos les agradan, bien; y si no les agradan, déjenlos, ya que la idea de la lectura obligatoria es una idea absurda: tanto valdría hablar de la felicidad obligatoria” (Borges, 1980, p. 107).

Aclaro todo esto porque es necesario que la comunidad educativa se deje encontrar por la literatura, ir paso a paso, no forzarlo, si el amor no es instantáneo, la felicidad tampoco. En la vida como en la literatura hay que dejar de lado las cosas que no llenan de felicidad, “si un libro no produce felicidad déjenlo de lado, que la literatura es bastante rica para ofrecerles

algún autor digno de su atención, o indigno hoy de su atención y que leerán mañana.” (Borges, 1980, p. 107).

La literatura no es felicidad solamente. Además, es creación en la cultura, “lo propio de la obra literaria es ser creadora, mientras lo propio de la cultura es acoger lo creado” (Blanchot, 1970, p. 618). La creación es un acto en el que el hombre puede tener su devenir para convertirse en un demiurgo y hacer surgir algo de la nada, que pueda transformar el mundo en potencia y en esencia. “Crear una obra; al crear esta obra no sólo imitar la creación de la divinidad, sino prolongar y restaurar las fuerzas creadoras que hicieron algún día el mundo; así relevar a Dios (Blanchot, 1970, p. 618). Si el mundo es inmutable, entonces la existencia del hombre no tendría sentido. El hombre deviene en el mundo gracias a su capacidad creadora, que además de confirmar su existencia, le permite afirmar su cultura. La pobreza de los pueblos se debe en gran parte a que desde la escuela se coarta el pensamiento creador, en palabras de Vasconcelos:

Una carencia de pensamiento creador y un exceso de afán crítico, que por cierto tomamos prestado de otras culturas, nos lleva a discusiones estériles, en las que tan pronto se niega como se afirma la comunidad de nuestras aspiraciones. (Vasconcelos, 2005, p. 23)

Un pueblo es su literatura, la creación de sus hombres que deviene en su visión de mundo. En el caso del pueblo colombiano, su literatura refleja la creación de la familia Buendía: Macondo que fue un devenir de una visión de mundo que buscaba una segunda oportunidad sobre la tierra.

Para crear, hay que leer los textos que ofrecen el mundo y la literatura. En este proyecto además del devenir, se aborda el poder creador de la literatura y su afirmación en la cultura, ya que es importante analizar las perspectivas pedagógicas desde la que se abordan la lectura de los textos que posteriormente brindarán los elementos para la creación literaria.

## La lectura de la amistad inútil

La lectura en la escuela tiene muchas funciones: es informativa, es didáctica, instruccional, recreativa y mecánica. Infortunadamente la lectura en la escuela es

un accesorio funcional. Cuando algo es funcional, se establece una relación en lo que refiere a su uso, o sea, se identifica algo en la medida en que sirva para, bien sea, informar, facilitar, dar instrucciones, recrear o mecanizar. Esta relación le quita todo devenir humano a la lectura. La verdad es que la lectura no sirve para nada, y no tiene por qué ser útil. La lectura no debe ser tomada desde una perspectiva utilitarista, sino desde la perspectiva de la relación humana. La lectura no debe preguntarse por objetivos, instrucciones, sino por realidades, sentimientos y personas. Un indicador de logro en la clase de literatura, normalmente pregunta por las corrientes, las expresiones, el tipo de escritura, porque tiene el objetivo de crear un tipo de lector que se quede encerrado en el libro, un lector que vea en el libro una panacea absoluta frente a su incapacidad mental, un lector ilustrado. Ese lector ilustrado exitoso en la escuela porque sabe de memoria las corrientes literarias, las fechas en las que tuvieron su origen, las obras más representativas y la sucesión de las mismas en las dimensiones del tiempo y el espacio. ¡Oh que ilustración! Vana erudición de aquel estudiante escribano, que, con sus calificaciones excelsas, destierra cualquier pasión que le permita ser humano. La perspectiva que propongo es la lectura de la amistad inútil. Se llama así porque el estudiante ha de establecer una relación de amistad con la lectura. El adjetivo inútil se utiliza (paradójicamente) para ilustrar (también paradójicamente) que tanto la lectura como los amigos, no necesariamente tienen que servir para algo.

La lectura es “una amistad sincera, y el hecho de que se profese a un muerto, a un ausente, le da algo desinteresado, algo casi conmovedor” (Proust, 1986, p. 53).

La lectura y los amigos nos acompañan siempre, nos forman porque nos hacen ver mejor nuestras vidas (lectura poética), porque nos cuestionan nuestros rasgos más profundos (lectura crítica); y porque con ellos vivimos cosas que nunca llegamos a imaginar (lectura desde la experiencia)

## Poética de la lectura

La primera relación amistosa entre el lector y la lectura se debe dar en un plano de una lectura poética o una poética de la lectura, (aplica la ley conmutativa); una poética que, en este caso, es imposible debido a

que se cuenta con demasiada información canónica que restringe los nuevos sentidos que se puedan crear. En la escuela no se presenta un libro como una posibilidad de encuentro con su lectura; sino que se rodea al libro en aura canónica de información. Para que el estudiante comprenda el libro primero debe leer una sinopsis, luego un contexto que le permita aproximarse al momento histórico en el que fue escrito, que a su vez le permita comprender la vida, obra y milagros de su autor, después de una acumulación de datos enciclopédicos sobre la obra, ahí si viene la lectura, lo que realmente le quita valor a la experiencia propia del estudiante. Las grandes amistades nacen de un encuentro espontáneo, de una creación de sentido común ante la vida y una afinidad en las cosas humanas y divinas. Leer información antes de la lectura es quitarle la espontaneidad al encuentro, es como leer el perfil de la red social antes de conocer a la persona, es quitarle la humanidad de lo inesperado, es quitarle la magia a la palabra; cuando el comienzo de una gran amistad, es el comienzo de una lectura poética entendida del siguiente modo:

Se trata de hacer que el texto coloque juntos la palabra y sus silencios, con el propósito de recuperar nuestros sentidos. No se trata de una hermenéutica, sino que lo que necesitamos es una erótica del arte: debemos aprender a ver más, a oír, más, a sentir, más. (Bárcena, 2012, p. 60)

Aprender a ver más, a oír más, a sentir más a los libros y a las personas, establecer con ellos una amistad que en sus silencios nos hagan más humanos. Aprender no consiste en ser ilustrado, en transmitir un solo sentido de generación en generación. Un solo sentido quita todo el agrado de lectura, convierte a la palabra en una letra ensangrentada que jamás llegará a ser poesía, como si la poesía no fuera otra cosa que la sugerencia de nuevos sentidos a través de la creación de imágenes que impactan en la sensibilidad del lector. En la actualidad, navegamos en un mar de información, pero aun teniendo satélites, seguimos observando con un catalejo, los libros ofrecen un mar de sentidos posibles, pero siempre reproducimos la interpretación de aquel que consideramos un especialista, aquel que da el sentido a la obra per secula seculorum. Dicha interpretación es nociva, porque hace de la literatura algo finito, de la lectura algo dado, o en palabras

de Bárcena:

Si la interpretación ha de ser fecunda, entonces nuestra relación con el libro ha de ser tal que admita la pluralidad de sentidos, incluso la posibilidad de fracturar el sentido memorial que el libro pretende transmitir. (Bárcena, 2012, p. 62)

La lectura debe ser una tierra fértil en la que el lector y el libro se encuentren y establezcan una relación amistosa, en la que amplíen sus concepciones propias de lo divino y lo humano; desnudándose en la pluralidad de sentidos que les impida caer en una realidad dada, ruidosa, en la que no hay espacio para la sugerencia del silencio, ni para el conocimiento, ni para el momento sugestivo de la erótica del arte. Para que esta sea posible, hay que despojarse de toda interpretación explícita, de toda ambición por entenderlo todo, de todo texto sobre el texto, al contrario, hay que encontrar nuevos sentidos al texto, no solamente desde lo que habla sino desde lo que calla, no solamente desde lo que dice sino desde lo que no dice, no solamente desde la palabra sino también desde sus silencios, en palabras de Fernando Bárcena: “Esta forma moderna de comprender el arte contrasta con esas otras expresiones en las que se busca restablecer la magia de la palabra, al incorporar a la escritura sus silencios” (Bárcena, 2012, p. 60).

## Lectura crítica

En el mismo plano existe también la lectura crítica. La lectura crítica tiene por objeto transformar socialmente la realidad en la que vive el lector; para que dicha transformación sea posible hay que tener en cuenta los siguientes tres aspectos: La lectura del *mundo*, el reconocimiento de lenguaje cotidiano *como productor* de conocimiento y la inclusión de todos los lectores en la transformación de la sociedad.

Tanto en política como en educación existen las lecturas del tercer y primer mundo. La lectura del tercer mundo brinda una serie de contenidos reproducibles que los lectores deben rezar sistemáticamente con el fin de prolongar el estado único e inmutable de su realidad. No es de extrañarse que en las escuelas se aborden los mismos textos, los mismos periodos y de la misma forma, porque la idea no es aprender, sino

mantener. Se estudia para predeterminar la existencia de la sociedad, no para modificarla desde la crítica al ser humano. Por el contrario, la lectura del primer mundo, implica la relación entre texto y contexto, la relación con el mundo a partir de los sentidos y las experiencias antes del texto, la palabra y la alfabetización, o en palabras de Freire: “aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas” (Freire, 1984, p. 96). Por lo tanto, las primeras lecturas podrían ser prácticamente el sabor de una comida hecha en casa, la temperatura de un lugar, el primer juguete favorito, cualquier hábito desarrollado desde la infancia, determinado paisaje o el tiempo que se evoca al retornar a un espacio. La lectura del primer mundo debe ser desarrollada, no coartada, por los procesos de alfabetización desarrollados en la escuela. La palabra es la extensión del imperio de la lectura del primer mundo.

Ahora bien, si el lector, se reconoce a sí mismo como lector del primer mundo, es tiempo que la escuela lo reconozca así. No obstante, allí, lo cotidiano siempre es mirado con desprecio, porque en lugar de establecer relaciones, la escuela se encierra en su mundillo especializado donde solo unos pocos pueden entrar. Nombrar lo cotidiano en alguna de las disciplinas es blasfemar contra la educación que se imparte tradicionalmente. En este caso lo ideal es que el estudiante realice un tránsito de lo popular a lo culto, de la generalidad a la especialidad, de lo humano a lo ilustrado; se trata de identificar y conciliar los rasgos cotidianos que emergen en las experiencias de lectura, y cómo ellos ayudan a configurar el pensamiento crítico con relación al mundo, “la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella —jamás dicotomizar— los conceptos que emergen en la experiencia escolar procedentes del mundo cotidiano” (Freire, 1994, p. 31). La tarea del docente es sincronizar el lenguaje cotidiano con la escuela para que el lector pueda producir un conocimiento válido a partir del mismo.

La enseñanza, en muchos casos, es un proceso unívoco, es decir, una sola voz en una dirección, mientras que la escucha está del otro lado. Dicha voz, asume que todos la están escuchando, que el auditorio está aprendiendo de sus conceptos especializados, de su valiosa experiencia, aunque realmente el auditorio

no se sienta involucrado con el aprendizaje. Para que el auditorio se involucre se debe asumir una actitud de diálogo. La lectura desde el diálogo involucra dos voces, que tiene por objeto investigar, confrontar sus experiencias y aprender mutuamente o en palabras de Freire: “la meta de enseñanza y el aprendizaje dialógicos es el desarrollo común del entendimiento por un proceso de indagación compartida, no la transmisión de verdades del especialista informado a un receptor pasivo.” (Burbules, 1999, p. 29).

La inclusión de todos los lectores se debe hacer desde la continuidad del contexto social a través de ellos, o sea, identificar como se manifiesta el contexto en ellos a través de las lecturas de su primer mundo. La lectura del primer mundo se puede evidenciar a través de la escritura. La escritura debe tener un equilibrio, entre lo complejo y lo comunicable, siempre reflejando la experiencia y aportando a la reelaboración de la cultura para transformar la realidad, nuestro “deber como escritores es escribir de un modo simple y ligero, es facilitar, no dificultar, la comprensión del lector, pero no es darles las cosas hechas y prontas” (Freire, 1994, p. 37). La inclusión de los actores en la transformación social se da desde el reconocimiento del valor de la palabra del otro, siempre el otro va a tener algo que decir y en suma la lectura crítica intenta acercar a todos los lectores para producir un conocimiento cultural del contexto.

## Lectura desde la experiencia

La lectura desde la experiencia implica la creación de un nuevo sentido de la vida. En la escuela la lectura queda encerrada en el aula, ni siquiera sale del libro. Es un sentido hermético, cerrado en sí mismo. Hacer de la lectura una experiencia es destapar y descubrir los nuevos sentidos y configuraciones trascendentales y vitales que ésta puede tener en los estudiantes.

La lectura literaria como creadora de sentido, como vía de conocimiento del mundo y de la construcción de la propia identidad, o como práctica liberadora, constituyen las principales dimensiones de la experiencia lectora, y están presentes tanto en las historias de lectura de los lectores anónimos que han vivido la lectura, como en la rememoración autobiográfica que nume-

rosos escritores hacen de sus experiencias de lectura más tempranas. (Sanjuán Álvarez, 2011, pp. 93-94) cita

La lectura no es un proceso de adquisición de conocimiento, mejor sería, concebirla como la comunicación de relatos e intercambio de experiencias en la búsqueda continua de un nuevo sentido. La lectura en la escuela se concibe como un hacer práctico, se lee con un objetivo, pero no con emoción o pasión.

La experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente, desde una teoría de las condiciones de posibilidad de acción, sino desde una lógica de la pasión, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto pasional. (Larrosa, 2003, p. 96)

No hay libro que no verse sobre las pasiones de las personas y de la humanidad. La vida consiste en el encuentro de cada persona con su destino, de cada lector con su libro, siempre teniendo como referencia su experiencia vital:

Te escribo, en primer lugar, en nombre de los lectores vitalistas y vividores, aquellos para los que la lectura es una experiencia vital o, dicho de otro modo, aquellos que leen no por amor a los libros sino por amor a la vida, aquellos para los que la lectura es esencial en su forma de sentir o de palpar o de saborear la vida, aquellos para los que leer es inseparable de su conciencia de estar vivos, de su sentimiento de estar vivos, y de la intensidad de estar vivos, aquellos para los que la lectura es fundamental en la elaboración de una forma de vida. (Larrosa, 2004, p. 24)

Si bien, las actividades de la lectura son propuestas por el profesor, responden a lo que éste considera lo mejor para los estudiantes, estas reducen el margen de la experiencia, por no tienen en cuenta el interés del estudiante; el ejercicio de la lectura que debería ser plural, se convierte en una singularidad, en una experiencia particular y exitosa para el profesor, pero rutinaria para el estudiante.

Los métodos de la literatura están desconectados de las preocupaciones de los jóvenes, quienes están en contra de los “pedagogos”, esos seres incul-

tos que, según parece, son los mayores responsables de la inanidad cultural de la reforma educativa contra la que se reacciona. (Larrosa, 2003, pp. 512-513) cita

Para que la lectura pueda convertirse en experiencia, es necesario relacionarla con el contexto cultural. Lo anterior implica dos miradas. La mirada del contexto cultural en el que se produjo el texto y la segunda el contexto cultural del lector. La adecuada sincronización y comparación de ambos contextos puede ayudar a la comunidad a comprender mejor el texto.

La lectura constituye la sensibilidad, el carácter y nos presenta un conjunto de testimonios sobre el verdadero ser de nuestra historia y de nuestra cultura, que nos llevan a las raíces mismas de lo que constituye la verdadera naturaleza del hombre cultivado, del hombre culto.” (Larrosa, 2003, p. 511)

De la cita anterior se puede inferir que el hombre culto no es aquel que almacena datos de cultura general, sino aquel que tiene experiencias en la cultura, en la que encuentra la esencia de la naturaleza humana. La cultura y la lectura deben generar una experiencia en la que el estudiante encuentre un referente de su naturaleza humana. Por ende, no sería justo, tildar de incultos a los pedagogos por hacer una parte de su trabajo, sin embargo, siempre será necesaria la reflexión sobre el que hacer docente, esa reflexión que es la fuente de la experiencia de lectura. Dicha experiencia acaece en el encuentro de tres emisores: El profesor, el estudiante y el libro; se les denomina emisores porque todos tienen algo que decir.

Entre el que enseña y el que aprende, entre el maestro y el discípulo, entre el profesor y el alumno, siempre hay un tercero: El libro. Un libro que funciona como el lugar de la comunicación. La comunicación —para emplear esa palabra dudosa— es comunicación con lo desconocido. Pero comunicar con lo desconocido exige la pluralidad. (Larrosa, 2003, p. 521)

Ahora el compromiso escritor, (en este caso del docente), requiere una consagración en lo que se refiere a la producción y a la transformación de realidades, porque refleja la intensidad con lo que se vive lo que se lee. Si se tiene en cuenta que vivimos en un contexto

mediático, donde el acceso a la información es “fácil” e “instantáneo”, la consagración a la escritura es algo realmente revolucionario, más aún, si se hace desde una reflexión crítica o en palabras de Freire:

Pensando en la relación de intimidad entre pensar, leer y escribir, y en la necesidad que tenemos de vivir intensamente esa relación, yo sugeriría a quien pretenda experimentarla rigurosamente que se entregue a la tarea de escribir algo por lo menos tres veces por semana. (Freire, 1994, p. 41)

Vale la pena anotar que las concepciones de lectura de Jorge Larrosa y Paulo Freire son muy distintas. Mientras que para Larrosa debe ser pensada “como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos” (Larrosa, 2003, p. 26); para Freire la lectura ha de ser crítica no solamente del texto o del sujeto, sino de la realidad para que pueda ser transformada.

Es en este sentido que la lectura crítica de la realidad, dándose en un proceso de alfabetización o no, y asociada sobre todo a ciertas prácticas claramente políticas de movilización y de organización, puede constituirse en un instrumento para lo que Gramsci llamaría acción contrahegemónica. (Freire, 1991, p. 7)

Si estos dos autores que tienen diferentes postulados, coinciden en afirmar que es necesario reconocer la experiencia del lector, como su primera lectura del universo, es porque en la escuela hay un divorcio tajante entre texto y contexto. Por lo tanto, se podría relacionar los dos autores bajo el siguiente precepto: *Para transformar al mundo hay que transformar al sujeto.*

La experiencia de la lectura tiene varias dimensiones, una de esas es la reflexividad que tiene que ver con “subjetividad, y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quién de la experiencia, con eso que me pasa.” (Larrosa, 2009, p. 20) por lo tanto la primera transformación se da desde la experiencia de lectura en el sujeto.

A pesar de que las concepciones de Freire y Larrosa son distintas, se pueden asociar en torno al término *transformación* en distintos niveles. La idea, retomando a Freire, no es establecer una disyuntiva entre la expe-

riencia y la crítica en la lectura, tampoco establecer una secuencia jerárquica entre experiencia y pensamiento crítico, la relación correcta es la asociación apropiada entre dos perspectivas que tiene en común la transformación.

El devenir es la evidencia de una transformación en todo aspecto. La investigación debe evidenciar los elementos que hacen de la literatura una de las formas de la felicidad, de la lectura, otra manera de hablar de amistad. Sin embargo, la lectura, la literatura, la felicidad, la amistad no solamente surgen, además se deben construir para después ser promovidas.

### *Promoviendo la lectura, construyendo puentes*

Construimos la lectura como construimos la vida

A partir de imágenes o fragmentos recogidos en los libros, podemos dibujar un paisaje, un lugar, un habitáculo propio. Un espacio donde podemos dibujar nuestros contornos, comenzar a trazar nuestro propio camino y desprendernos un poco del discurso de los otros o de las determinaciones familiares o sociales. (Petit, 2002, p. 112)

Una vez construidas, la lectura y la vida, tenemos que apropiarnos de ellas, gritar al unísono, ésta es mi lectura del mundo, ésta es mi vida, singularidad fruto de la pluralidad, individualidad en lo colectivo.

*La apropiación* es un asunto individual: un texto viene a darnos noticias de nosotros mismos, a enseñarnos más sobre nosotros, a darnos claves, armas para pensar nuestra vida, para pensar con relación con lo que nos rodea. (Petit, 1999, p. 184)

Esa pluralidad convierte la clase en un encuentro donde hay muchos encuentros: entre el profesor y el estudiante, entre el estudiante y el libro, - y el más importante- del estudiante consigo mismo, ya que la lectura le da al estudiante la posibilidad de un reconocimiento de sí, cuando el estudiante es lector:

Elabora un espacio propio donde no depende de los otros, y donde a veces hasta les da la espalda a los suyos. Leer le permite descubrir que existe otra cosa, y le da la idea de que podrá diferenciarse de su entorno, par-

ticipar activamente en su destino. (Petit, 2001, pág. 111)

El docente con el tiempo se convierte un lector in-fatigable, destinatario de los mensajes que los libros tienen para los demás, testigo de la existencia de los libros. La relación profesor estudiante es la base de la experiencia de lectura, porque el profesor es el canal entre el libro y el estudiante, entre la lectura y la experiencia.

Entre el que enseña y el que aprende, entre el maestro y el discípulo, entre el profesor y el alumno, siempre hay un tercero: El libro. Un libro que funciona como el lugar de la comunicación. La comunicación - para emplear esa palabra dudosa- es comunicación con lo desconocido. Pero comunicar con lo desconocido exige la pluralidad. (Larrosa, 2003, p. 521.)

La pluralidad surge del diálogo comprometido entre el estudiante y el profesor, ese diálogo que permite compartir las experiencias de lectura en el contexto escolar.

Pero en este contexto, nos hace falta paciencia, a todos en general. A los directivos, a los estudiantes y a los profesores, que siempre van en busca de panaceas, de hechizos y soluciones ideales que les permitan resolver el acertijo de la educación. La educación, en este caso la lectura, no ha de verse como un resultado sino como un proceso, no es un camino lineal, con principio y fin; es un péndulo oscilante. “Como ven, no tengo recetas mágicas que darles. Tan sólo el afán de hacerles sentir que *el papel del mediador*, en todo momento, es, mi opinión, tender puentes”. (Petit, 1999, p. 180) El mediador es aquel que construye vías de comunicación entre dos cosas que están separadas, el profesor ha de conciliar al estudiante con el conocimiento a través de la lectura.

## Metodología

La investigación de *Lectura literaria: devenir de la estrategia a la experiencia* tiene por objetivo general interpretar los elementos que surgen en el devenir de una estrategia de lectura en experiencia literaria en prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el Colegio Cundinamarca. Para realizar una aproximación a dichos elementos es pertinente asumir el diseño metodológico llamado sistematización de experiencias, porque permite hacer una:

Interpretación crítica de una o varias experiencias, que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí, y por qué lo han hecho de ese modo” (Jara, O, 1996, p. 12)

La sistematización en un proceso complejo porque no se pueden tomar los elementos e interpretarlos de forma crítica por separado, sino deben ser comprendidos en conjunto con todas las relaciones que surgen en la práctica pedagógica, la que tendrá un nuevo sentido a partir de su análisis retrospectivo.

El análisis retrospectivo es posible cuando los procesos propios de la experiencia han sido reconstruidos y ordenados, con el fin de identificar los momentos, las características y acciones que evidencian la existencia de los elementos que provocan el devenir de una estrategia de lectura en una experiencia literaria.

#### Identificación de práctica pedagógicas

En un primer momento se deben identificar en los proyectos pedagógicos las estrategias de lectura que puedan devenir en experiencias literarias que incentiven los diferentes niveles de transformación de lectura propuestos. Para lograr dicho objetivo, el diseño metodológico de la sistematización de experiencias tiene en cuenta: las particularidades del contexto en las que se desarrollan los proyectos pedagógicos; las situaciones y las dinámicas propias de la institución educativa; las acciones espontáneas de los integrantes de la comunidad educativa; las acciones predeterminadas de los estudiantes y los profesores, orientadas hacia la consecución de objetivos específicos; las concepciones e interpretaciones sobre la lectura de los integrantes de la comunidad educativa que intervienen en los proyectos pedagógicos; los resultados parciales, concluyentes, determinados o sorprendentes; las interacciones, las relaciones y reacciones entre las personas que participan de los proyectos pedagógicos; las concepciones de lectura que tienen todas las personas que participan en la práctica docente.

#### Reconstrucción de experiencias

Una vez se identifican los elementos que hacen de los proyectos pedagógicos una experiencia particular, se

puede hacer una aproximación a la sistematización, que en este momento puede ser definida como: “la apropiación de la experiencia vivida, para dar cuenta de ella y compartir con otros lo aprendido” (Jara, O, 1996, p. 12).

La experiencia se reconstruye con el objetivo de comprender las concepciones de lectura literaria que tienen los docentes y estudiantes del Colegio Cundinamarca. Las concepciones son importantes porque son el punto de partida de la experiencia pedagógica. El profesor dispondrá de los recursos en su proyecto pedagógico desde la concepción de lectura literaria que tenga en ese momento, ya sea una lectura informativa, una lectura creativa o meramente informativa; la concepción de lectura guiará las acciones que se lleven a cabo en la práctica docente. Las concepciones de lectura literaria del estudiante son imprescindibles, porque determinan la manera y la disposición en la que recibe las propuestas pedagógicas elaboradas por el profesor, por ejemplo: si el profesor enseña los catálogos de autores de una manera tradicional, seguramente el estudiante no le hallará mayor sentido a la literatura y pensará que esta se restringe a una exposición de catálogos de corrientes y autores. Por el contrario, si el docente ofrece una gran variedad de estrategias para sensibilizar al estudiante ante la literatura para que le ayude a conformar su vida de manera artística, puede que el estudiante cambie la concepción de la lectura literaria, que ya no aprenda las obras y las corrientes de la historia de la literatura, sino que la relacione directamente con su vida. De eso se trata de pasar por la vida desde la carne al sentimiento vital del arte.

#### *En el marco metodológico la sistematización:*

Posibilita comprender como se desarrolló la experiencia, por qué se dio precisamente de esta manera y no de otra; da cuenta de cuáles fueron los cambios que se produjeron, como se produjeron y por qué se produjeron. (Jara, O, 1996, p. 15)

Pero no se trata solamente de relatar una experiencia para dejarla a libre interpretación del lector. La experiencia no queda en el aire, al contrario, su quintaesencia es transformadora. En esta investigación se analizaron las transformaciones lectoras a nivel en el nivel poético, subjetivo y social en las lecturas realizadas por el estudiante y el profesor. La lectura literaria

provoca cambios en el lenguaje, su concepción y su uso (nivel poético); en el pensamiento, las ideas y la experiencia de las personas (nivel subjetivo); en la relación del hombre con su comunidad y la manera cómo ve su realidad (nivel social). Dichas transformaciones son hallazgos propios de la presente investigación y están relacionadas con la sistematización en el sentido que este diseño metodológico

Permite incentivar un diálogo entre saberes: una articulación creadora entre el saber cotidiano y los conocimientos teóricos, que se alimentan mutuamente. Esta es quizás una de las tareas privilegiadas de la educación popular, lo que reafirma la importancia fundamental de sistematizar nuestras experiencias, no sólo por las posibilidades que tiene, sino por la responsabilidad que implica para nosotros, educadores y educadoras populares.” (Jara, O, 1996, p. 22)

La estrategia de lectura hace parte de la cotidianidad del estudiante y del profesor, porque ambos se encuentran a diario en el aula de clase con el fin de promover un saber literario; ambos se encuentran para crear a través de la experiencia. Cuando la creación de un conocimiento se relaciona con la cotidianidad del estudiante, la clase se convierte en el crisol en el que se mezclan todas las concepciones para fundirlas en un solo conocimiento producto de la práctica, o en palabras de Jara:

[...] la sistematización, como actividad de producción de conocimiento desde la práctica, aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra realidad.” (Jara, O, 1996, p. 21)

El último objetivo específico de la investigación con relación al diseño metodológico de la sistematización de experiencias es: *redefinir las prácticas pedagógicas de la lectura con base en el devenir de las experiencias literarias.*

Para lograr el objetivo anterior hay que extraer y compartir las enseñanzas producto de la experiencia. La sistematización es relevante en la medida que ayude a reformular las concepciones de lectura literaria de la comunidad educativa para mejorar la práctica docente. La práctica docente debe ser desligada de la búsqueda de verdades absolutas, de recetas mágicas; debe huir

de lo estable, del sedentarismo pedagógico, de la comodidad que da la verdad del ser profesor. La docencia no es un trabajo terminado, no entrega productos; es un trabajo infinito, forma personas, que viven y conviven en un contexto, con necesidades diferentes y con personalidades particulares, por lo tanto, se debe aprender de la experiencia que da la propia práctica. Vale la pena recordar que ninguna experiencia es un fracaso porque siempre demuestra algo. Las experiencias no pueden ser catalogadas bajo un juicio de valor, es decir, no se pueden clasificar como buenas o malas, simplemente son una posibilidad de acontecer en la pedagogía que permite el aprendizaje.

Extraer las enseñanzas, para compartirlas con otros, debería ser siempre una línea priorizada de trabajo entre los que hacemos educación o promoción popular. De la misma manera que, al revés, estar atentos para conocer y aprender de la experiencia de otros, debería ser una actitud permanente entre quienes no creemos tener verdades definitivas ni estar poniendo en marcha prácticas perfectas. (Jara, O, 1996, p. 17)

La educación empieza por la transformación de la realidad, por la transformación permanente de la escuela, que, en suma, es tan solo un país pequeño, que puede superar su propio sino.

### *Categorización*

Después de hacer la sistematización de la experiencia, bajo el modelo de categorización propuesto por Francisco Cisterna (2005) se identificaron cuatro categorías desde las que se pueden abordar los elementos del devenir de la lectura de la estrategia a la experiencia: *Lectura literaria. Estrategias de lectura. Práctica pedagógica. Experiencia de lectura.*

**Tabla 1. Categorización**

<b>Problema de investigación</b>	<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
El proyecto de investigación <i>lectura literaria: de la estrategia a la experiencia</i> , sistematiza las experiencias de lectura relevantes realizadas en el IED Colegio Cundinamarca	¿Cómo se evidencian las estrategias de lectura y su devenir en experiencia literarias en las prácticas pedagógicas llevadas a cabo en el Colegio Cundinamarca?	Interpretar las estrategias de lectura y su devenir en experiencias literarias en prácticas pedagógicas llevados a cabo en el Colegio Cundinamarca	Comprender las concepciones de lectura literaria que tienen los docentes y estudiantes del Colegio Cundinamarca	<b>Lectura literaria.</b>	Concepciones previas de lectura literaria.
					Concepciones de lectura literaria
					Relaciones con la lectura literaria
			- Identificar estrategias de lectura que puedan devenir en experiencias literarias que incentiven los diferentes niveles de transformación propuestas.	<b>Estrategias de lectura.</b>	Estrategias de lectura relacionadas con la experiencia.
					Estrategias de lectura que no se relacionan con la experiencia
			- Redefinir las prácticas pedagógicas de la lectura con base en el devenir de las experiencias literarias.	<b>Prácticas pedagógicas</b>	Promoción de Lectura
					Rol del docente.
					Actitud del estudiante.
					Clase
			- Analizar las transformaciones lectoras nivel poético, subjetivo y social en las lecturas realizadas por el estudiante y el profesor	<b>Experiencias de lectura.</b>	Acto creador.
Diálogo					
Erotica del arte.					

## Conclusiones

Luego de sistematizar las prácticas pedagógicas e identificar los elementos que devienen en la lectura de la estrategia a la experiencia, surgen las siguientes conclusiones:

—La concepción de lectura literaria debe trabajarse desde el leer por leer, dejando de lado las prácticas tradicionales de lectura, optando por la concepción que integre el amor a la lectura como una manera de sobrevivir en el mundo, la literatura como vida propia que posibilite al estudiante contar la vida propia a través de la escritura y que sea producto de unas lecturas hechas por voluntad propia, sin la imposición totalitaria de las concepciones de lectura literaria que tenga el profesor.

—La experiencia de lectura ha de motivar la disposición de los lectores hacia la lectura literaria; ofrecer varias alternativas de lectura para tener un acervo de conocimiento que le permita al lector formarse en un buen juicio sobre las problemáticas que lo rodean; rescatar la experiencia de otros para que los futuros lectores puedan sentirse identificados y aprender de ella.

—La escuela siempre ha de relacionar la experiencia con la lectura literaria, no con el fin de marcar el sendero por el que se va a transitar, sino para disfrutar la libertad, la espontaneidad y la imprevisibilidad propias de la experiencia.

—Las prácticas pedagógicas se enriquecen porque parten de las concepciones de los estudiantes y profesores alrededor de la lectura literaria. A partir de esas concepciones ambos desarrollan estrategias de lectura que involucren los intereses de ambos. Dichas estrategias se vieron reflejadas en las prácticas docentes y en la posterior reflexión sobre las transformaciones en las lecturas que abordaron.

—La reflexión sobre la propia práctica convierte las clases del profesor, que pasan de un estado de actividad - repetición a un proceso de reflexión - creación, que permite un acercamiento a la lectura en la experiencia.

## Referencias Bibliográficas

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.

Bárcena, F. (2012) *El alma del lector como gesto literario*. Barcelona, Órbe.

Bárcena, F. (2004) *El delirio de las palabras ensayo para la poética de un comienzo*. Barcelona, Herder.

Blanchot, M. (1970) *El dialogo inconcluso*, Monte Avila, Caracas.

Borges, J. (1980) *Siete noches*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.

Burbules, N. (1999) 1. ¿Por qué diálogo? ¿Por qué teoría y práctica? En *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 23-44.

Cisterna, F. (2005) Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol. 14, núm. 1, pp. 61-71. Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.

Freire, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI. México D.F.

Freire, P. (1984) *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI. Mexico D.F.

Freire, P. (1991), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/524-la-importancia-de-leer-freire-docpdf-mh5tB-articulo.pdf>

Jara, O. (1996) *Sistematización: recientes búsquedas*. Editorial: Dimensión Educativa. Santa Fe de Bogotá.

Larrosa, J. (Julio 2004) *Carta a los lectores que van a nacer*. Recuperado de: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2014/12/jorge-larrosa-carta-a-los-lectores-que-van-a-nacer-original-em-espanhol.pdf>

Larrosa, J. (2003) *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. México D.F. Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación en *Experiencia y alteridad en educación*. (pp. 13-44) Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Petit, M. (1999) El papel de los mediadores en *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. (pp. 153-196) México D.F. Fondo de Cultura Económica.

Petit, M. (2001) Lecturas: del espacio íntimo al espacio público en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. (pp. 103- 123) Mexico D.F. Fondo de Cultura Económica.

Proust, M. (1986) *Sobre la lectura*. Buenos Aires, Editores Pre -Textos.

Álvarez, M. (2011): “De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia”, *Ocnos*, 7, 85-100. ISSN: 1885-446X.”

Vasconcelos, J. (2005) *La raza cósmica*. México D.F. Aguilar Editores.



# EL ÍNDICE SINTÉTICO DE LA CALIDAD EDUCATIVA Y SU IMPACTO EN EL AULA DE CLASE INMEDIAT

*The synthetic index of educational quality and its impact on the immediate classroom*

*O índice sintético da qualidade educativa e seu impacto na classe média*

Nancy Ortiz Higuera<sup>12</sup> 

0000-0003-2488-3146

Claudio Ramírez Angarita<sup>13</sup> 

0000-0002-2689-5012

## Resumen

El modelo educativo colombiano depende de directrices externas antes que de las necesidades propias. En la coyuntura de la evaluación de la calidad de la educación, presente en los discursos de la escuela inmediata, se presenta una postura crítica revisando generalidades y especificidades y de revisión sobre los orígenes de dicha implantación. Destacamos el contradictorio objetivo perseguido por el Índice Sintético de la Calidad *Educativa* (ISCE), del cual se desprenden cuatro parámetros de evaluación: *progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar*, pero que se alejan de la realidad presentándose como *falso positivo educativo* para justificar datos cuantitativos y otras exigencias extragubernamentales, incidiendo de manera negativa todas las relaciones y fenómenos al interior de la escuela.

**Palabras clave:** incentivos, calidad, datos cuantitativos, escuela inmediata, dictámenes, falso positivo

## Abstract

The Colombian educational model depend on external guidelines rather than on its own needs. In the conjuncture of the evaluation of the quality of education, present in the speeches of the immediate school -the one we live in-, this article presents a short critical position of review about the origins of this implantation; as well as the contradictory objective pursued by the Synthetic Index of Educational Quality (ISCE), from which four evaluation parameters emerge: *progress, performance, efficiency and school environment*, but that move away from reality presenting themselves as “educational false positive”. So, to justify quantitative data and other extra-governmental demands, negatively influencing all relationships and phenomena within the school system.

**Keywords:** economic incentives, educational quality, quantitative data, immediate school, opinions, false positive

12 Licenciada en Química. Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Docente Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: naohpalos@gmail.com

13 Licenciado en Ciencias Económicas y Sociales. Magister en Filosofía Latinoamericana. Ph.D. en filosofía. Docente Secretaría de Educación Distrital. Correo electrónico: claudinovic@olayista.com

## Resumo

O modelo educacional colombiano depende de diretrizes externas e não de suas próprias necessidades. Na avaliação da qualidade do ensino, presente nos discursos da escola imediata, é apresentada uma posição crítica revendo generalidades e especificidades sobre as origens desta implantação. Destacamos o objetivo contraditório pelo índice sintético de a Qualidade educacional (ISCE) que contempla quatro parâmetros de avaliação: progresso desempenho, eficiência, e ambiente escolar, mas se afasta da realidade apresentando-se como falso positivo educacional para justificar os dados quantitativos e outras exigências extra-governamental, afetando negativamente todas as relações e fenômenos dentro da escola.

**Palavras chave:** incentivos, qualidade, dados quantitativos, escola imediata, opiniões, falso positivo

## La dependencia del modelo educativo colombiano

Para abordar un tema tan extenso, de tanto impacto concreto como es la evaluación en educación, es necesario acudir a una breve demarcación coyuntural interna y externa. Colombia por tradición, ha implantado directrices educativas ajenas a su realidad.

Las administraciones gubernamentales, no han desarrollado una real opción para que la educación pública en sus distintos niveles, brinde herramientas para la construcción de una sociedad reflexiva, crítica y propositiva, la cual, no responda solamente a las necesidades laborales inmediatas, sino que sea ese lugar de formación integral, democrática e incluyente, que reza la *Ley 1753 de 2015* (Congreso de la República de Colombia, 2015).

Las tres últimas ministras de educación<sup>14</sup> siguen siendo ejemplo histórico, pues ninguna de ellas ha sido siquiera maestra titulada con experiencia en aula pública, lo que puede restar credibilidad al curso de las políticas educativas del país. En otras palabras, los funcionarios que han dirigido las riendas de la educación, pertenecen a sectores desconocedores de la realidad social. Se prefiere la tecnocracia economicista para dirigir las políticas en educación al conocimiento directo de las realidades.

En Colombia las administraciones ministeriales, están a la orden de la ideología dominante, a la par de los requerimientos de los poderes socioeconómicos. Con la imposición del modelo neoliberal, también se acentúan las contradicciones y sus efectos negativos. La escuela es filtrada por tal requerimiento de dominación, y se encasilla al interés del modelo imperante, que genera instrumentos foráneos sofisticadas, desconocedores de la realidad. Las pruebas y su imposición arbitraria se convierten en otro instrumento tácito de dominación disfrazado de calidad.

Es decir, la educación formalmente institucionalizada, y centralizada desde el punto de vista de los requerimientos mínimos, exigidos desde un Ministerio o de-

14 Gina Parody, abogada (2014 - 2016) legisladora y señalada de transfuguismo partidista. Yaneth Giha Tovar, economista (2016-2018) con vinculación previa al Min Defensa. María V. Angulo, economista (2018-) con historial en administración educativa privada; todas de universidades privadas y con trayectoria en el extranjero antes que en Colombia. Los anteriores ministros tampoco han pertenecido al magisterio.

partamento de educación, (el cual a su vez depende del Estado), a través de programas básicos, y pruebas estandarizadas al finalizar un período determinado, está en función de las condiciones de la sociedad capitalista contemporánea, que articula a su vez, explícita o tácitamente, las políticas estatales. (Morales Zuñiga, 2009, p. 3)

En los últimos años, se ha dado una profundización de requerimientos para hacer parte de conciertos internacionales desconocedores de las materialidades internas de los países que pretenden, bajo el pretexto de modernización, acelerar procesos y aplicar herramientas poco o nada adecuadas a los contextos sociales de los pueblos. Esto pasa con organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) o las llamadas mediciones estandarizadas de aspectos cuantitativos llevados a cabo por grandes empresas, los cuales solo buscan legitimar políticas distintas a los intereses sociales que la educación ha de generar. Así como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) exigen a los Estados controlar los déficits, sacrificando sectores de inversión social. No hay que olvidar que dichos organismos se representan como entidades preocupadas por el desarrollo, se estatuyen como defensoras de derechos o autoridades de lo correcto en materia de inversión, pero esconden sus verdaderos objetivos, muy distintos a los que dicen pregonar, los resultados de sus intervenciones o recetas han sido funestas lo mismo que sus restricciones.

Con la consolidación del sistema neoliberal de dependencia en América Latina, los recursos a la educación pública versan con la exigencia que se le hace a la misma. Colombia que está en la vanguardia de los países dependientes del neoliberalismo, a través de sus gobiernos, siempre ha exigido a los actores educativos magisteriales.

El tema de la calidad de la educación, como muchos otros conceptos, es un asunto álgido, sobre todo en la interpretación que hace el Estado colombiano de este asunto. No se tiene en cuenta el aspecto pedagógico al momento de ponerlo en la balanza del “gasto” público, mas no se escatima en gastar grandes cantidades de recursos público en publicidad, importación de “ideas” patentadas como el Índice Sintético de Calidad y los *Estándares de Competencias*, entre otros, además del financiamiento de entes privados y pro-

yectos determinados por las prácticas clientelistas de tipo contractual, que permiten que los intermediarios se quedan con la ganancia.

Colombia por su historia de sometimiento a políticas externas, se ha caracterizado por seguir al pie de la letra las indicaciones. Hay que decir que gran parte de esto sucede en el campo de las recomendaciones económicas, esas que ya se denunciaban en clásicos como Baudelot (1976) con el análisis de la escuela al servicio del capitalismo. Mas, aparecen los controles sobre los contenidos que puedan dar otras lecturas de la realidad y que puedan apuntar a una verdadera transformación en el campo de la educación. Para contener esto, el Estado cuenta con expertos y una burocracia bien enquistada. Las recomendaciones llegan en forma de receta desde el extranjero, y así mismo se extiende a las instituciones, a la escuela inmediata. Entonces, priman los afanes de cumplimiento de pautas externas para “quedar bien”.

**Figura 1.** *Prueba saber 11 - ICFES*



Las pruebas solo giran alrededor de intereses cuantitativos y son un índice de brecha y no de real evaluación<sup>15</sup>

Todavía se funciona con visiones del siglo XX, que tiene una carga ideológica decimonónica característica de Latinoamérica (Ledesma, 1997). La ley 115 y el sin número de decretos dogmáticos y monolíticos, han estado encaminados a defender intereses distintos a una verdadera educación que se enfoque en nuestra realidad. Ni hablar de entidades convertidas en árbi-

<sup>15</sup> Caricatura tomada de: <http://simulacrodelicfes.blogspot.com/2016/>

tros, cuya función ha pasado de establecer mejoras a recaudar dineros por concepto de concursos y pruebas<sup>16</sup> elaboradas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), etc. o que hacen las veces de bancos como el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) con todos los vicios agiotistas de la banca privada<sup>17</sup>. El programa “Ser Pilo paga”, fue prueba de la funesta política de mercado desprendida de un modelo extranjero de países desarrollados; hoy nadie responde por tal descalabro donde los más perjudicados fueron los beneficiarios<sup>18</sup>.

A principios del siglo XXI se hablaba de una “Revolución educativa”<sup>19</sup> por parte del gobierno de turno, donde se ratificó el desconocimiento del sentido social que tiene la gestión en educación pública. Ahora, en esta última mitad de la segunda década del siglo XXI, se tiende a mostrar a Colombia como pionera de la educación, en palabras oficiales: “Colombia la mejor educada en 2025” (MEN, 2015). Más no educada a conciencia sino “obedeciendo a dictámenes basados en la visión mercantilista y extremadamente tecnocrática. En todo esto ha primado la ideología de clase2 (Galeano, 2004).

La coyuntura del sostenimiento del modelo educativo-administrativo colombiano a la cultura del capital se ha asimilado, en muchos sectores y actores de la educación en los diferentes niveles. Aunque las voces se elevan, cada día más parece existir una actitud estoica hacia esto. Las academias y doctores de burós han hecho de estos requerimientos algo imprescindible para sacar al país del atraso, olvidando otros factores históricos y a otros actores sociales.

El modelo educativo colombiano, que en ocasiones se presenta como democrático/participativo, progresista y actualizado, en el fondo es un híbrido, una creación de las angustias y experimentos de quienes llegan a ocupar los sillones del poder en Colombia. La escuela del cotidiano, esa escuela inmediata con sus actores será lo que será, en gran parte por estas decisiones

<sup>16</sup> Existen poquísima difusión de escritos investigativos u opinión sobre el tema de las inconsistencias del ICFES como entidad y como ente evaluador.

<sup>17</sup> Se recomienda: “Las mañanas del Icetex con los estudiantes endeudados”, en las dos orillas. Recuperado de: <https://www.las2orillas.co/las-manas-del-icetex-con-los-estudiantes-endeudados>

<sup>18</sup> Ver, *Situación de “ex-Pilos Paga”*: Crónica de un drama anunciado. Recuperado de: <https://www.universidad.edu.co/situacion-de-ex-pilos-paga-chronica-de-un-drama-anunciado/>

<sup>19</sup> Nombre propagandístico sobre políticas de educación durante el gobierno presidido por Álvaro Uribe Vélez

importadas. Nuestra historia educativa está atestada de ejemplos y aplicaciones nefastas de recetas operativas que se alejan de las realidades y necesidades de una sociedad donde la educación puede ser el mejor camino para superarse históricamente<sup>20</sup>; una acentuación del modelo de colonialidad más vigente que nunca como nos recuerda E. Galeano en *“Patatas arriba: la Escuela del mundo al revés”*.

En las últimas décadas las políticas públicas se han afanado por el tema de la calidad educativa en los diversos niveles de enseñanza. Hay que decir que, dicho afán se limita a establecer indicadores ejecutivos ligados a resultados de carácter cuantitativo e índices de cumplimiento de metas, que se reducen a estadísticas de permanencia, aumento de matrícula, deserción, entre otros, en concordancia con el modelo educativo de tendencia neoliberal, donde el criterio de calidad está basado en demostrar resultados a través de cifras y no de impacto social.

Existe evidencia sobre los bajos desempeños en habilidades básicas (lectura-escritura y razonamiento lógico matemático) presentadas por estudiantes que cursan educación superior, lo que nos lleva a concluir que esas falencias de facto son consecuencia directa de las dificultades presentadas en los procesos académico-formativos a lo largo de la vida escolar<sup>21</sup>. Por lo tanto, no es una consecuencia de los procesos pedagógicos únicamente o el acceso a herramientas, sino de la aplicación concreta de dictámenes, que ponen por encima de lo académico-formativo los cumplimientos de normativas sobre metas gerenciales y de presupuesto, esto por parte de los administradores de los centros educativos, quienes reciben incentivos económicos inflados; justificado bajo el lema del cumplimiento de la ley.

20 Desde los tiempos de la organización del Estado con Bolívar y Santander, hubo la puja entre el lancasterismo y el utilitarismo, olvidando la pauta propia que esgrimió Simón Rodríguez sobre la necesidad de un modelo propio, de la formación de “repúblicas”. Así mismo, las tensiones entre quienes debían tener la pauta en la educación en los tiempos de los gobiernos liberales del siglo XIX (Iglesia/educación secular). A finales del siglo XX los modelos patentados y pagados que eran traídos de Europa, degeneraron en una mezcla de recetas. Solo algunos estudios independientes y de Fecode pueden dar razón de los impactos negativos de la implantación de tales directrices.

21 En 2011 se registró una acción de renuncia de un docente de una prestigiosa universidad colombiana debido a los reclamos que hacía sus estudiantes por exigirle los mínimos de lectura y comprensión. La acción del docente la hizo pública y esta fue cubierta por la prensa, pero no reflexionada en el seno del MEN. Para más información revisar: <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-1090658>

Las directrices oficiales<sup>22</sup> en documentos como el Sistema Institucional de Evaluación (SIE)<sup>23</sup>, propenden por la promoción académica indiscriminada sin la revisión profunda de procesos, limitándolos a simples cifras de superación, las cuales son exigidas a través del aparato legal, como lo confirma el antecedente de los incentivos económicos para directivos docentes que se han decretado a partir de la ley 115 de 1994 y que se materializan en los decretos anuales de régimen salarial que expide el gobierno central; en el cual, a los rectores y coordinadores se les hace un ajuste porcentual que se suma por aparte a su escalafón, cosa que no pasa con los docentes de aula. Existen dos criterios para obtener dichos incentivos: cantidad de jornadas y cantidad de estudiantes, todo bajo la anuencia de las secretarías de educación de los entes territoriales, a pesar de que las instituciones se promueva el hacinaamiento de estudiantes. Veamos el respectivo aparte legal de uno de los decretos reglamentarios actualizado<sup>24</sup> en materia de incentivos por cantidad:

CAPÍTULO III Artículo 11. Asignación adicional para directivos docentes. Quien uno los cargos directivos docentes que se enumeran a continuación, percibirán una asignación mensual adicional, así: a. Rector de normal superior, 35%. b. Rector institución educativa que tenga por lo menos un grado de educación preescolar y los niveles de educación y completos, el 30%. c. de institución educativa que tenga por lo menos un grado del nivel de educación y la básica completa, 25%. d. Rector de institución educativa que tenga sólo el nivel educación media el 30%. e. Coordinador de institución educativa, el 20%. f. director centro educativo el 10%. Artículo 12. Reconocimiento adicional por número de jornadas y por jornada única. Además, los porcentajes dispuestos en el artículo anterior, el rector que labore en una institución educativa que más de una jornada, percibirá un reconocimiento adicional mensual, así: a. de institución educativa que ofrece dos jornadas y cuenta con menos de 1.000 estudiantes, institución educativa que ofrece dos y cuenta con 1.000 o ,25%. de institución educativa que ofrece tres jornadas y cuenta con menos 1.000 estudiantes, d. de institución educativa que ofrece tres jornadas y cuenta con 1.000 o más estudiantes, 30%. Tratándose rectores o

22 Artículo 85, Ley General de Educación 115 de 1994

23 Según el decreto 1290 del 2009 sobre evaluación y promoción de las instituciones públicas y privadas del nivel preescolar, básico y media, se debe crear el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), el cual debe regular todo lo relacionado en materia académica.

24 Decreto 319 de 2020 (Febrero 27)

directores rurales de instituciones educativas que presten servicio público educativo en Jornada Ú al menos al sesenta por ciento (60%) de los estudiantes matriculados en sus instituciones, de acuerdo con lo establecido en el artículo de la 115 1994, modificado por el artículo de la Ley 1 de 2015, y en concordancia con la reglamentación y lineamientos que efecto expida el Ministerio Educación Nacional, percibirán un reconocimiento adicional del veinticinco por (25%) de su asignación básica mensual. Parágrafo. El rector o director rural acredite los requisitos para percibir la nación adicional por Jornada Única, no podrá percibir el reconocimiento adicional por número de jornadas de que trata primer inciso de este artículo, a menos de que este último sea de mayor valor, caso en cual dicha asignación adicional será la que se reconozca. (Decreto 319 de 2020, febrero 27) CITA

Frente a las promociones en masa, y las posibles resistencias a estas prácticas impositivas, en ocasiones, el régimen legal al respecto es coercitivo con el no cumplimiento de estas indicaciones por parte de funcionarios e instituciones lo que hace más competente el abordaje crítico de esta situación contradictoria; se apartan otras necesidades materiales, tanto o más importantes que las cifras sobre calidad. En el decreto 1278 de 2002 que habla sobre el estatuto docente, se abren las compuertas para que sean utilizadas las evaluaciones de desempeño como vía punitiva por presentar alguna objeción a la aplicación incorrecta de la norma, pero sobre todo de cualquier postura o discrepancia de autoridad. Esto lo convierte en todo un dilema con posibles consecuencias laborales.

En los hechos, puede pensarse que se está “prevaricando” en doble sentido: el primero, en la medida que se quiere cumplir con los dictámenes del SIE, obligando a los maestros a hacerlo, so pena de recibir sanción u otro tipo de acción represiva; a sabiendas que se están promoviendo estudiantes sin las mínimas habilidades básicas y con un total abandono de responsabilidad institucional por parte de las directivas. En el segundo sentido, se señala al maestro de “prevaricar” cuando presenta una resistencia o una desobediencia a las imposiciones institucionales. De cualquier manera, el docente va a estar presionado y va a ser limitado en su autonomía como profesional, como conocedor de la realidad concreta de los estudiantes, de la vida escolar. Esto se plantea un cuestionamiento moral más que legalista; se debate entre lo legal y lo le-

gítimo; entre la apariencia y la develación, no tanto del asunto académico como del amañamiento de posturas encubridoras.

Al final, se suele tener más en cuenta las indicaciones de origen externo y aquellas que son producidas por entes o personas alejadas de la realidad escolar, que a las surgidas en el cotidiano de las instituciones. Así mismo, los modelos de incentivos económicos giran en torno a la presentación de resultados velados de calidad educativa. Todo con miras en presentar a Colombia como un país que cumple metas cuantitativas de acuerdo con las exigencias del modelo económico internacional.

### *El fenómeno escolar real y su relación con las políticas educativas*

Para el caso colombiano, ejemplo tradicional de América Latina, lo contradictorio consiste en la poca efectividad de la calidad atada a cifras que no evidencian realidades concretas. Basta con mirar los grados de desarrollo en las áreas que necesita el país, el impacto de las nuevas generaciones como actores principales en la vida nacional o la persistencia de los elevados índices de violencia, los únicos que concuerdan con las realidades. Muchos son los reportes, informes y estudios sobre el tema elaborados por distintas personas y entes. El aparato de la educación sigue siendo más que una esperanza, un instrumento de poder en manos de las clases dominantes y los poderes exógenos; en esto concuerdan los trabajos sociológicos de contacto como el de Galeano Corredor de 2004 donde se hace lectura de las funcionalidades de la escuela como institución ideológica. La escuela en su realidad sigue siendo muy confusa en sus objetivos para los distintos actores de base (estudiantes, docentes, padres).

Los profesores en Colombia asumen la formación de sujetos que tienen un perfil propio de su edad, nivel de escolaridad, contexto y nivel socioeconómico; que los hace individuos distintos entre sí y más aún si se tiene en cuenta lo diverso que es el país. Sin embargo, parece irónico que los jóvenes en edad escolar presentan en común una visión de escuela totalmente desligada de su real esencia, a su pertinente rol socio-histórico.

La escuela, para la gran mayoría de estudiantes, se percibe como una actividad obligatoria, sin sentido,

carente de dedicación y esfuerzo; en definitiva, la finalidad de la escuela se reduce simplemente a un espacio donde los estudiantes tienen que ser “cuidados” por sus maestros, mientras sus padres vuelven de sus trabajos como puede reforzarse con Martínez Boom (2012). Esta visión es también compartida por gran parte de los representantes legales de esos niños, niñas y adolescentes. Eso sin decir que, en ocasiones, parece más un campo de enfrentamiento entre docentes “corregidores” versus adolescentes y niños con problemas comportamentales.

Todas aquellas percepciones se deben también a un doble discurso estatal que se centra en cifras de cobertura y promoción, pero no de facilitación de ingreso a la educación superior. No existe una política seria para que los bachilleres tengan la opción por un horizonte acorde a sus potencialidades. La educación superior se ha convertido en un negocio y una vía impagable para gran cantidad de sujetos escolares.

En la escuela las palabras aprender, educarse, formarse, autoformarse, aprehender, transformar, se encuentran ausentes. Toda la retórica se reduce a “pasar” o “pasar el año”. Por ende, será el primer fenómeno para analizar. La pregunta entonces es: ¿a qué se refiere la palabra “pasar” en los colegios distritales de Bogotá? En términos poco rigurosos, esta palabra se usa sin ningún reparo para referirse al acto mismo de cualificar numéricamente las metas del plan de estudios, que finalmente se reducen a lo que el estudiante “debe” aprender respecto al: saber, saber hacer y ser, ya que la educación debe ser integral y justa en su evaluación, como se puede encontrar escrito en los sistemas de evaluación (SIE) de los planteles educativos del sector público.

Lo grave del tema, es que ese “pasar” se impone independiente de los mínimos criterios que pueden concertarse desde el sentido común. Esto lo nota la comunidad estudiantil, dándole diferentes lecturas, sobre todo negativas. El concepto de justicia aquí encontraría un asidero para comprender la extensión práctica inmediata y futura de la sociedad colombiana. Esto es uno de los efectos de la escuela inmediata, puesto que, en medio de su inmediatez, solo procura accionar el aparato a su alcance para cumplir los dictámenes del sistema de cosas, entre ellas y de las más próximas está el de promocionar y pensar que así se hace feliz a los individuos cuando en realidad lo están entregando al

mundo concreto sin siquiera la consciencia de poder reconocer a ese mismo sistema que lo ha atropellado (Ramírez Angarita, 2018).

El fenómeno que se vive en la escuela inmediata, gira en torno al dilema de, por ejemplo, aplicar a “pupitrazo” los dictámenes legalistas que intentan disfrazar una aparente condolencia con los educandos pues al fin y al cabo no “pueden dar más” o simplemente es “mejor” que sean promocionados, pues igual se aplicará la normativa—claro normativa perversamente elaborada y aplicada en el inmediato—; esto ha causado no pocos enfrentamientos entre los actores de la escuela. Se aclara, que esto se ha dado desde la aparición de la promoción automática que venía coqueteando desde finales de los años ochenta, corroborada por el nefasto y ahora derogado *Decreto 230 de 2002* elaborado por el gobierno de Pastrana Arango, más el *Decreto 1290 de 2009*, y otras disposiciones que han agudizado la situación.

El tema de los índices de calidad e incentivos desata situaciones de tensión en las relaciones entre parte del sector docente y del directivo. Se pone en cuestión la misma forma legal de tales cargos, la discrepancia en que pudieran ser participativos como ocurre en la educación superior. Es fundamental además aclarar al lector que los profesores no son iguales en la educación colombiana (existen varios estatutos divisorios), y dependiendo de si es un profesor contratado o uno provisional, la situación se torna aún más dramática, la conclusión anterior se refiere al profesor con contrato indefinido. Sin embargo, al profesor provisional se le suma la amenaza de cumplir a cabalidad cada una de las órdenes y directrices, ya que, de no hacerlo, pone riesgo su estabilidad laboral, por lo cual los profesores se terminan convirtiendo en simples peones que solo saben obedecer órdenes si quieren mantener el salario que devengan.

En contraste, los directivos docentes parecen haberse constituido como una “casta” que pretende ser dominante; las leyes arbitrarias y mañas para tales fines, respaldan la situación, a la que se suman los egos totalitarios que hacen parte de la escuela inmediata. La gran mayoría, extralimitándose a sus funciones, actuando como autómatas e imponiendo su visión sesgada de escuela lo que los acerca a emulación del capatazgo, a manejar centros educativos como sus fincas. Esta es una consecuencia concreta del sistema de

estímulos no adaptada a las necesidades del magisterio cuyo objetivo dista de un real mejoramiento de la profesionalización docente en detrimento de aquellos que todos los días se enfrentan en las aulas la realidad que traen los niños, adolescentes y jóvenes, pero además deben responder a exigencias de la jerarquización autocrática que en ocasiones tiende a desconocer los debidos procesos de los docentes de base. He aquí una estrategia de *divid et impera* que se oficializa en leyes de cargos y se oculta en sus afecciones a la participación interna de las instituciones.

Hay poquísimos registros fehacientes disponibles de denuncias en los sindicatos sobre la presión y represión ejercida al componente docente por las valoraciones cuantitativas que no alcanzan sus estudiantes; más eso no significa que no existan. Puede deducirse que en muchas instituciones se han dado este tipo de situaciones –incluyendo las privadas– sin escuchar los descargos sustentados que ofrecen el cuerpo docente con la intención de mostrar las falencias y proponer medidas que faciliten la superación de las dificultades, en muchas ocasiones exigiéndole a la institución su competencia para actuar en concordancia con una verdadera calidad educativa.

Entonces, cualquier intento de resistencia consciente no pasa por proceso de seguimiento del fenómeno, de investigación, de relectura, por lo que se opta en tomar –por parte de las directivas medidas autoritarias que van desde los “llamados de atención”, señalamientos y rotulaciones negativas, hasta la misma usurpación por parte de los jefes inmediatos al momento de modificar conceptos emitidos por el docente responsable, esto contraviene el papel constitucional y ético del profesor, interviniendo además documentos públicos como los registros de calificaciones. Estos procedimientos viciados suelen sustentarse en el principio de poder de las mayorías que en ocasiones suele darse al interior de las comisiones de evaluación y promoción. En otras palabras, maquillar resultados para mostrarlos como un indicativo de calidad. Esta situación es más evidente y se agrava en los docentes inscritos en el decreto 1278.

Amén de lo anterior, se sigue hablando en discursos de calidad educativa y, se culpa a los docentes del descuadre en materia de pruebas de estado<sup>25</sup>, ingreso

25 Pruebas de estado como las pruebas saber que se aplican a los diferentes niveles desde hace un par de año. Al último grado escolar media, se aplica la prueba con costo económico. Los resultados sirven para medir sin ningún criterio

a las poquísimas universidades públicas y sobre todo de la inoperancia de una cultura ciudadana de los estudiantes y egresados. En esto son expertos los burócratas y los muy parcializados medios de comunicación. En la escuela inmediata, sin verificar, la mayoría de veces se relaciona la calidad de una manera vulgarizada con calificaciones numéricas y simples estadísticas.

En las etapas de resultados, el discurso del *proceso educativo* pierde importancia para el Estado, así también para la gran mayoría de directivas locales que timonean las instituciones. Se desecha la concepción procesual de la educación que tanto aparece en la legislación colombiana y en los anaqueles teóricos que siempre recomienda el academicismo desde las tribunas doctas.

Ahora bien, ¿cuál es la realidad y el imaginario de la comunidad educativa al referirse negativamente al término “pasar”? Pues, no es otro que el acto mismo de ser promovidos de un grado a otro sin importar los mínimos saberes ni el desarrollo de competencias básicas o lo relacionado a la formación integral; todo por recomendación de la misma legislación. Este fenómeno de promoción tiene filtros que no obedecen al proceso integral y social de aprendizaje sino al cumplimiento de indicadores conocidos como Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Definitivamente, los afanes no son siquiera académicos, pocas veces formativos sino estadísticos. Aquí es donde el discurso choca con la práctica. ¿Algo pensado, algo lógico? O sencillamente, planeado para tomar otro rumbo sobre políticas educativas.



Archivo El Tiempo.com

regionalizado a los estudiantes. Es curioso que un país que ha sectorizado a su sociedad por estratos, no tenga en cuenta esto a la hora de aplicar dichas pruebas. Además, nunca en la historia de estas pruebas que se han venido realizando desde hace casi cuatro décadas, no se retrolimentan con las pruebas constatadas en mano a quienes han pagado para que el Estado, a través del ICFES, les evalúe.

Esa mercantilización de la educación, con sus fines de falsa capitalización puede reflejarse en los directivos docentes, convirtiendo a la calidad educativa en simples cifras que llevan en su acontecer situaciones polémicas a las que son sometidos maestros, estudiantes conformistas y padres de familia engañados, quienes reciben un negativo mensaje de lo que es la educación; y con ello, son víctimas fáciles del sistema imperante, al tiempo que se convierten en agentes del mismo sistema y lo reproducen. Por un lado, los estudiantes en su afán de mantener la mediocridad convencidos en que está recibiendo un favor/derecho; por otro lado, el maestro en su enajenación no se rebela ya sea por temor ya sea por comodidad; finalmente, los padres de familia quienes encuentran un alivio en la dura labor de educar a su hijos, lo cual sumado a las largas horas de explotación laboral y desplazamiento hacia el mismo, limitando el deber ser de la escuela a simple cuidadores y respondientes de sus hijos o representantes, pero que al final no reciben la calidad y seriedad que debería ofrecer una educación de rigor, humanista y que responda a necesidades sin acudir a sofismas o falacias.

Además de los estudiantes a largo plazo, los docentes que no dejan este tema al azar, son los que padecen los efectos en el corto plazo, prologándose en el tiempo. El actor docente es doblemente afectado, pues por un lado la confusión se apodera de las mentes profesoras que tratan de asimilar tantas indicaciones, pero sin las herramientas y condiciones para cumplirlas. Por otra parte, se verán afectados con las políticas de austeridad, llegando a estar ligados sus ingresos laborales a la realización o no de los dictámenes que hablan, para este caso de revisión, de calidad. Claro una calidad proyectada desde, -como se refleja arriba de estas líneas- las órdenes de entes ajenos a las dinámicas de la educación concreta, esa que se vive en el día a día, la que evidentemente se desconoce en las esferas decisivas. Y esto, es presentado como panacea, cuando en verdad son delicadas intervenciones que desvían a la escuela y a la opinión pública. Esto sin mencionar profundamente, el olvido del Estado a la extensión de la escuela de los tres primeros niveles a futuro, es decir, se quiere garantizar la cobertura en educación básica y media, pero no de las carreras universitarias en el sector público.

### *Índice Sintético de Calidad Educativa*

Colombia como excelente consumidor de modelos foráneos, en tanto tradicional importador de visiones ajenas, se adscribió a las pautas multilaterales, buscando allí respuestas e instrumentos para intentar incluirse en el club mundial de la tecnocracia educacional más cercana a la mercantilización de la labor educativa que a otro logro social global.

Según la traducción que hizo el Ministerio de Educación Nacional (MEN)<sup>26</sup> del informe de la OCDE<sup>27</sup>, en el país se empieza a implementar el ISCE en el año 2015, el cual se basó en el Índice de Calidad de la Educación Básica de Brasil (OCDE, 2016). Vale la pena preguntar: ¿por qué Colombia copia de Brasil la estrategia para medir la calidad de la educación, si ambos países presentan baja calidad? Este mismo cuestionamiento se presenta en el artículo publicado por el sociólogo experto en calidad educativa Zambrano (2015)

Los referentes institucionales para la elaboración del ranking son esencialmente regionales, tomando a Brasil como referente. Los referentes son de países subdesarrollados para otro país subdesarrollado. Para solamente citar un ejemplo de la inconsistencia de tomar estas experiencias como referente, en una medición donde se integran mediciones educativas globales, denominada Índice Global de habilidades cognitivas y logros educacionales, elaborada por la Unidad de Inteligencia de The Economist y Pearson, Brasil ocupa el puesto 38 y Colombia el puesto 36 entre 40 países. (<http://thelearningcurve.pearson.com/index/indexranking>). No existe ninguna justificación razonable para seleccionar a Brasil como referente de mediciones educativas. (p. 14)

Para el contexto colombiano, el *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación* (MEN, 2015) el cual dictamina la Jornada única y el Programa para el estímulo a la calidad educativa y la implementación de la Jornada única, en sus artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015, define:

En el Artículo 2.3.8.8.2.3.1. El Índice de Calidad se constituye en la única herramienta de medición para el otorga-

<sup>26</sup> Ministerio de Educación Nacional

<sup>27</sup> Ver además informe de 2019 en diferentes sectores. Recuperado de: [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/2019%20Economic%20Survey%20oP%20Colombia\\_Spanish.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/2019%20Economic%20Survey%20oP%20Colombia_Spanish.pdf)

miento de los Estímulos a la Calidad Educativa, y estará conformado por los siguientes dos (2) índices, los cuales se consolidarán con base en los resultados que arrojen los exámenes de Estado que son administrados por el ICFES, y los Sistemas de Información del Ministerio de Educación Nacional: 1. Índice Sintético de Calidad Educativa –ISCE. El Índice Sintético de Calidad Educativa —SCE— es el instrumento de medición de la calidad educativa de los establecimientos educativos y de las entidades territoriales certificadas en educación. (p. 11)

Es de notar que, el ISCE es el único instrumento que ha establecido el Estado colombiano para la evaluación del servicio educativo que se presta en las instituciones tanto públicas como privadas. Sin embargo, dicho instrumento está lejos de ofrecer datos reales de lo que ocurre al interior de las escuelas y mucho menos de mejorar la calidad educativa, debido a que se encuentra sujeta a un sistema de estímulos económicos (algo parecido a los estímulos dados al sector de la fuerza pública durante el gobierno Uribe Vélez y del entonces ministro de defensa Juan Manuel Santos, o sea, los falsos positivos). Parece que los “falsos positivos” se replican en el campo de la educación. La analogía es válida, pues las vidas son tan importantes como los destinos de la educación de los sujetos de un país. Podría decirse que estas aceleradas y no concertadas aplicaciones serán también falsos positivos, así puede verse en nuestra *escuela inmediata*.

Para estructurar de la mejor manera la anterior afirmación, se analizan a continuación cada uno de los componentes del ISCE. También, se establecerán los fenómenos que se están dando en las instituciones para dar cumplimiento a estos, tanto en las aulas como a nivel global. Tómese en cuenta que, nuestra observación es que todo esto apunta no al mejoramiento de la calidad educativa sino a la obtención “competitiva”, de una clase de lucha por dichos estímulos.

Los componentes del ISCE son: *progreso*, *desempeño*, *eficiencia* y *ambiente escolar*. A continuación, se analizan —grosso modo— cada uno de ellos:

En primer lugar, está el bloque que se analiza desde el progreso y el desempeño, los cuales están relacionados con las pruebas que aplica el Estado para evaluar la calidad de la educación. Así las cosas, se presenta lo consignado textualmente en documentos oficiales. Por un lado:

**Progreso.** El componente progreso equivaldrá al cuarenta por ciento (40%) del ISCE y medirá el mejoramiento de un establecimiento educativo frente a los resultados obtenidos por éste en el año inmediatamente anterior en los correspondientes exámenes de Estado. Su cálculo se hará de la siguientes manera: a) En la básica primaria, este componente se calculará con base en la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente en las áreas de matemáticas y lenguaje, y la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel avanzado en dichas áreas en las pruebas Saber 3 y 5. b) En la básica secundaria, este componente se calculará con base en la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel insuficiente en las áreas de matemáticas y lenguaje, y la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel avanzado en dichas áreas en las pruebas Saber 9. c) En la educación media, este componente se calculará con base en la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el quintil más bajo (Quintil 1) y la variación del porcentaje de estudiantes ubicados en el quintil más alto (Quintil 5), en el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11. (MEN, 2015, p. 11)

Además del anterior concepto y su descripción, está por otro lado:

**Desempeño.** El componente desempeño equivaldrá al cuarenta por ciento (40%) del ISCE y medirá el resultado de un establecimiento educativo en los exámenes de Estado. Su cálculo se hará de la siguiente manera: a) En la básica primaria, este componente se calculará con base en el puntaje promedio obtenido en las pruebas Saber 3 y 5 en las áreas de matemáticas y lenguaje. b) En la básica secundaria, este componente se calculará con base en el puntaje promedio obtenido en las pruebas Saber 9 en las áreas de matemáticas y lenguaje. c) En la educación media, este componente se calculará con base en el puntaje promedio obtenido en el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11, en las áreas de matemáticas y lenguaje. (MEN, 2015, p. 11)

En resumen, esos dos parámetros están determinados especialmente por los resultados de pruebas censales (ICFES SABER) aplicadas sin tener en cuenta las particularidades de cada institución y su población. Muchas son las circunstancias que permiten elevar polémicas sobre este asunto, entre ellas las temporadas académicas,<sup>28</sup> currículos y planes de estudio, las nece-

<sup>28</sup> Una situación a tener en cuenta es la temporada del año en el cual se aplican, por ejemplo, las pruebas saber 11<sup>o</sup> las cuales se suelen aplicar en el segundo tercio del

sidades regionales y los objetivos de las comunidades escolares, entre otras.

Evidentemente, estas directrices muestran la improvisación y exclusión que se ha manifestado en la historia de la educación en Colombia. No obstante, se vende la idea, esa ilusión ideológica de mostrar que este tipo de acciones son una realización material de los buenos caminos que ha tomado nuestro modelo educativo.

Además, para superar las dificultades en las pruebas SABER (antiguas ICFES o de Estado), muchas veces la estrategia usada se reduce a adiestrar a los estudiantes en responder las pruebas estandarizadas, es decir se hacen simulacros por lo menos una vez cada período para cada grado y la mayoría de los profesores del último grado, son persuadidos a realizar dentro de sus clases simulacros con explicación, para responder las pruebas, esta práctica deja varios interrogantes: ¿enseñamos lo que no preguntan? o ¿preguntan lo que no estamos enseñando? o ¿lo que enseñamos no es de utilidad para responder las pruebas? o ¿ni siquiera nuestros estudiantes tienen la capacidad de seguir instrucciones, ya que necesitan que se les explique cómo deben responder o las estrategias a usar ya que estas no se desarrollan dentro de las clases?

Peor aún, quizás ¿su comprensión lectora de las instrucciones no les permite desarrollar con satisfacción las pruebas? Se podrían seguir formulando más interrogantes, ya que son muchas las variables que están presentes a la hora de presentar una prueba censal como la prueba SABER. Sin embargo, suena un tanto sencillo que para obtener éxito en las pruebas tan solo hay que adiestrar al estudiante en su resolución y entonces se podría decir que las grandes teorías sobre el aprendizaje, simplemente son innecesarias ya que la solución para el aprendizaje se reduce al adiestramiento. Volvemos al desconocimiento respecto a los fines de la educación.

Es necesario establecer un mecanismo para minimizar los efectos que puedan tener sobre las pruebas en diversas situaciones o estrategias que no permiten realmente medir el aprendizaje de los estudiantes.

---

año escolar, que es menos de dos meses después de que los estudiantes vuelven de vacaciones de mitad de año y del año escolar aún faltan más de dos meses para finalizar, por lo tanto, las pruebas no contemplan que más de un cuarto del año escolar no debe ser evaluado ya que los estudiantes aún no han terminado su plan curricular. Esto sin mencionar que, hay instituciones que son semestralizadas y esto equivale a que los estudiantes no han visto más de la mitad del programa.

En Zambrano (2015) se establece que para hacer un ranking de la educación en los colegios mediante estas pruebas, se deben cumplir criterios que permitan evidenciar transparencia, relevancia y estrategias para la validación de los datos, con lo cual se podría reducir el impacto negativo que trae consigo este tipo de clasificaciones, por lo tanto, toma como referente los principios de Berlín, elaborados por parte del *International Ranking Expert Group*, mediante los cuales justifica las inconsistencias de la evaluación de la calidad en Colombia, en la aplicación de pruebas censales y de los cuales se rescatan en especial los siguientes:

El ranking debe reconocer la diversidad en lo referente a las diferentes misiones y objetivos de las instituciones. Es muy diferente la condición de una institución en situaciones sociales agudas de marginalidad y violencia a una institución que si bien es también pública, adelanta su labor en lugares urbanos de estratos 3 y 4. Estas diferencias deben ser registradas y medidas por el algoritmo estadístico que soporta el ranking. (Zambrano, 2015, p. 11)

Se observa el descuido de variables tan destacadas como los espacios físicos y demás implementos de los que carecen muchas instituciones públicas del país a la hora de aplicar conocimientos y generar nuevos, esto en áreas como las ciencias sociales o naturales, donde los laboratorios y centros de documentación y de aplicación de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), están en precarias condiciones en el mejor de los casos. Las mediciones absolutas son un rasero para la realidad relativa a las comunidades educativas esparcidas a lo largo y ancho del país. Con esto se desconoce la igualdad, la equidad y más allá de esto: el principio de la educación para el desarrollo inmediato. “Es esta una de las fallas más protuberantes del ISCE al suponer que todas las instituciones se encuentran en igualdad de condiciones para cumplir con las metas educativas del gobierno” (p. 12).

Para que estas pruebas tengan la validez que se presume, es necesario establecer fechas coherentes con los programas de aplicación y además tener en cuenta la población y su contexto social, así como las condiciones de la institución de acuerdo con insumos físicos y humanos. Además otra de las dificultades es que no hay diferenciación cuando la población evaluada tiene algún tipo de deficiencia cognitiva leve, debido a sus

condiciones de pobreza y mal nutrición de sus primeros años de vida y gestación; sumado a esto también está el desinterés por estudiar influenciado por la situación socio-económica de las familias y la influencia de programas sin contenidos formativos de la televisión y medios de información a los que los menores tienen acceso. La diferencia de clases se demuestra en el resultado (Galeano Corredor, 2004), pero de esto no se toman medidas.

Luego de la aplicación de la prueba nacional que aplica el ICFES (ahora pruebas SABER)<sup>29</sup>, los estudiantes, en su gran mayoría, simplemente asumen que ya se acabó el año escolar y su compromiso con las actividades académicas descienden de manera brusca. La razón de esto es que simplemente se preparan para responder el examen que les permitirá “sacar un buen puntaje” para acceder a la posibilidad de presentarse a alguna forma de educación superior, es decir, el objetivo no es aprender, sino ya sea por el azar o por el compromiso académico pasar el examen de estado y acceder a la educación superior, aunque la gran mayoría ni siquiera aspiran a ella por motivos de diferente índole, pero principalmente aquellos relacionados con el abandono estatal al grueso de la población.

Conforme a lo anterior, el mismo Estado no quiere poner como una de las máximas las realidades de los distintos lugares y contextos del país; a esto se suma que los negocios de Preicfes han crecido sin control alguno, perdiendo el sentido de ejercitación adecuada para consolidarse como empresas con objetivos publicitarios que se disputan el mercado de aquellos que pueden acceder a esos cursos<sup>30</sup>, además de los polémicos contratos que han sido objeto de investigación en los últimos años. Parece que uno de los éxitos inmediatos dista del propósito evaluativo siendo el mercado en sus beneficios el respaldo efectivo para sostener esos mecanismos de mal llamada evaluación.

El segundo bloque del ISCE lo compone:

**Eficiencia.** El componente Eficiencia equivaldrá al diez por ciento (10%) del ISCE en la básica primaria y en la

29 En 2009 la Ley 1324, volvió obligatorios los Exámenes de Calidad de Educación Superior (ECAES), y supuestamente buscaba reformar el ICFES. Los ECAES se convertirían en pruebas pagadas por los estudiantes universitarios como requisito para graduarse. Actualmente se llaman pruebas Saber Pro. Este tipo de convocatorias obligatorias garantiza otro recaudo monetario extra; al principio era gratuito.

30 Se recomienda: **¿Cómo funciona y en qué medida compete con los cursos de 'preicfes', que se han convertido en un próspero negocio?** En Revista Dineros. Recuperado de: <https://www.dinero.com/pais/articulo/como-han-cambiado-las-pruebas-saber/279525>

básica secundaria, y al veinte por ciento (20%) en la educación media. Este componente medirá la tasa de aprobación estudiantil del establecimiento educativo y se calculará con base en el porcentaje de estudiantes que aprueban el año escolar y son promovidos al siguiente año escolar u obtienen su título académico, tratándose de aquellos matriculados en grado 11. (MEN, 2015, p. 11)

De acuerdo con lo anterior, el parámetro de la *eficiencia* mide la calidad de la educación en relación con la cantidad de estudiantes que aprueban el año o retomando la palabra de más amplio uso, los estudiantes que “pasan el año”. Y es aquí donde se presenta uno de los fenómenos más lesivos para la concepción objetiva de calidad educativa, debido a que para cumplir con dicho parámetro las directivas de las instituciones públicas presionan a profesores, claro está no con el fin de mejorar la educación, sino con la intención de obtener los incentivos; generando el fenómeno de los “falsos positivos educativos” como lo hemos denominado anteriormente.

Este parámetro permite recordar lo ocurrido durante los años del gobierno de la extrema derecha. Durante los dos períodos de Álvaro Uribe Vélez (cuyo ministro de defensa fue Juan Manuel Santos), se presentó por parte de los militares, reportes de numerosas bajas de guerrilleros, haciéndole creer a la opinión pública, mediante los medios de comunicación que, el Estado estaba contrarrestando la capacidad bélica de la guerrilla de las FARC-EP y otros grupos; cuando en realidad lo que estaba ocurriendo era una ola de asesinatos comprobados de civiles mayoritariamente de barrios populares, algunos hasta con discapacidad<sup>31</sup>. Dichas personas se presentaban como bajas de la insurgencia. Este tipo de medidas van en contravía con la razón de ser de un Estado social de derecho, siendo una clara muestra del desprecio por la vida y las leyes. De manera infame se ofrecían incentivos económicos a los miembros de las fuerzas de seguridad del Estado que mostraran eficiencia con resultados. Sin importar procesos, la cultura de la muerte se impuso ante la ley. Así, la cultura de la injusticia se propaga por la cotidianidad de la escuela.

31 Ver en, <http://www.elcolombiano.com/colombia/condena-a-coronel-ri-con-amado-por-falsos-positivos-de-soacha-BC6271065>  
<https://colombia2020.elespectador.com/verdad-y-memoria/el-acuerdo-por-la-verdad-del-reclutador-de-los-falsos-positivos-en-soacha>

Estableciendo una distancia racional, ese mismo Estado cuyo espíritu es imponer su visión de sociedad y mundo a la población colombiana, se ha dado a la tarea, mediante sus entes encargados de la educación, a dar incentivos sobre resultados artificiales. Así también, ¿cómo se puede asegurar que los incentivos en educación no sean sujetos a los afanes por figurar en las listas de incentivos que ofrece el MEN a la hora de presentar cifras?

No es descabellado comparar con lo que sucede en los colegios públicos, en los que se aprueban y promueven estudiantes que no alcanzan sus metas hasta la mitad de las asignaturas que ven durante su periodo escolar, solo para responder al parámetro de la eficiencia de los colegios. La escuela colombiana, a partir de nuestra escuela inmediata, es reproductora de los resabios más particulares del devenir colombiano. Colateralmente, o bien las formas de represión o la falta de criticidad del sector magisterial, al interior de la escuela, ha permitido de una u otra manera esta infame extensión.

Replicando lo ocurrido en el seno de las fuerzas de militares, en la inmediatez de las instituciones, la presión de directivas y entes locales, en los últimos años se han encaminado a desatar todo tipo de esquemas para tratar de hacer cumplir las imposiciones del gobierno central. Hemos pasado de una descentralización administrativa a una centralización despótica en materia de políticas educativas referentes a la evaluación y promoción de estudiantes. Al fin y al cabo, para el docente colombiano del sector público, su estabilidad laboral y ajuste salarial están ligados a las sujeciones legalistas de la evaluación, que a su vez obedecen al factor fiscal. La desobediencia o la simple crítica sustentada, ya se convierte en una subversión tangible contra las “bondades” de modelos evaluativos que -teóricamente-, para el Estado solo tienen como interés mejorar la calidad educativa.

En el tercer bloque está el *ambiente escolar*. Este es uno de los parámetros más importantes de los colegios, ya que la sociedad colombiana se caracteriza por su intolerancia, violencia y facilismo, lo cual se sustenta, por ejemplo, en las estadísticas de violencia intrafamiliar, muertes violentas de niñas y niños, maltrato a la mujer, ajuste de cuentas que incluyen a menores de edad, pandillismo y consumo de drogas, entre otras. El MEN lo define así:

**Ambiente escolar.** El componente de Ambiente Escolar equivaldrá al diez por ciento (10%) del ISCE en la básica primaria y en la básica secundaria, y se calculará de acuerdo con el puntaje promedio que obtengan los establecimientos educativos en las Encuestas de Factores Asociados que hacen parte de las pruebas Saber 5 y 9. La sumatoria de los cuatro (4) componentes anteriormente establecidos corresponderá al ISCE del respectivo nivel de formación. Los resultados obtenidos en cada uno de los niveles de formación que ofrezca el establecimiento educativo deberán promediarse de acuerdo con la ponderación que se indica a continuación, para efectos de determinar el ISCE del establecimiento, en el marco del Programa de Estímulos a la Calidad Educativa, así: a) Los resultados de la básica primaria equivaldrán al cuarenta y cinco por ciento (45%) del ISCE del establecimiento educativo. b) Los resultados de la básica secundaria equivaldrán al treinta y cinco por ciento (35%) del ISCE del establecimiento educativo. c) Los resultados de la media, equivaldrán al veinte por ciento (20%) del ISCE del establecimiento educativo. (MEN, 2015, p. 12)

El parámetro anterior es esencial y su medición es muy importante, el sano desarrollo de los estudiantes dentro del ambiente escolar es fundamental para que las nuevas generaciones socialicen de manera adecuada y pueda producirse un cambio favorable en una sociedad proclive cada vez más a la apología de las anticulturas nocivas y la doble moral. Ante este parámetro se deberá hacer un análisis desde varias perspectivas.

Esto evidencia la lógica falta de interés por parte del Estado a la hora de ejecución de políticas públicas para mejorar las condiciones socioeconómicas de las comunidades y con ellas, las comunidades escolares. Entonces, existe un doble discurso, un descuido lógico por parte de las autoridades, de todo tipo (económico, social, seguridad, etc). Sin embargo, el afán por imponer criterios descuida el análisis y las consecuentes acciones para superar las negatividades sociales que pululan cada vez más alrededor de la vida escolar. Otra vez, el todo social busca interpretarse y ocultarse con cifras.

*La eficiencia, los incentivos y la baja calidad de la educación*

Retomemos el parámetro de la eficiencia en relación con los incentivos. Dicha relación ha generado en los estudiantes y otros miembros de las instituciones

educativas, la noción excluyente sobre el saber cómo centralidad, primando la necesidad de “pasar”. La misma institucionalidad ejerce presión para dar cumplimiento al parámetro de la eficiencia. El cual está ligado a los estímulos como lo sustenta la Ley 1753 de 2015 (junio 9) así:

Artículo 60. El otorgamiento de estímulos a la calidad educativa solo se podrá hacer con fundamento en las mejoras que registren los establecimientos educativos, medidas de acuerdo con el índice de calidad que defina el Ministerio de Educación Nacional, el cual se construirá a partir de los resultados de las pruebas administradas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES)) y de los sistemas de información del Ministerio de Educación Nacional. (Congreso de la República de Colombia, 2015, p. 13)

Para el caso colombiano, no es pertinente dar “incentivos” económicos ligados al presupuesto público, so pretexto de mejorar la calidad de la educación, ya que se ha visto que esta estrategia en Colombia no ha dado los mejores frutos, por el contrario, ha dejado graves secuelas sociales; esto debido a la anticultura de corrupción e indolencia social que hay en nuestra sociedad. Se suma, la polémica actuación del ICFES<sup>32</sup> como entidad al servicio de intereses ajenos al que sus siglas indican.

La afirmación anterior, también se sustenta en la experiencia expuesta en el artículo: ¿Por qué cambie de opinión? De Ravinche (2010), ya que la estrategia de los incentivos por resultados no solo ha dado malos frutos en Colombia sino también en Estados Unidos.

En De Ravinche (2010), se menciona cómo la estrategia de los incentivos a los colegios de acuerdo con su supuesto rendimiento o cumplimiento de los parámetros, es solo una manera de generar presión en profesores y administrativos, en quienes recae toda responsabilidad de la calidad educativa, olvidando otros actores y factores. Sin embargo, esta presión resultó en un desmejoramiento de la calidad, que daba oportunidad al gobierno de turno para recortar el presupuesto y, finalmente, privatizar las instituciones educativas

32 Instituto colombiano para el fomento de la educación superior. Es usual que en Colombia los entes oficiales sean repartidos en cuotas burocráticas, el Icfes no es la excepción. Sobre las polémicas y posibles casos de corrupción ver, <http://zonacero.com/?q=generales/el-penoso-escandalo-del-icfes-por-filtracion-de-la-prueba-de-estado-los-maestros-73501>

que no cumplían con los parámetros de mejoramiento (Ravinche, 2010).

Es apenas obvio que una institución que presenta bajos puntajes en los parámetros para el mejoramiento, si no sube sus puntajes le será recortado, muy seguramente, la inversión material. Esto ahondará la crisis en la que se encuentra el ya golpeado sector público. Por lo tanto, esas mediciones deberían, acompañarse por presupuesto, por retroalimentación procesual, tanto para los establecimientos que mejoren sus indicadores para que se potencien, como para aquellos que se rezaguen por los bajos puntajes obtenidos. Investigar sobre las realidades contextuales, también debe contar. Los principios constitucionales deben primar sobre las exigencias foráneas.

Es así que, se descubre la estrategia del Estado, la cual no intenta mejorar la calidad de la educación, sino por el contrario pretenden su procesual privatización. El mismo sistema genera las condiciones para el declive de lo público al convertir en parámetro la visión cuantitativa de la educación. Igual, la educación sigue siendo un derecho cada vez más cercano a privilegio, a un negocio, a una mercancía más como nos recuerda Mézáros (2008) en su postura crítica revitalizada sobre la educación más allá del carácter de capital, de mercancía.

Persiste entonces la tesis de la responsabilidad estatal en el acontecimiento educativo. Hoy es difícil pensar la exclusión del Estado en lo concerniente a la dirección de la educación. Sin embargo, de la visión de Estado depende también la visión de educación. La *Constitución Política de Colombia* en su artículo 67 establece que:

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad. Por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos; garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo. (Congreso de la República de Colombia, 1991, p. 11)

Según lo anterior; el Estado debería velar por la calidad de la educación y está en sus manos identificar cuáles son las razones fundamentales de tal incumplimiento. Un estado social de derecho que busque la

construcción de sujetos éticos y políticos no puede ni debe promover, ni permitir el maquillaje discriminado generado por la política de los incentivos económicos. Esto atenta contra los principios más diáfanos de la educación; Colombia no puede soslayar su responsabilidad histórica y compromiso social con las nuevas generaciones que se forman en la educación pública.

Es así como el Estado está en la obligación de elaborar herramientas cualitativas también, que midieran la coherencia entre parámetros de valoración y realidades. Y replantearse el tema de las promociones automáticas, ya que no puede ocultarse el daño social que ha generado el rito sagrado de “regalar” años escolares en nuestra sociedad. Esto es un resabio que deja mucho que desear para una sociedad que busca salir de una situación de atraso e injusticia en todos los campos. El mensaje dado en la educación, en los diferentes niveles de formación, tiende a replicarse en el cotidiano social, siendo una de las causas de la crisis social existente.

Tampoco puede ser que en las instituciones, los estudiantes sean promovidos sin que exista una relación con las pruebas de Estado en tanto son un parámetro determinante a la hora de evaluar la calidad de la educación, es entonces preciso hacer varios cuestionamientos; ¿es la prueba de estado de grado once -y las demás aplicadas a otros niveles<sup>33</sup>-, aplicada por el Icfes válida para evaluar la calidad de la educación?<sup>34</sup> Y si lo es, ¿por qué no es un referente para evidenciar el desarrollo de habilidades de los estudiantes, los cuales son promovidos a pesar de presentar resultados cuantitativos bajos en esta prueba? Podría entonces llegarse a afirmar que las pruebas de Estado, parámetro de la calidad de la educación, no son confiables ni para evaluar la calidad de la educación, ni para evidenciar las habilidades desarrolladas en los estudiantes. Y es que los resultados de las pruebas sí son evidencia de la calidad educativa de una institución, pero no se contrastan con la tasa de aprobación, ya que al parecer un parámetro no se relaciona con el otro, aunque en definitiva midan lo mismo.

Aparte del doble discurso y las contradicciones propias de los mecanismos evaluadores, se denotan

otros aspectos que no pueden quedar por fuera a la hora de analizar el fenómeno de los incentivos y los procesos evaluativos del orden centralizado llevados a cabo por la jurisdicción del Estado colombiano.

Todo lo anterior, también se sustenta en el desconocimiento de los procesos de elaboración de las pruebas, en la selección de esos mismos instrumentos. Tampoco existe una socialización de los resultados presentados más allá que el análisis sugerido de las simples estadísticas. El proceso se reduce a los números. Además, el ocultamiento de respuestas por parte del ente oficial encargado de dichas evaluaciones desdice de un papel formativo para los procesos de enseñanza-aprendizaje por los cuales debe velar el Estado. Pareciera, a la par de los resultados que, el otro interés es solo recaudar los costos para la presentación de dichas pruebas que ascienden a cifras infladas, esto sin ahondar en la contratación que implica la misma jornada fáctica de presentación a nivel nacional.

Entonces, incentivos y pruebas no son garantía de calidad, menos de procesos idóneos como intenta hacer creer la oficialidad a la opinión pública. El discurso contradictorio que apologiza a la evaluación estandarizada sin ninguna reflexión práctica, se constata a la hora de revisar los resultados y sobre todo al revisar las cifras de ingreso a la educación superior de los últimos años por parte de sectores populares.

**Figura 3.** Calidad del sistema educativo colombiano



La calidad en el papel: entre realidad y apariencia<sup>35</sup>

33 Pruebas saber de 3º, 5º y 9º de la educación básica.

34 He aquí un artículo al respecto de “Las dos orillas” en 2014 intitulado: ¿A quién le sirven las pruebas Saber? Un profesor de bachillerato señala sus limitaciones. Por: Yesid González Perdomo | agosto 06, 2014. Recuperado de: <https://www.las2orillas.co/un-profesor-contra-el-icfes/>

35 Imagen extraída de: <https://manuelarmiento.com/ecaes-calidad-de-la-educacion-superior-autonomia-universitaria-y-democracia/>

## Panorama crítico: los dos filos

En concordancia con el pretexto de no estar a la medida de las exigencias estandarizadas o de los porcentajes de reprobación, aparecen dos filos a los que se nos puede arrojar: uno el propuesto por el Estado en su tozudez a las mediciones inflexibles, acrílicas y socio descontextualizadas. El otro, la posible postura de negarse a hacer seguimientos propositivos por parte del ente profesoral (no sin razones para no creer en el Estado). Aquí debe primar el término medio. Sabiendo que la calidad educativa no puede encajarse en un criterio unilateral, pues en la inmediatez de la escuela es donde se vive la situación, las presiones, las injusticias, el mensaje negativo del desprecio al esfuerzo académico, y consecuencia de esto, los resultados sociales que se manifiestan en la vida nacional.

El sistema educativo colombiano no ha sido radical contra los males que aquejan al país. Las respuestas pueden ser muchas; pero llegarán a un solo punto, desinterés del Estado que a su vez ha sido operado por las mismas formas de gobernar desde 1831. Pocos hitos han desafiado la planificación oligárquica de la educación.

Y a esto es lo que los profesores se deben enfrentar día a día en las aulas de clase; a esa creciente apatía por aprender a aprender, descuido por aplicar e innovar cosas nuevas pero repensadas. Ya que no hay esa necesidad real de “aprender” algo, dado que ese ejercicio de aprender significa un esfuerzo y las nuevas generaciones no están acostumbradas al significado positivo del esfuerzo, debido a que ya todo está a la mano y de manera fácil gracias a los avances de la tecnología, -en el caso colombiano, es más de consumo que de herramienta complementaria- indebidamente utilizada, al olvido de costumbres populares de antaño como la solidaridad en los quehaceres del hogar o la ayuda -sin explotación- a los oficios laborales de los componentes de la familia.

Toda esta realidad no reconocida por el Estado, fomenta una percepción de malestar, como la llama Esteve (2012) en su artículo sobre el malestar de los docentes, en el que se evidencia que la escolarización:

(...) implica que el maestro no sólo tiene que enseñar al que no sabe, sino que también tiene que enseñar al que

no quiere. Esta circunstancia lleva al docente a tener que resolver situaciones a las que no está acostumbrado, y es aquí donde podría ser útil el llamado motivador psicológico y negociador de aprendizaje. Pero no es fácil negociar el aprendizaje sobre todo con quien no quiere aprender. (p. 2)

Por lo tanto, puede afirmarse que uno de los primeros pasos para mejorar la educación y el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de cualquier área del conocimiento, es que socialmente se confirme que estudiar, dedicar tiempo a actividades sociales sanas e insistir en la consciencia política puede llevarnos a concretar el inicio de una cultura autóctona conducente, a ser ciudadanos pertinentes, pudiendo garantizar la meta de lograr una mejor calidad de vida, recalcando siempre el contundente rechazo a las vías negativas del facilismo. No deben primar los afanes por mostrar simples resultados que buscan solo seguir alienando a nuestra juventud para presentarse ante el mundo como si no pasara nada con la realidad educativa del país.

Cada año son más los sujetos que salen del aparato educacional de los colegios al mundo real, a ese mundo que será cruel y expoliador, que les mostrará su cara más funesta. Es allí donde se da cuenta que las cosas son distintas. El darwinismo social les tocará sin darse cuenta. El Estado tendrá solo para ofrecer dos caminos: por un lado, integrar su fuerza pública (policía y ejército) para redondear el sometimiento ideológico y ponerlos al servicio del *Establishment* a costa de sus vidas a la reproducción del sistema como diría hace décadas el mismo Althusser (1989); o por otro lado, las carreras técnicas y tecnológicas administradas por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en su mayoría con una concepción de trabajo como algo que debe venderse al mejor postor así no sea el mejor empleador, y no para ser libres a través del trabajo sino con la tercerización que evidencia el ideal estatal en concordancia con Galeano Corredor (2004). Estas dos ilusiones son las únicas alternativas peligrosas y mediocres que ofrece un sistema que solo se preocupa por la implementación de adesivos cuyo sostenimiento, irónicamente, tiene un rubro millonario que sale del erario. No puede olvidarse que “en el reino del capital, la educación misma es una mercancía. De ahí la crisis del sistema público de enseñanza...” (Sader, en Mészáros, 2008, p. 10).

La calidad entendida como criterio de pertinencia, cae en la paradójica vulgarización oficializada de índices. La escuela inmediata se debate entre los extremos estadísticos que quieren mostrar una apariencia y la resistencia consciente ejercida, sin muchas posibilidades políticas, por los que cada día se enfrentan a las materializaciones humanas de toda la tragedia socio-histórica de Colombia en las aulas de clase, es decir a los profesionales en educación. Aquí la oposición de Giroux (1992) puede ser buen comienzo. El sistema imponiendo “calidad” y la escuela comprometida luchando para construir calidez.

## Conclusión

La política de incentivos en Colombia obedece a los dictámenes, a las necesidades inmediatas del sistema económico imperante que operan mediante los organismos unilaterales e influyen en las políticas locales. Ocultando su sentido ideológico, pretendiendo ser un factor benéfico extendido a la escuela pública, el cual puede entenderse como una forma de competencia sana, de preparación sin más objetivo sino el de presentar índices numéricos que han de traducirse en calidad sin tomar en cuenta las necesidades reales de la escuela. Se da primacía a la competencia sobre la complementariedad; eso sí: una competencia en muchos casos obediente a criterios de poca meritocracia.

El asunto de los índices y otros relacionados, son factor de conflicto entre fuerzas que buscan imponer la visión de cifras y aquellas posturas que les hacen resistencia. No es secreto que existe una defensa acérrima y consciente de la producción en masa de graduados sin importar su formación integral. Si se hace alusión de esto como denuncia desde magisterio de base, irónicamente, se culpabiliza al cuerpo docente, sin tomar en cuenta la baja participación que se da para la planificación de la educación, al tiempo que los marcos legislativos limitan acciones de conciencia, a lo que se suma el alto número de estudiantes que se hacinan por salones sobre todo en áreas urbanas y el abandono material a las zonas rurales. La situación socioeconómica de los sectores vulnerables y los históricos cotidianos de un país con fenómenos infames de violencia acrecientan la problemática. Esto es algo en lo que se ha venido insistiendo, pero las dirigencias enquistadas en el poder lo único que les interesa es la

oficialización y centralidad de procesos que robustezcan las apariencias.

Si bien los resultados pueden dar cifras, en la realidad los afectados materiales y morales serán los individuos quienes vivirán en una escuela de la apariencia, donde el sentido social y riguroso del conocimiento como herramienta de liberación, les será ajeno. La preocupación será únicamente superar las metas cuantitativas de áridos requerimientos emanados de los tecnócratas. Producir graduados como “producir salchichas”<sup>36</sup> es lo que el Estado siempre ha impuesto en las últimas décadas. Esto denigra de los fines de la educación que quiera apuntar a un real sentido de la calidad. No se toma en cuenta que el equilibrio es lo consecuente para establecer los criterios de calidad que salgan de una construcción colectiva y no unilateral como es la costumbre.

La llamada calidad educativa está supeditada a la visión mercantil de datos, afectando a todos los actores de una u otra manera. Es así que esa visión llega a la escuela, siendo liderada por parte de los directivos docentes, quienes obedecen a juntillas las directrices, le siguen el juego a la monetización del asunto reduciendo sus fines a engrosar sus salarios, sin más intención que el pretexto de dar cumplimiento a los porcentajes de cobertura, permanencia aumento de matrícula, entre otros lineamientos inmersos en las políticas educativas y que tienen influencia porcentual en los salarios con poco esfuerzo académico-formativo. A la final los estudiantes son hipnotizados y engañados; los padres timados; y los docentes de trincheras divididos.

Los incentivos no deberían solamente ir a los colegios que mejoren la calidad sino también a las comunidades educativas que realmente los necesitan de acuerdo con resultados de contexto social en los que están ubicados, con eso se les brinda las herramientas a los profesores y estudiantes para apostar a una formación adecuada de quienes se educan en las instituciones públicas. La escuela no debería responder a requerimientos internacionales de educación sino, en especial, a las necesidades de la comunidad, a la prevención de fenómenos sociales negativos que impliquen que los ciudadanos no puedan vivir como sujetos libres de elegir entre la gama positiva de posibilidades, sin que su trasegar por la escuela haya sido en balde,

<sup>36</sup> Producción en masa y sin objetivo social. Así como se decía en los años sesenta en referencia la educación comparándola con el armamentismo en crecimiento.

desesperante sino todo lo contrario. Los incentivos deben ser repensados y no ser algo exclusivo de un sector del engranaje administrativo.

Hay que decir que cualquier decisión que se toma en las altas esferas afecta de manera directa toda la dinámica escolar de base sin importar ni lugar ni contexto. La mayoría de veces se benefician los sectores despreocupados por la educación de sentido social y propositiva. Sin duda alguna, emergen conflictos al interior de la escuela entre sectores impositivos y sectores resistentes son producto de esas circunstancias.

La apariencia prevalece sobre la realidad. Lo que tiene que ver con los temas de índices de niveles macro como el ISCE o las mal llamadas pruebas de evaluación que dirige el ICFES son solo telones que ocultan la desigualdad en término de acceso a una verdadera calidad educativa. Estos temas que rodean a la escuela del día a día merecen la insistente interpelación, así como la investigación y seguimiento para que todos los actores de la educación tengan insumos al momento de exigir el objetivo concreto de la formación en los centros públicos.

Todo eso hace parte de lo que podemos llamar los falsos positivos replicados en materia educacional. Estos están convirtiéndose en postura oficial del sistema educacional colombiano. Este tipo de políticas solo dejan ver un panorama incierto en materia de financiación y responsabilidad del Estado frente a su obligación con el derecho y la sostenibilidad de un sistema educativo de carácter social.

En otras palabras, puede leerse entre líneas que el mismo Estado bajo la retórica de la “calidad” quiere demostrar que la educación pública es incapaz de cumplir estándares de calidad; mientras las arcas de entidades de evaluación, planeación y otras empresas siguen subiendo sus capitales. Por tanto, no es descabellado pensar que a futuro se suplan estas deficiencias junto a las situaciones incontenibles con el impulso de un sistema educacional privado con accionistas en vez de profesionales en educación, así como se han tenido ministerios con burócratas economicistas.

## Bibliografía

Althusser, L. (1989). *Los aparatos ideológicos del Estado*. Trad. México: Siglo XXI. Pp. 102-151

Baudelot, Ch. (1976). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.

Congreso de la República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: El Congreso. Recuperado de, <http://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucion-politica-colombia-1991.pdf>

Congreso de la República de Colombia (2015). *Ley 1753 de 2015* (junio 9) por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Diario Oficial. Recuperado de, [http://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/ley\\_1753\\_de\\_2015\\_paln\\_nacional\\_de\\_desarrollo\\_2014-2018.pdf](http://www.usbcali.edu.co/sites/default/files/ley_1753_de_2015_paln_nacional_de_desarrollo_2014-2018.pdf)

Esteve, J. M. (2012). El malestar docente. *Revista Digital para profesionales de la enseñanza*. N° 21 septiembre. Recuperado de, <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd9615.pdf>, el 03-04-2017

Galeano Corredor, J. (2004). *Experiencia como docente en un colegio privado de convenio de Ciudad Bolívar, Bogotá. Reflexiones sobre políticas educativas y la realidad académica de los jóvenes populares dentro del contexto de la globalización*. Trabajo de Grado para optar al título de socióloga. Bogotá: UNAL.

Giroux, H. (1992). *Teoría de la Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.

Ledesma Reyes, M. (1997). Simón Rodríguez, Martí y Hostos. Una pedagogía para la independencia de los pueblos latinoamericanos. En, *Ensayo y error*, año VI, vol. 12 -13. UNESR. Pp. 21-36

Martínez Boom, C. A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: IDEP.

MEN (2015). Colombia, La mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de [www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355154\\_foto\\_portada.pdf&ved=0ahUKEwjR\\_7ycodTUAhXFJ-ZoKHYlvAJ0QFggjMAA&usg=AFQjCNEhVQ-j10RXdAprNbKOSEmxm-nETsg](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355154_foto_portada.pdf&ved=0ahUKEwjR_7ycodTUAhXFJ-ZoKHYlvAJ0QFggjMAA&usg=AFQjCNEhVQ-j10RXdAprNbKOSEmxm-nETsg)

MEN (2015), *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar la Jornada Única y el Programa para el Estímulo a la Calidad Educativa y la Implementación*

de la Jornada Única conforme a lo dispuesto en los artículos 57 y 60 de la Ley 1753 de 2015. Recuperado de, [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-352626\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-352626_recurso_1.pdf) el 02-05-2107

Mészáros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Presentación de Emir Sades. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mineduación (2016). Yaneth Giha Tovar asume como Ministra de Educación Nacional. Bogotá, Colombia. Mineduación Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-358547.html>

OECD (2016). Traducción del Ministerio de Educación Nacional. Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787\\_Recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_Recurso_1.pdf) , el 04-03-2017

Ramírez Angarita, C.(2018). *Ideología y praxis como crítica a la escuela inmediata una filosofía marxiana de la educación* [tesis Doctoral en Filoos.]. Disponible en: <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/14576>

Ravinche, D. (2010). “*Por qué cambié de opinión*” Le Monde Diplomatique, edición Colombia, Edición Nro.: 94, Recuperado de, [http://www.opech.cl/comunicaciones/2014/12/index\\_17\\_12\\_14\\_por\\_que\\_cambie\\_opinion.pdf](http://www.opech.cl/comunicaciones/2014/12/index_17_12_14_por_que_cambie_opinion.pdf)

Zambrano, M. (2015). Alcances e inconsistencias del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE), diseñado y aplicado por el Ministerio de Educación de Colombia en el año 2015 Bogotá – Colombia Fundación IQ Matrix - Iniciativas para la sociedad del conocimiento. Recuperado de, [http://acofade.org/documentos/notiacofade/Indice%20sinte%C3%ACtico%20de%20calidad%20educativa\\_MEN\\_Colombia.pdf](http://acofade.org/documentos/notiacofade/Indice%20sinte%C3%ACtico%20de%20calidad%20educativa_MEN_Colombia.pdf)



# PERSPECTIVAS DECOLONIALES/METODOLOGÍAS HORIZONTALES. CONSTRUYENDO ESPACIOS DE DISCUSIÓN-ACCIÓN ALTERNATIVOS EN LA ESCUELA.

*Decolonial Perspectives / Horizontal Methodologies.  
Building Alternative Discussion-Action Spaces At School*

*Perspectivas descoloniais / metodologias horizontais.  
Construindo espaços alternativos de discussão e ação na escola*

Cristhian R. Santos G.<sup>37</sup>

## Resumen

El artículo presenta los resultados del proyecto de investigación titulado *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas*, desde el que se propuso responder a la apremiante necesidad de articular, críticamente, los procesos de enseñanza-aprendizaje predominantes hoy en la escuela -los cuales se encuentran limitados por una lógica institucionalizada de las prácticas educativas- y, las necesidades contextuales de los sujetos en formación que se ven inmersos en estos procesos. Dicho proyecto es una evidencia de cómo se pueden construir espacios de *discusión-acción alternativos* hoy en la escuela. Los elementos propios del proyecto de investigación expuestos aquí, se enmarcan dentro de los límites de un *enfoque epistemológico decolonial* y, en consecuencia, de unas *metodologías horizontales* como elemento rector para su desarrollo. Como resultados del proyecto se presentan los ejercicios inter/transdisciplinarios que se realizaron como propuesta práctica, dentro de los espacios académicos contruidos para la *discusión-acción alternativa* y cómo estos se articulan con las exigencias institucionales, pero a su vez, cómo las trasciende, posibilitando así un mayor acercamiento a las necesidades contextuales de los sujetos en formación. Para finalizar, el artículo propone algunas conclusiones que resaltan la importancia hoy en la escuela del enfoque epistemológico decolonial, las metodologías horizontales, la necesidad de prácticas educativas inter/transdisciplinarias y los espacios de *discusión-acción alternativos* como mecanismo de articulación entre la escuela y la sociedad.

**Palabras clave:** proyecto inter/transdisciplinar, enfoque epistemológico decolonial, metodologías horizontales, espacios de discusión/acción alternativa, Colegio Juan Luis Londoño IED La Salle.

## Abstract

The article presents the results of the research project entitled *De las aulas pal barrio: critical readings and alternative social practices*, from which it was proposed to respond to the pressing need to articulate, critically, the teaching-learning processes prevailing today in the school - which are limited by an institutionalized logic

<sup>37</sup> Licenciado en filosofía e historia por la Universidad La Gran Colombia. Docente Secretaría Educación Distrital. Correo electrónico: cristhian.santosugc@gmail.com

of educational practices - and, the contextual needs of the subjects in training who are immersed in these processes. This project is evidence of how alternative discussion-action spaces can be built today in school. The elements of the research project exposed here are framed within the limits of a decolonial epistemological approach and, consequently, of horizontal methodologies as a guiding element for its development. As results of the project, the inter / transdisciplinary exercises that were carried out as a practical proposal are presented, within the academic spaces built for alternative discussion-action and how these are articulated with the institutional requirements, but at the same time, how they transcend them, enabling thus a greater approach to the contextual needs of the subjects in training. To conclude, the article proposes some conclusions that highlight the importance today in the school of the decolonial epistemological approach, horizontal methodologies, the need for inter / transdisciplinary educational practices and alternative discussion-action spaces as an articulation mechanism between the school and the society.

**Keywords:** inter / transdisciplinary project, decolonial epistemological approach, horizontal methodologies, spaces for discussion / alternative action, Juan Luis Londoño IED La Salle School.

## Resumo

O artigo apresenta os resultados do projeto de investigação De las aulas pal barrio: lecturas críticas e prácticas sociales alternativas, a partir do qual se propôs responder à necessidade premente de articular, de forma crítica, os processos de ensino-aprendizagem que hoje prevalecem na escola - que se limitam a uma **lógica institucionalizada das** práticas educativas - e, às necessidades contextuais dos sujeitos em formação imersos nesses processos. Este projeto é uma evidência de como espaços alternativos de discussão-ação podem ser construídos hoje na escola. Os elementos do projeto de investigação aqui expostos enquadram-se nos limites de uma abordagem epistemológica descolonial e, conseqüentemente, de metodologias horizontais como elemento norteador para o seu desenvolvimento. Como resultados do projeto, são apresentados os exercícios inter / transdisciplinares que foram realizados como proposta prática, nos espaços acadêmicos construídos para discussão-ação alternativa e como estes se articulam com as exigências institucionais, mas ao mesmo tempo, como os transcendem, possibilitando assim, uma maior abordagem das necessidades contextuais dos sujeitos em treinamento. Para concluir, o artigo propõe algumas conclusões que destacam a importância hoje na escola da abordagem epistemológica descolonial, das metodologias horizontais, da necessidade de práticas educativas inter / transdisciplinares e de espaços alternativos de discussão-ação como mecanismo de articulação entre a escola e os sociedade.

**Palavras chave:** projeto inter / transdisciplinar, abordagem epistemológica descolonial, metodologias horizontais, espaços de discussão / ação alternativa, Escola Juan Luis Londoño IED La Salle.

## Introducción

La apremiante necesidad de una formación integral<sup>38</sup> hoy, finalizada la segunda década del siglo XXI, es un reto que se han dispuesto afrontar las diferentes instituciones educativas del país, esto, bajo la orientación de un Ministerio de Educación Nacional (MEN) que actúa a imagen y semejanza de los intereses internacionales emanados por los centros hegemónicos del poder económico, a saber, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), entre otros; y los intereses nacionales de unas elites políticas nacionales que a través de la historia se han perpetuado en el poder utilizando esta dependencia institucional como garante de su accionar perverso y ruin. La *formación integral* hoy, más que un reto es una necesidad (Ghotme, 2013). En este sentido, un macro-problema<sup>39</sup> que salta a la vista al momento de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela (bastión para una formación integral de los estudiantes), es: ¿Podemos afirmar, que, como instituciones estamos en la capacidad de proporcionar y potenciar una *formación integral* a los estudiantes, cuando nuestras prácticas pedagógicas responden a intereses particulares (FMI, BM) y a su vez, ajenos a nuestros contextos locales de formación? Y si es así ¿Cómo desde la escuela se puede hacer frente a la arremetida hegemónica de estas instituciones que detentan el poder a nivel nacional e internacional, esto, con el fin de proveer a los estudiantes de los elementos que posibiliten su *formación integral*?

Referirnos a una *formación integral* dentro de la escuela pone también de manifiesto unas micro-problemáticas<sup>40</sup> que vale la pena mencionar aquí:

1. Los sujetos vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje, propios de unas instituciones político-pedagógicas (Dussel, 1980) designadas como responsables, pretenden afrontar una realidad compleja y por tanto, mucha veces adversa a su constitución como sujetos inmersos dentro de dichos procesos, los cuales, en su gran mayoría, se presentan ajenos a sus

38 Entiéndase por esto “La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su entorno para que construya su identidad cultural. Busca promover el crecimiento humano a través de un proceso que supone una visión multidimensional de la persona, y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética valorar.” (Ruiz, 2011)

39 Entiéndase por estos, aquellos problemas que deben su origen a la estricta relación entre los intereses internacionales de unas instituciones de carácter político-pedagógico y otras de igual importancia pero que se enmarcan en un nivel nacional.

40 Entiéndase por estas, aquellas problemáticas que deben su origen a la estricta relación entre los intereses institucionales nacionales, locales y las necesidades histórico-concretas de los estudiantes.

potenciales habilidades y aún más preocupante, a las particularidades de su contexto inmediato.

2. Las rígidas estructuras epistemológicas y metodológicas bajo las cuales se soportan los procesos de enseñanza-aprendizaje y a su vez, las prácticas sociales dentro de las instituciones, se constituyen como unos de los principales factores que imposibilitan pensar en una formación integral para los estudiantes.

3. La multiplicidad de las *relaciones de poder* (Foucault, 2012), propias de unas instituciones político-pedagógicas, como las que se presentan en la escuela, deben repensarse en el marco de una resignificación de la misma concepción que se tiene sobre el *poder entendido como dominación* (Dussel, 2007), aspecto central para una transformación de las prácticas sociales y pedagógicas en las que, las formas de relacionamiento vertical propias de una lógica de la dominación sean transformadas por unas formas de relacionamiento horizontal propicias para una formación integral (Dussel, 2009).

Entorno a este marco problémico, a continuación, se pretende reflexionar sobre la importancia de repensar hoy las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, la apremiante necesidad de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje debe encontrarse supeeditado al contexto más inmediato de los estudiantes, sobre la imperativa tarea de construir espacios de discusión-acción alternativos para la articulación crítica entre las necesidades de los estudiantes, las exigencias educativas institucionales y la transformación de unas prácticas pedagógicas epistemológica y metodológicamente coloniales. Además, de la pertinencia de un proyecto con enfoque inter/transdisciplinar que posibilite la apertura a formas-otras de enseñanza aprendizaje, como también, los aportes, alcances y limitaciones de un enfoque epistemológico decolonial y unas metodologías horizontales hoy en la escuela.

## Locus de enunciación: contextualización y planteamiento de un problema.

El origen del proyecto de investigación que se presenta aquí y que tuvo lugar en la Institución de Educación Distrital (IED) Colegio Juan Luis Londoño La Salle<sup>41</sup>, ubicado en el suroriente de la ciudad de Bogot

41 De aquí en adelante se utilizará la abreviación de: IED La Salle.

tá, hace parte de una investigación más amplia que lleva por título *Sobre la construcción de espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. Perspectivas decoloniales y metodologías horizontales* y tiene como objetivo principal construir espacios que posibiliten la articulación crítica entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa de la IED La Salle. No obstante, el proyecto de investigación aquí expuesto es la finalización de la primera fase de intervención de la investigación en mención, la cual se llevó a cabo en un margen de tiempo de un año, es decir, en lo corrido del 2019.

Básicamente, tanto la investigación que se encuentra en curso como el proyecto de investigación que se presenta aquí, tuvieron su asidero en la constante preocupación por parte de docentes y estudiantes respecto a la desarticulación que existe entre los procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollados en el marco de unas dinámicas de formación desactualizadas y descontextualizadas<sup>42</sup>, y, las necesidades y potencialidades más inmediatas de los sujetos que se encuentran dentro de estos procesos de formativos, esto es, aquellas que emergen a partir de sus múltiples formas de relacionamiento con sus contextos más próximos (familia, escuela, localidad).

Con el fin de dar respuesta a la problemática ya señalada y junto a esto, a largo plazo, alcanzar el objetivo enunciado en líneas anteriores, se definieron tres objetivos específicos que posibilitarían de mejor forma el cumplimiento de lo proyectado, a saber: 1) identificar los criterios y principios bajo los cuales se soportan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución IED La Salle. 2) Analizar las formas en que se relacionan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución IED La Salle y su contexto inmediato (familia, escuela, localidad). 3) Determinar las condiciones de posibilidad para construir espacios de *discusión-acción alternativos*, que articulen, críticamente, las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución y las necesidades contextuales propias de los sujetos inmersos en este proceso de formación.

42 Al respecto, como soporte de esta afirmación, véase en este mismo trabajo el apartado titulado “Punto de partida: raíces de un proyecto y razones de una experiencia pedagógica”.

En este orden de ideas, el primer objetivo de la investigación se desarrolló a partir de la revisión de documentos propios de la institución, tales como, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Modelo Pedagógico (MP), Manual de Convivencia, mallas curriculares, planes de asignatura, planes de periodo y planes de clase; junto con la recolección de algunos relatos, tanto de docentes como de estudiantes, en torno a los procesos de enseñanza-aprendizajes que se dan dentro del IED La Salle. En el segundo momento de la investigación se optó por hacer un trabajo de observación de las *prácticas político-pedagógicas* desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución, alrededor del siguiente cuestionamiento: ¿Qué tan recurrente es el relacionamiento de las necesidades contextuales de los sujetos que están inmersos en procesos de enseñanza-aprendizaje y las enseñanzas, contenidos, temáticas o competencias propuestas allí? En última instancia y para efectos del tercer objetivo, se propuso la creación de un proyecto de corte interdisciplinar, primeramente, pero posteriormente transdisciplinar, el cual desde sus cimientos; desde los elementos propios de un *enfoque epistemológico decolonial* y de unas *metodologías horizontales*, encarnara las condiciones de posibilidad para la construcción de espacios de *discusión-acción alternativos* que articulen, críticamente, las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución y las necesidades contextuales propias de los sujetos inmersos en estos proceso de formación.

El proyecto inter<sup>43</sup>-transdisciplinar<sup>44</sup> lleva por título *“De las aulas al barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas”* y se encuentra adjunto al área de ética y cátedra de paz, y a su vez, se constituye como eje medular del quehacer teórico-práctico del área de filosofía. La consolidación de este proyecto no es más que el espacio, el puente o punto de convergencia entre las exigencias burocráticas institucionales<sup>45</sup> y las necesidades prácticas de unos sujetos histórico-concretos en formación.

43 Entiéndase por esto: “La interdisciplinariedad, como su denominación lo sugiere, es un proceso en el que intervienen dos o más disciplinas del conocimiento científico con objeto de generar formas y maneras de comprender y hacer ciencia, para solucionar problemas de manera sistemática, cuyos beneficios redunden en el bienestar individual y colectivo de determinada comunidad (Torres, 2000; Zabalá, 1999)” citado por (Chacon, Teresa, & Alcedo, 2012)

44 Se refiere aquí a: “[...] un enfoque transdisciplinario es aquél en el que un tema o problema o aspecto de la realidad se estudia/investiga a través de varias disciplinas para comprender los mecanismos subyacentes que pueden estar ocultos a la visión disciplinaria. Por lo tanto, la investigación transdisciplinaria se ocupa de fenómenos que se manifiestan, ocurren e interesan a la ciencia desde una perspectiva que trasciende a los distintos horizontes disciplinarios.” (Molina, 2016)

45 Aquí se hace referencia a los requerimientos formales expedidos por las organizaciones estatales de educación que deben aparecer en los espacios de formación escolar. Es decir, Estándares de educación, Derechos Básicos de Aprendizaje, entre otros.

Ahora bien, la pregunta es: ¿Cómo determinar que el proyecto *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas*, posibilita la construcción de espacios de *discusión-acción alternativos* donde se articulen, críticamente, las prácticas político-pedagógicas desarrolladas dentro de la institución y las necesidades contextuales propias de los sujetos inmersos en estos procesos de enseñanza-aprendizaje?

Para poder responder a este cuestionamiento, desde el proyecto de investigación entendido como proyecto inter/transdisciplinar, se propuso registrar una *experiencia pedagógica*<sup>46</sup> como ejercicio de materialización y verificación de esta primera fase del trabajo de investigación.

Lo que se propuso aquí, fue poder vislumbrar, en términos de comparación-diferenciación, la transformación de unas prácticas político-pedagógicas soportadas en criterios y principios ajenos a las necesidades contextuales de unos sujetos concretos en formación, a otras pensadas por y para dichos sujetos. La experiencia pedagógica registrada, de igual forma que la investigación general y el mismo proyecto de investigación, se encuentra fundamentada bajo un *enfoque epistemológico decolonial* y unas *metodologías horizontales de investigación*.

A continuación, se resumen las principales convergencia y divergencias entre lo que se ha denominado aquí como *investigación general, proyecto de investigación o proyecto inter/transdisciplinar y experiencia pedagógica*.

**Tabla 1.**  
**Resumen: Investigación, proyecto y experiencia pedagógica**

Objetivo de investigación	Investigación general Sobre la construcción de espacios de discusión-acción alternativos en la escuela Construir espacios de discusión-acción alternativos para la articulación crítica entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa	Proyecto inter-transdisciplinar De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas. Promover procesos de investigación inter/transdisciplinar dentro de la comunidad educativa que faciliten la articulación crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa	Experiencia pedagógica Hablar de derechos humanos hoy en la escuela Promover una cultura del cuidado de sí y de la vida centrada en la dignidad humana.
Pregunta de investigación	¿Cómo construir espacios formativos que posibiliten la articulación crítica entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa?	¿Cómo los procesos de investigación inter/transdisciplinares contribuyen al reconocimiento, comprensión, difusión y transformación, de problemáticas sociales manifiestas en contextos inmediatos?	¿Cómo el estudio de los derechos humanos hoy en la escuela contribuye a la construcción de una cultura del cuidado de sí y de la vida centrada en la dignidad humana?
Sujeto/objeto de investigación	Docentes-estudiantes	Docentes-estudiantes	Docentes-estudiantes
Enfoque epistemológico de investigación	Enfoque decolonial	Enfoque decolonial	Enfoque decolonial
Enfoque metodológico	Metodologías horizontales	Metodologías horizontales	Metodologías horizontales

46 “[...]la noción de experiencia nos coloca frente al terreno del cambio educativo como objetivo de una política educativa o como manifestación de movimientos pedagógicos que buscan la renovación y transformación de prácticas y relaciones educativas objeto de cuestionamientos por diversos sujetos e instituciones sociales.” (Ramírez, 2019)

Teniendo en cuenta lo anterior, atendiendo al propósito del presente trabajo, a continuación, dispondremos las siguientes líneas para la presentación del proyecto en el siguiente orden: Primero, cómo se da origen a esta experiencia pedagógica y al proyecto mismo que la soporta, esto, referido a las necesidades contextuales bajo las cuales surge la iniciativa, sus objetivos, alcances y limitaciones, pero aún más importante, su proceso de articulación con las dinámicas propiamente institucionales y con aquellas que no pertenecen directamente a las lógicas del proyecto pero que se contemplan como variables dentro del proceso. En un segundo momento, se realizarán algunas precisiones conceptuales al igual que metodológicas sobre las que se fundamentó el proyecto y por ende, la experiencia pedagógica. Tercero, se presenta la experiencia pedagógica, de forma detallada, enfatizando en los aportes realizados por el arte, el cine y la fotografía como herramientas didácticas para la creación de espacios de *discusión-acción alternativos*. Ya, por último, se presentarán algunas conclusiones tanto de la experiencia pedagógica como de su relación con el proyecto inter/transdisciplinar y la investigación general.

## Punto de partida: raíces de un proyecto y razones de una experiencia pedagógica

Fue, primero, con la identificación de los criterios y principios bajo los cuales se soportan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución, y segundo, con el análisis de las formas en que se relacionan las prácticas en mención, con el contexto inmediato (familia, escuela, localidad) de los sujetos inmersos en este proceso de formación, que se pudo validar la siguiente hipótesis: Las prácticas pedagógicas desarrolladas en la IED La Salle están fundamentadas bajo la desarticulación que existe entre sus procesos de enseñanza-aprendizaje, desarrollados en el marco de unas dinámicas de formación desactualizadas y descontextualizadas, y, las necesidades y potencialidades más inmediatas de los sujetos que se encuentran dentro de estos procesos de *formación*, esto es, aquellas que emergen a partir de sus múltiples formas de relacionamiento con sus contextos más próximos (familia, escuela, localidad).

Los ejercicios de investigación mencionados anteriormente, se llevaron a cabo a partir de la revisión detallada de la documentación legal vigente de la institución, y el análisis de algunos relatos de estudiantes y maestros frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos instrumentos pusieron de manifiesto, para los objetivos de esta investigación, los siguientes elementos:

**Tabla 2.** Criterios y principios de las prácticas pedagógicas de IED La Salle

Descripción general Pilares de la propuesta educativa pastoral	Principio/criterio institucional Antropológico – teológico – pedagógico -social
Paradigma pedagógico	Humanista
Corriente pedagógica	Constructivista
Enfoque o modelo pedagógico	Dialogante
Escuela pedagógica	Pedagogía conceptual

La revisión documental llevada a cabo aquí da cuenta de aquellos elementos que se pueden entender como ejes transversales o articuladores de la propuesta institucional, a saber, los cuatro pilares de la propuesta educativa pastoral referidos en la *Tabla 2*. Dichos elementos, efectivamente, se encuentran consignados en la documentación legal vigente de la institución, como también se ven materializados, eso sí, con marcadas variaciones, en lo que respecta a mallas curriculares, planes de asignatura, planes de periodo y planes de clase, respondiendo así a los criterios y principios institucionales.

Por otro lado, al trascender el plano de lo formal, es decir, del documento como evidencia anacrónica y descontextualizada en los procesos de enseñanza aprendizaje, situando el discurso en el horizonte de la práctica pedagógica, en la experiencia vivida de algunos de los sujetos que se encuentran inmersos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se encontró, que:

**Tabla 3.**

***Criterios y principios del IED La Salle y sus prácticas pedagógicas***

<u>Principio/criterio</u>	<u>Por parte de los maestros</u>	<u>Por parte de los estudiantes</u>
<u>Pilares de la propuesta educativa pastoral</u>	<u>Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 70% de los maestros consultados.</u>	<u>El total de la población consultada desconoce el principio/criterio</u>
<u>Paradigma pedagógico</u>	<u>Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 70% de los maestros consultados.</u>	<u>El total de la población consultada desconoce el principio/criterio</u>
<u>Corriente pedagógica</u>	<u>Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 60% de los maestros consultados.</u>	<u>El total de la población consultada desconoce el principio/criterio</u>
<u>Enfoque o modelo pedagógico</u>	<u>Se evidencia desconocimiento por partes del 40% de los maestros consultados.</u>	<u>El total de la población consultada desconoce el principio/criterio</u>
<u>Escuela pedagógica</u>	<u>Se evidencia un desconocimiento por parte del 30% de los maestros consultados.</u>	<u>Se evidencia un marcado desconocimiento por parte del 80% de la población consultada</u>

En total, 30 maestros fueron consultados, lo que equivale al 52% del total de la planta docente. Por el lado de los estudiantes, se tuvo en cuenta únicamente a estudiantes de noveno grado, fueron 40 estudiantes seleccionados de forma aleatoria, los cuales, equivalen al 33% del total de la población del grado en mención. Teniendo en cuenta estos datos estadísticos, es preciso señalar que:

—Se evidencia un marcado desconocimiento, por parte de estudiantes y maestros, de los criterios y principios bajo los cuales se soportan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas dentro de la institución.

—Los criterios y principios que deben orientar las prácticas político-pedagógicas desarrolladas dentro de la institución, consignados en la documentación legal vigente revisada, se encuentran distanciados radicalmente de los marcos epistemológicos y metodológicos que guían en los procesos de enseñanza-aprendizaje a los maestros, arrojando como resultado prácticas pedagógicas desarticuladas y descontextualizadas.

—Con el fin de analizar las formas en que se relacionan las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución y su contexto inmediato (familia, escuela, localidad), se hizo un ejercicio de observación en aula y se tuvieron presentes algunos relatos de estudiantes y maestros alrededor del objetivo. A partir de este ejercicio, se pudo dar cuenta de lo siguiente:

—Las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución, tanto en el campo de lo formal (mallas curriculares, planes de asignatura, planes de periodo y planes de clase) como en los espacios dentro y fuera del aula, dan cuenta de forma mínima y esporádica, de relacionamientos con las necesidades contextuales de los estudiantes.

—El contexto inmediato de los sujetos inmersos en los procesos de formación no se tiene en cuenta dentro del desarrollo de las prácticas político-pedagógicas de docentes-estudiantes en la institución, salvo de forma implícita al momento de referirse a eventos aislados “no-formativos”.

—Ocasionalmente, dentro de las prácticas político-pedagógicas desarrolladas por los docentes-estudiantes dentro de la institución se hace alusión al

contexto inmediato de los sujetos en formación con el propósito de ejemplificar elementos teóricos, no obstante, dichos recursos no son válidos para el docente ni para los estudiantes como factores generadores de conocimiento.

La observación se realizó en tres ocasiones con diez maestros en las clases impartidas al grado noveno.

## Enfoque teórico y metodológico: hacia una experiencia pedagógica en perspectiva decolonial

La pregunta por cómo y desde dónde hablamos de construir *espacios de discusión-acción alternativos* hoy en la escuela es precisa, esto es, desde un *enfoque epistemológico decolonial* y como marco de acción, a partir de unas *metodologías horizontales*; básicamente, en formas de hacer investigación soportadas en principios tales como: la autonomía de la propia mirada, el conflicto fundador y la igualdad discursiva, como sugiere Corona (2017) que debe hacerse una investigación de este orden.

### *Sobre el enfoque epistemológico decolonial*

Optar por una investigación de corte decolonial implica una inminente toma de posición ética y política ante los avatares que enfrenta la especie humana hoy; esto refiere un claro derrotero epistemológico, un marcado enfoque metodológico y si se quiere, un delineado horizonte ontológico, a saber: (1) una clara opción por las víctimas producidas por las prácticas moderno-occidentales/capitalistas, hoy imperantes; (2) la crítica insoslayable de aquellos apologistas del eurocentrismo; y, (3) la opción por aquellos sujetos concretos víctimas de la totalidad imperante, junto con sus *formas-Otras de existir y resistir*, esto es, *formas-Otras de producir-se, re-producir-se y desarrollar-se* cómo sujetos dentro de una comunidad.

Uno de los abordajes en ciencias sociales que mayores aportes ha realizado sobre el problema de América Latina y el Caribe como concepto cultural y sus relaciones con el poder, corresponde a la mirada producida a partir del grupo denominado programa modernidad/colonialidad (Escobar, 2003) nacido en el contexto de un grupo de pensadores cuyo interés

viene siendo reflexionar críticamente en torno a lo que significa comprender y cuestionar los procesos históricos que dieron lugar, y que aún mantienen, la colonialidad como lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada.

En este sentido y bajo el marco referencial del grupo modernidad/colonialidad, Catherine Walsh (2013) propone hablar de pedagogías decoloniales, línea de trabajo sobre la que se orienta, en buena medida, la presente investigación. Al respecto dice Walsh:

La pedagogía de(s)colonial, vinculada tanto a la larga memoria de comunidades que han sido juzgadas como absolutamente dispensables dentro del patrón de poder colonial (como lo diría Aníbal Quijano), como a las prácticas por las cuales se transmite esa memoria y se busca la amación del ser humano en el mundo, no es simplemente un vehículo de contenido que consideramos de(s)colonial, o una rama profesional o semi-profesional cualquiera, sino el mismo nexo entre ser, poder y hacer. La pedagogía es el puente irreducible entre la de(s) colonialidad del ser, del hacer y del poder. (2013, p. 12)

Bajo este mismo enfoque y refiriéndose a lo que puede entenderse por pedagogías decoloniales, Díaz afirma:

Así mismo, pensamos que, en esta misma orientación, una pedagogía concebida en este sentido, asume una comprensión crítica de la historia, reposiciona prácticas educativas de carácter emancipatorio, y se descentra de la teoría tradicional abriéndose a otras perspectivas de saber que afectan no sólo los contenidos susceptibles de ser enseñados, sino también sus metodologías y apuestas didácticas. (Díaz, 2010)

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se puede sintetizar el *enfoque epistemológico decolonial* y lo que podremos llamar desde aquí *prácticas pedagógicas decoloniales* en la siguiente tabla:

**Tabla 4.** Prácticas pedagógicas decoloniales

Enfoque epistemológico decolonial		
Parte, primero, del reconocimiento de la matriz colonial del patrón de poder imperante y segundo, busca su transformación por medio de prácticas alternativas decoloniales. El fin último de este enfoque es la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana de los sujetos inmersos dentro de una comunidad. (Dussel, 1998)		
Prácticas pedagógicas decoloniales		
Principio 1 Compreensión crítica de la historia (Díaz,2010)	<b>Principio 2</b> Re-posicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria (Díaz,2010)	<b>Principio 3</b> Descentramiento de la perspectiva epistémica colonial (Díaz,2010)
Cómo se entiende la enseñanza	Se conciben los procesos de enseñanza como acciones comprensivas de los fenómenos históricos, geográficos y culturales, que superen el determinismo, la linealidad, la descripción y el pensamiento abismal, optando más, por la inclusión de la pluralidad y la participación como eje de las prácticas educativas, resaltando como insumo pedagógico la interacción directa con la realidad de los entornos. (Guevara, 2016)	
Quehacer del maestro	Se caracteriza por: · Un profundo y complejo saber disciplinar. · La actualización continua de su humanidad y de su saber. · Estar relacionando, constantemente, la investigación y la producción de saber, como insumo de su práctica. (Guevara,2016)	
El aula como lugar de construcción de saberes	El aula en el sentido de una educación decolonial, excede la arquitectura educativa moderna y suma a los espacios institucionales, los entornos cercanos y distantes de tipo cultural, científico, barrial, local y regional. <b>PREDOMINA LA ACTIVIDAD DE CAMPO.</b> (Guevara,2016)	
Relaciones maestro-alumno	Promueve unas relaciones maestro-alumno en sentido horizontal. Relaciones que superen la educación bancaria y el autoritarismo y promuevan no solamente el aprendizaje de los saberes, sino la autonomía, la emancipación, la formación, la inclusión, la tolerancia y el respeto por la diferencia, por la reivindicación de humanidad en todas sus expresiones. (Guevara,2016)	

*Crterios y principios del enfoque epistemológico decolonial y sus prácticas pedagógicas*

*Sobre las metodologías horizontales*

Las metodologías horizontales tienen su origen en la crisis de las Ciencias Sociales de la segunda mitad del siglo XX. Estas, son producto de la insuficiencia del paradigma euro-norteamericano para responder a las necesidades contextuales de las diferentes poblaciones de la periferia o lo denominado como sur global. En palabras de Corona (2017), las *metodologías horizontales*

son “una práctica investigativa para construir nuevo conocimiento a partir de la equidad discursiva, que en el proceso construye la autonomía de las voces que requiere la convivencia social.” (p. 93). En otras palabras, son aquellos puntos de partida, los cuales cumplen la función de ubicar, pero en el mejor de los casos, posibilitar modelos diferentes de pensar y actuar conforme a la generación de unas formas de conocer para vivir mejor en comunidad (Corona, 2017).

**Tabla 5.** Metodologías Horizontales

Descripción general	Metodologías horizontales
Preguntas	Construir el objeto de estudio con el otro (par investigador).
Teoría y marco conceptual	Planear la investigación a partir de ambos marcos teórico-prácticos
Métodos y procedimientos	Practicar el diálogo horizontal: autonomía de la propia mirada, conflicto fundador, igualdad discursiva.
Análisis e Interpretación	Construir conocimiento nuevo de forma dialógica; un tercer producto.
Publicación y crítica	Autoría a varias manos
Reproducción	Producir materiales de investigación para discutir horizontalmente en varios campos: academia, redes de especialistas, al interior de las comunidades en asambleas, exposiciones, etc.
Validación	Tres tipos de validación: epistemológica, práctica y política

*Descripción general: Metodologías Horizontales.*

*Tomado y adaptado (Corona, 2017, pp. 94-95)*

Ahora bien, aclarados los criterios y principios bajo los cuales actúan *metodologías horizontales*, vale la pena comentar algunos de los aspectos más relevantes de la tabla anterior.

Respecto al primer elemento, las preguntas desde esta perspectiva metodológica no son definidas *per se* al proceso de investigación como se realiza en otros enfoques. Ejemplo de lo anterior, es el ejercicio de plantear preguntas para que posteriormente sean resueltas empíricamente, cuestión propia de un enfoque científico. Por el contrario, aquí, las preguntas no responden a intereses individuales de un investigador, el cual es el encargado de construirlas, más bien, dichos cuestionamientos son elaborados de forma mancomunada entre el *investigador* y el *investigador par*, lo que, para nuestro caso particular, sería el maestro y el estudiante,

entendiéndose estas dos partes como sujetos/objetos de investigación.

En cuanto a la teoría y el marco conceptual, “la investigación en Metodologías Horizontales es considerada como expresión de la vinculación entre las teorías y las prácticas del investigador y el investigador par.” (Corona, 2017, p. 97). Es decir, que a diferencia de las metodologías de investigación que subordinan una de las dos dimensiones referidas por Corona (2017) en líneas anteriores, la teoría a la práctica o viceversa, las metodologías horizontales tienen como piedra angular la simetría y codependencia entre estas dos dimensiones. En este sentido, la experiencia pedagógica referida aquí busca teorizar sobre las prácticas sociales histórico-concretas de los sujetos que se encuentran inmersos en dichos procesos de formación.

En el tercer ítem, métodos y procedimientos, se proponen tres principios fundamentales para llevar a cabo unas prácticas horizontales en investigación. La *autonomía* de la propia mirada nombrada allí no es más que la ruptura ética y política con las formas tradicionales de proceder dentro de unas prácticas político-pedagógicas propias de unos modelos educativos tendientes a la dominación de los sujetos, más que a la potencialización de sus condiciones de creación. Este principio es la superación de unas formas de relacionamiento verticales, jerárquicas y soportadas en la exclusión, gracias a una pretendida naturalización de la superioridad; por otras, incluyentes y soportadas en un principio de la escucha. En esta concepción de investigación nadie detenta el saber por criterios previos al proceso de investigación, el saber se construye conforme las relaciones entre estudiante y maestro se van dando, en la medida que el investigador e investigador par se relacionan.

El *conflicto generador* es otro principio. Para un proceso de investigación los conflictos que se gestan dentro de su proceder, son aquellos que posibilitan el progreso y acercamiento a los objetivos trazados para la investigación. Las diferencias que se ponen de manifiesto en la relación *investigador-investigador par* o *maestro-estudiante*, entendida ésta en un plano de horizontalidad y bajo un principio de la escucha, son el punto de partida para la creación de otras formas de conocer y actuar. “La investigación en Metodologías Horizontales es considerada como expresión de la vinculación entre las teorías y las prácticas del investigador y el investigador par.” (Corona, 2017, p. 98). Por último, se propone un principio de *igualdad discursiva*, esto es, una igualdad entendida, no como aquel espacio en donde se elimina la diferencia, se desvanece, sino más bien, como el lugar que reúne las condiciones propias para que tales diferencias se pongan de manifiesto.

Como cuarto elemento está el análisis e interpretación, criterio fundamental para unas metodologías horizontales. Con lo expuesto, es evidente que la interpretación es el recurso por excelencia para el conocimiento del otro, aspecto que, si y solo si, puede conseguirse en la medida que se reúnan las condiciones referidas en el ítem uno y dos, junto con un proceso de relacionamiento recíproco enmarcado en los principios expuestos en el ítem tres.

El quinto elemento, hace referencia a la autoría o “[...]a quien elige construir desde sus conceptos teóricos o desde su experiencia empírica la forma en que realizará la investigación.” (Corona, 2017, p. 99). Aspecto que para la autora en mención se hace responsabilidad del investigador, primero, pero a partir del conflicto generador que provoca la creación de una investigación conjunta entre *investigador-investigador par* o maestro-estudiante, la autoría de la investigación se transforma y comienza a realizarse a varias voces, es aquí, donde en segundo momento, los objetivos, las metas y las técnicas, se negocian: se hacen de un orden común. (Corona, 2017)

Por último, tanto el sexto como el séptimo elemento hacen referencia a las formas y formatos de difusión de los nuevos conocimientos producidos en los procesos de investigación horizontal, como a su vez, de la validación de estos en otro tipo de esferas del saber, unas ajenas al orden práctico, teórico y discursivo sobre el que se constituyó la investigación. En palabras de Corona, [...] “el producto de las Metodologías Horizontales no pretende ser uno y homogéneo, ni siquiera uno solo híbrido, sino múltiple e historizado, donde se observe que la voz de uno es siempre determinada por la voz del otro.” (2017, p. 100).

## De las prácticas inter/transdisciplinarias y los espacios de discusión-acción alternativa como resultados y posibilidades.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo expuesto hasta aquí, a continuación, se procederá con la exposición detallada de la experiencia pedagógica que se desarrolló en el espacio de ética con los estudiantes del grado noveno durante el año 2019 en la IED La Salle. Dicha experiencia, en primer lugar, será la evidencia del cumplimiento de los objetivos trazados por el proyecto inter/transdisciplinar o proyecto de investigación titulado *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas*; y en segunda instancia, servirá de insumo, de una primera fase correspondiente a una investigación más amplia y por consiguiente compleja, la cual se difundirá en futuros trabajos.

La propuesta surge como posibilidad de transformación de aquellas prácticas político-pedagógica pen-

sadas y desarrolladas fuera del contexto inmediato de docentes y estudiantes del IED La Salle y a su vez, como alternativa a la desarticulación existente entre las enseñanzas propuestas por dicha institución y los intereses, habilidades y necesidades de los sujetos en formación inmersos en estas dinámicas de enseñanza –aprendizaje. Básicamente, la experiencia pedagógica emerge como respuesta al objetivo trazado por el área de ética y cátedra de paz, el cual, demandaba para el año lectivo: *promover una cultura del cuidado de sí y de la vida centrada en la dignidad humana*. Esto, respondiendo a un propósito más general que tenía como finalidad justificar el área dentro de la institución, a saber: *resignificar el accionar ético y político para la construcción de paz y convivencia escolar*.

Los dos propósitos en mención, claramente, representaron los requerimientos institucionales planteados en unos estándares y competencias propuestas a nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) -propósitos ajenos a las realidades concretas de la población en mención- mientras que, aquellos construidos desde la experiencia pedagógica serán los encargados de representar unas prácticas político-pedagógicas pensadas *desde/para/por* los sujetos inmersos en estos procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Figura 1.**

***Propósitos de una experiencia pedagógica: Requerimientos institucionales y necesidades contextuales.***



Conforme a la figura anterior, vale la pena señalar que el proyecto titulado *De las aulas pal barrio: lecturas críticas y prácticas sociales alternativas*, es el puente, el espacio bisagra para: 1) mediar entre las exigencias burocráticas y las necesidades prácticas de unos sujetos en formación histórico-concretos. 2), posibilitar la creación de espacios de discusión-acción alternativos, que, auspiciados por procesos de investigación interdisciplinares o transdisciplinares, contribuyan a la articulación crítica entre los procesos de

enseñanza-aprendizaje y las necesidades contextuales de la comunidad educativa. Bajo estas dos premisas es que se desarrolla una experiencia pedagógica que tuvo como objeto de discusión los derechos humanos, en cuanto a su marco de acción, las metodologías horizontales y como enfoque de reflexión la epistemología decolonial.

*Primer periodo: hacia la comprensión crítica de los procesos de enseñanza-aprendizaje*

Como bien se refirió en el apartado del enfoque epistemológico decolonial, hablar de prácticas pedagógicas decoloniales implica referirse a tres principios rectores, a saber: primero, la comprensión crítica de la historia, en nuestro caso, de una historia de las prácticas pedagógicas; segundo, el reposicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y tercero, el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial inmersa dentro de dichas prácticas (Díaz, 2010). Los principios en mención estuvieron inmersos dentro de esta experiencia pedagógica y fueron los encargados de estructurar, según tiempos y espacios, el desarrollo de la mismas.

Iniciado el año lectivo, el espacio de ética con el grado noveno tuvo como objeto de reflexión el propósito determinado por el área de ética y cátedra de paz, cómo éste podría ser abordado durante cada una de las sesiones, los intereses existentes por parte de los estudiantes frente al mismo, alcances, limitaciones y pertinencia respecto a reflexionar durante todo el año sobre dicho propósito.

Este primer relacionamiento entre docente-estudiantes puso de manifiesto el rechazo, por parte de la mayoría de estudiantes, a lo propuesto desde el área de ética y cátedra de paz a partir de tres factores: 1. La terminología como fue planteada el objeto de reflexión; 2. El sentido que cada uno de ellos le dio al propósito a partir de sus preconcepciones; y, 3. Las experiencias negativas que algunos habían tenido con la asignatura de ética. Estos aspectos, inicialmente, no posibilitaron el mejor ambiente para dialogar frente a lo propuesto. Al ver las dinámicas presentadas en el aula, se pidió a los estudiantes que pensarán un tema, una problemática o algo que fuera del interés de ellos, que lo escribieran en una hoja con no más de 4 palabras y posterior a esto, se ubicarán frente a una de las bolsas que se habían dispuesto adelante del salón y que se encontraban rotuladas con los siguientes conceptos: cultura, cuidado de sí, vida y dignidad humana. Dichos conceptos fueron seleccionados teniendo en cuenta el propósito planteado para la asignatura desde el área.

La indicación general para la dinámica fue que, según lo entendido por cada concepto que demarcaba las bolsas, el tema de interés seleccionado y la posible

relación que existía entre estos dos, lo depositarán en la bolsa que consideraban pertinente. Así, se dio por finalizada la sesión y se rompió la tensión provocada por una predisposición a la clase por parte de los estudiantes y la imposición de unos contenidos abstractos y ajenos a los contextos inmediatos de ellos.

Durante la siguiente sesión, tanto docente como estudiantes se encargaron de organizar unos listados con las problemáticas o temas de interés que ellos consideraron pertinentes para trabajar en la asignatura de ética durante todo el año. Al respecto, se pusieron sobre el tablero elementos que, en el concepto de *cultura* tenían que ver con el narcotráfico, el racismo, la relación rico-pobre, los dialectos urbanos, las costumbres y “lo colombiano”, entre otros. Por el lado del *cuidado de sí*, se puso de manifiesto temas como el cuidado del medio ambiente, el aseo personal, los problemas estéticos y las redes sociales. En el concepto de *vida*, problema del aborto fue predominante, la trata de personas, la drogadicción, las barras bravas en el fútbol, la trata de personas, etc. Por último y fue algo que marco el desarrollo de la clase, la bolsa marcada con el concepto de *dignidad humana* solo tenía un papel que decía: “*los animales tienen dignidad*”. Después de este ejercicio, se propuso a los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Qué tienen en común estos conceptos? Luego, se les pidió que con sus compañeros ubicados a su alrededor debatieran sus posibles respuestas. Después de esto, se les solicitó que armaran grupos de cinco integrantes como ellos dispusieran. Ya, por último, escogieron un representante del grupo para socializar aquellas conclusiones a las que habían llegado.

Sorprendentemente, siete de los diez grupos que se formaron, en su socialización aludían al hecho de que el concepto de dignidad no hubiese tenido más papeles, puesto que, al momento de ellos realizar los relacionamientos, se encontraban con que el concepto que más similitudes tenía con los otros, era precisamente el de *dignidad humana*, mientras que los otros tres grupos determinaron que el concepto de *vida* era predominante dentro de sus relaciones. Los argumentos expuestos, efectivamente, arrojaban dichas jerarquizaciones conceptuales, pero fue con la repetición del enunciado que primeramente se había encontrado solo en la bolsa rotulada con el concepto de *dignidad humana*, pero ahora en voz alta y tomando rostro, que se impulsaría la reflexión. El debate se extendió, se

acabó la sesión, pero antes de dar por terminado el encuentro se llegó a la siguiente conclusión: el concepto general del propósito y por esto el eje central de trabajo era el de dignidad humana, aspecto por el cual, siendo el que recogía los intereses expuestos en las dos sesiones anteriores, puntualmente, sería sobre el que versarían nuestras discusiones durante el año.

Metodológicamente, en la asignatura se propuso trabajar de una forma tradicional en común acuerdo entre estudiantes y docente. Básicamente, se propuso que la clase se desarrollara por medio de lecturas, controles escritos de las mismas, algunos videos relacionados con las enseñanzas y clases de carácter magistral. En fin, para el primer periodo tanto estudiantes como el docente se propusieron *caracterizar los derechos humanos como la institucionalización de la dignidad humana en contextos determinados*.

El espacio, semanalmente, se convirtió en un aula más de disertaciones teóricas abstractas en torno a las siguientes premisas construidas bajo un *enfoque pedagógico dialogante* y una *escuela de pedagogía conceptual* propia de la IED La Salle para la clase.: 1. Los derechos. Estas reflexiones estuvieron enmarcadas bajo el sustento teórico proporcionado por autores tales como: Enrique Dussel, Estanislao Zuleta, Walter Mignolo, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, entre otros.

Junto a las reflexiones que se realizaron en cada una de las sesiones, paralelamente, se construyó un “anteproyecto” para trabajar durante el resto del año a partir de la selección de un derecho que quisieran estudiar, mirando cuál ha sido su desarrollo en Colombia y articulando las enseñanzas vistas en función del desarrollo de dicho proyecto. Con la entrega de este ejercicio se dio por finalizado el primer periodo, pero, junto con su desarrollo se puso de manifiesto aquello que generaría una ruptura con la forma histórica en la que se han llevado a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje y es que: el eje temático “descubierto” al inicio del periodo, de forma conjunta por estudiantes y el docente, había tenido una gran acogida, pero la metodología con la que se estaba abordando no era la adecuada. Era hora que la responsabilidad no recayera sólo en el maestro, sino que los estudiantes se empoderarían del proceso.

*Segundo periodo: reposicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria*

Iniciado el segundo periodo, se realizó un balance alrededor de la pertinencia del proyecto, sus alcances y limitaciones según lo percibido hasta el momento, así como los cambios que se deberían considerar para continuar. Como era de esperarse, algunos estudiantes tomaron la vocería y manifestaron inconformidades en torno a la metodología de trabajo más que sobre el objeto de estudio que se había propuesto al inicio de año. Manifestaron que no les parecían los controles escritos sobre las lecturas propuestas, la extensión de las lecturas era demasiada y más cuando tenían otras responsabilidades con otros espacios, pero aún más importante, que en ocasiones las clases se convertían en monólogos por parte del docente. Fue así, con estas intervenciones, que los estudiantes comenzaron a darse cuenta de los problemas que se estaban presentando, no sólo en esta clase, sino en las otras que veían semana a semana.

En este orden de ideas, en común acuerdo, se propuso cambiar la metodología de trabajo a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuál considera usted que podría ser la mejor forma para continuar con el proyecto, teniendo en cuenta el objeto de estudio propuesto? Al respecto, surgieron varias ideas, pero, en definitiva, fue la propuesta de una estudiante la que marcó el camino, esto fue, el *cine-foro*. A esta idea se unieron la mayoría de los estudiantes y a su vez, se aclaró que para poderse desarrollar tendrían que realizarse algunas variaciones.

En este sentido, los controles de lectura pasaron de ser escritos a ser orales, el formato de lectura ya no era por medio de textos, entendidos estos solo como físicos o digitales, sino a ser proyecciones audiovisuales, particularmente, películas de diversos géneros, además de que las clases ya no estuvieron a cargo del maestro sino de los estudiantes. Dichos cambios se realizaron solo manteniendo como evidencia del proyecto que se propuesto desde el primer periodo, la imperante tarea de articular lo visto y discutido en cada una de las sesiones con la investigación que se venía construyendo desde principio del año.

El segundo periodo buscó, gracias a los hallazgos y necesidades de los proyectos de los estudiantes, *reconocer las diferentes formas de reivindicación de los derechos humanos en contextos determinados*. Todas las sesiones de este periodo pudieron llevarse a cabo gracias a una

pregunta problema, la cual siempre pretendía articular la proyección audiovisual, las enseñanzas propuestas y la investigación que cada estudiante estaba realizando. La función del docente aquí paso a ser, de un sujeto que detenta el saber y por consiguiente el poder, como ha sido entendido desde una historia de las prácticas pedagógicas tradicionales, a ser un mediador y en el mejor de los casos, un orientador para la obtención del

saber. En este punto se construyeron las condiciones de posibilidad que permitieran la transformación de unas lógicas de la dominación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde los relacionamientos son de carácter vertical e impositivos, por unos de corte horizontal fundamentados en la escucha, la autonomía y la igualdad discursiva (Corona, 2017).

**Figura 2.**

*Socialización del proyecto*



**Figura 3.**

*Proyecto audiovisual: El precio del mañana*



**Figura 4.**

*Diálogo entre estudiantes.*



**Figura 5.**

*Elaboración de organizadores gráficos.er*





### *Tercer periodo: hacia el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial*

El tercer periodo da inicio con una sesión en la que se exponen los alcances y limitaciones del proyecto, los tiempos que quedan para lograr los objetivos propuestos y los cambios que se deben realizar para concretar tales fines. Motivados por los resultados vistos hasta el momento, los estudiantes propusieron la posibilidad de articular lo que venían trabajando en el espacio de ética con otras asignaturas, esto, buscando dar un sentido más amplio al proyecto y a su vez, abordar otro tipo de metodologías de trabajo.

Para la segunda sesión, con el ánimo de pensar otras formas metodológicas de llevar la clase, a solicitud de algunos estudiantes, se extendió la invitación al docente de artes de la sección de bachillerato para que pudiera conocer de primera mano el proyecto y lo trabajado hasta el momento. En esta reunión, una vez más, algunos estudiantes tomaron la vocería y contaron su experiencia y los intereses para el tercer periodo del año lectivo. Terminada la intervención de los estudiantes, el docente invitado interpeló mostrando cómo podía hacerse partícipes y potenciar los proyectos. Surgieron dos propuestas: Por un lado, el docente manifestó que a partir de la unión de algunos fragmentos de los proyectos que compartían aspectos en común, se podría realizar una representación, tanto para primaria como para el resto de bachillerato, que ayudara a difundir lo que se estaba haciendo. Por otro lado, se propuso digitalizar, por medio de fotos, dibujos, imágenes, el desarrollo de las investigaciones.

Al marcado interés manifestado por los estudiantes al escuchar las propuestas del docente, un estudiante intervino haciendo la siguiente afirmación:

Qué tal si juntamos las dos opciones que nos da el profe. Vean. Podernos agruparnos según los puntos en común que tengan nuestros proyectos, en mi caso que estoy trabajando el derecho a la educación trabajaría con Juana, Sebastián y otros que estén hablando sobre lo mismo, con eso el trabajo lo podemos repartir y responder por todo. Como lo hicimos con los mapas mentales. Entonces nos agrupamos y representamos como ha sido el desarrollo del derecho que escogimos en Colombia, con lo que hemos visto, lo de los imaginarios sociales, las formas de reivindicación, la acción colectiva, todo eso, y lo representamos por escenas

consecutivas representadas por cada grupo y con eso hacemos unas secuencias de fotos que narren los proyectos, las arreglamos bien y las metemos en los trabajos como evidencias, con eso los trabajos finales no quedan solo letra, todos planos, sino con imágenes y todo, bien bacano". (A. Ballén, intervención personal, septiembre de 2019)

En efecto, la propuesta de Andrés se aprobó en esta sesión, todos estuvieron de acuerdo. El próximo encuentro se llevó a cabo a los ocho días donde se acordó, para el tercer periodo el siguiente propósito: *representar las diferentes formas de vulneración y reivindicación de los derechos humanos en contextos determinados*. Para el cumplimiento de tal fin, en la misma sesión se organizaron los grupos, los estudiantes planearon como sería el proceso de trabajo clase a clase y los insumos que necesitarían para realizar las representaciones y a su vez, las capturas de estas, para con esto, en última instancia, proceder con el trabajo de edición.

Para este último periodo, las enseñanzas se dispusieron, ya no alrededor de los derechos humanos en sentido estricto, sino en torno a problemas tales como: la puesta en escena, el color, la perspectiva, ángulos, lugares, tiempos, fondos, ambientación, postura, iluminación, entre otros tantos temas que pocas veces se han pensado integrar en una clase de ética y en menor medida, cuando se habla de derechos humanos dentro de la escuela.

El ejercicio inter/transdisciplinar propuesto entre el espacio de ética y artes, para darle cierre al proyecto propuesto por los estudiantes, se llevó a cabo de forma paralela en las dos clases, mientras que en un lado se proporcionaban los elementos necesarios en términos teóricos y técnicos para la construcción de las representaciones gráficas, en el otro se afinaban algunos aspectos teóricos respecto a las formas en que se vulneran y se reivindican los derechos humanos en Colombia, con mayor detalle en los contextos inmediatos de los estudiantes (barrio, colegio o localidad). Mientras que en artes se trabajaban aspectos tales como la elaboración de bocetos, en ética se realizaban tomas fotográficas, sin tener aún el conocimiento de cómo hacerlo, de aquellos espacios en donde los estudiantes veían vulnerados y reivindicados los derechos humanos.

**Figura 12.**

*Exposición de bocetos en artes.*



En el espacio de artes los estudiantes y el docente concentraron sus esfuerzos en conceptualizar los múltiples planos y ángulos que existen para realizar una toma fotografía dependiendo de la intencionalidad de esta; mientras que en el espacio de ética se planeaba

**Figura 13.**

*Exposición de fotografías en ética.*



y describían, de forma escrita, aspectos tales como: objetivo de la foto, relación con el derecho trabajado, contexto en el que se desarrolla, descripción de personajes y escenografía.

**Figura 14.**

*Ángulos en las tomas fotográficas*



Después de una fundamentación teórica y práctica, tanto en la asignatura de artes como de ética, se propuso como trabajo final la construcción de un “álbum fotográfico”, el cual debía ser representado por los integrantes del grupo y mostrar cómo había evolucionado

**Figura 15.**

*Planos fijos*



en Colombia el derecho que se escogió desde el inicio del año para la investigación. Para tal fin, los estudiantes tuvieron que poner en práctica todos los conocimientos trabajados durante el año escolar, al igual que las enseñanzas propuestas en el espacio de

artes. El álbum tenía que contener seis escenas que alcanzaran el objetivo propuesto. Dichas tomas debían ser realizadas dentro de la institución, para lo cual los estudiantes tuvieron que: construir escenografía, configurar vestuarios, seleccionar la utilería, delegar roles y funciones, hacer montajes previos para las tomas, básicamente, un constante ejercicio de ensayo y error. Este trabajo llevó al estudiante a pensar de *otra* forma la historia de los derechos humanos en Colombia,

la importancia de su contexto más inmediato dentro de la vulneración/reivindicación de los mismos, y aún más importante, a reconocer no sólo la perspectiva colonialista desde la cual se ha configurado la lucha por la dignidad humana en Colombia, sino también una perspectiva decolonial construida desde la base, desde las mismas personas que la hacen, es decir, desde los mismos estudiantes como sujetos histórico-concretos.

**Figura 16.** *Álbum fotográfico. Derecho a no ser esclavizado. Curso 901*

En la imagen se trata de mostrar la dura realidad que sufren los campesinos colombianos que tienen la esperanza de que su duro trabajo y esfuerzo den vida y fruto, pero también se refleja una cara de cansancio y preocupación al ver que el Estado no hace nada.



En esta imagen se intenta mostrar como las mujeres son esclavas de un machismo social y cultural en el que ellas son las que tienen que hacer los oficios del hogar y que las oportunidades para ellas son más reducidas que para los hombres, sabiendo que todos tenemos las mismas condiciones



En la imagen se muestra un líder social muy importante para el desarrollo de Colombia y en donde él se interesaba más por los pueblos campesinos y clases trabajadoras. Por lo tanto, su muerte causó grandes daños al país y en donde las víctimas del conflicto armado que duró 50 años, sufrieron grandes catástrofes como el desplazamiento, el secuestro, entre otras atrocidades. Las víctimas de este periodo histórico en Colombia fueron esclavos del conflicto armado.



Se intenta mostrar como algunas personas son esclavas del trabajo a tal punto de olvidar a la familia, amigos y conocidos.



*Figura 17. Álbum fotográfico. Derecho a la libertad de expresión. Curso 902*

En esta imagen se aprecia como las personas hacen uso de la violencia con el fin de manipular por lo que OTROS dicen y hacen.



Luego de propuestos los derechos humanos, los ciudadanos pueden aportar sus ideas y experiencias al crecimiento de la sociedad.



En esta toma, luego de ser manipulado el dirigente, las personas ya cansadas de ser reprimidas deciden exponer su forma de pensar



La educación es una de las herramientas fundamentales para la reivindicación de los derechos humanos dentro de las futuras generaciones.



En la imagen se evidencia el momento en el cual los derechos humanos fueron propuestos a los estados, entre estos derechos, el derecho a la libertad de expresión. Dando un modelo para la protección de las comunidades.



Por último, aquí evidenciamos un grupo de estudiantes acusados de no portar el uniforme, mostrando así la libertad de expresión aún es vulnerada.



## Conclusión

En procura de re-pensar hoy las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, es apremiante la necesidad de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentre supeditado al contexto más inmediato de los estudiantes, quienes son los sujetos directamente afectados por dichas prácticas y procesos. Lo expuesto aquí, es el vivo ejemplo de que la creación de espacios de discusión-acción alternativos son una opción que posibilitan la articulación crítica entre las necesidades de los estudiantes, las exigencias educativas institucionales y la transformación de unas prácticas pedagógicas epistemológica y metodológicamente coloniales.

La creación de un proyecto inter/transdisciplinar es la apertura a formas-otras de enseñanza aprendizaje. Es la posibilidad de quebrantar la compartimentación

del saber hoy imperante en la escuela, pero aún más importante, es el camino para poder pensar en una formación integral de los estudiantes. Básicamente, es en los ejercicios de corte inter/transdisciplinar, en los que se logra la integración del saber disciplinar, el potenciamiento de las habilidades de los estudiantes y la articulación, bajo la idea relacional de motivación-conocimiento-necesidad, de los contextos más próximos de los estudiantes y la escuela misma.

Para finalizar, la experiencia pedagógica construir espacios de discusión-acción alternativos en la escuela desde una perspectiva decolonial y unas metodologías horizontales, puso de manifiesto la apremiante necesidad de: 1. Comprender críticamente la historia de las prácticas pedagógicas. 2. Reposicionar las prácticas educativas de carácter emancipatorio. 3. Descentrar la perspectiva epistémica colonial predominante dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje predomi-

nantes en la escuela. Estas tareas no son responsabilidad solo del maestro, son un trabajo mancomunado entre el empoderamiento de los estudiantes en la escuela –sabiendo que ésta trasciende la arquitectura de las aulas- y la responsabilidad ética del maestro por los otros y por la construcción de otros mundos posibles.

## Referencias Bibliográficas

Chacon, M., Teresa, C., & Alcedo, Y. (2012). Los proyectos de aprendizaje

interdisciplinarios en la formación docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 887-902.

Corona, S. (2017). Flujos metodológicos desde el Sur latinoamericano. La zona de la

comunicación y las Metodologías Horizontales. *Comunicación y sociedad*, 69-106.

Diaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula Rasa*, 210-233.

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nuestra América.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y la exclusión*.

México: Trotta.

Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. México: Trotta.

Dussel, E. (2009). *Política de la liberación. Arquitectónica*. México: Trotta.

Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*.

Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Ghotme, R. (2013). La identidad nacional, el sistema educativo y la historia en Colombia, 1910-1962. *General José María Córdoba*, 273-289.

Guevara, F. (2016). Propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial

y para el postconflicto en la educación escolar. En C. Ramirez, *MÁS ALLÁ DEL AULA III* (págs. 91-104). Bogotá: Medio pan y un libro.

Molina, S. (2016). Metodología del proyecto transdisciplinario “Las formas del cambio”. *V*

*Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias*

*Sociales (ELMeCS)* (págs. 1-27). Mendoza: elmecs.

Ramirez, J. (25 de Marzo de 2019). *Colombia aprende*. Obtenido de Colombia aprende:

<https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Nociones%20de%20experiencia%20pedag%C3%B3gica.pdf>

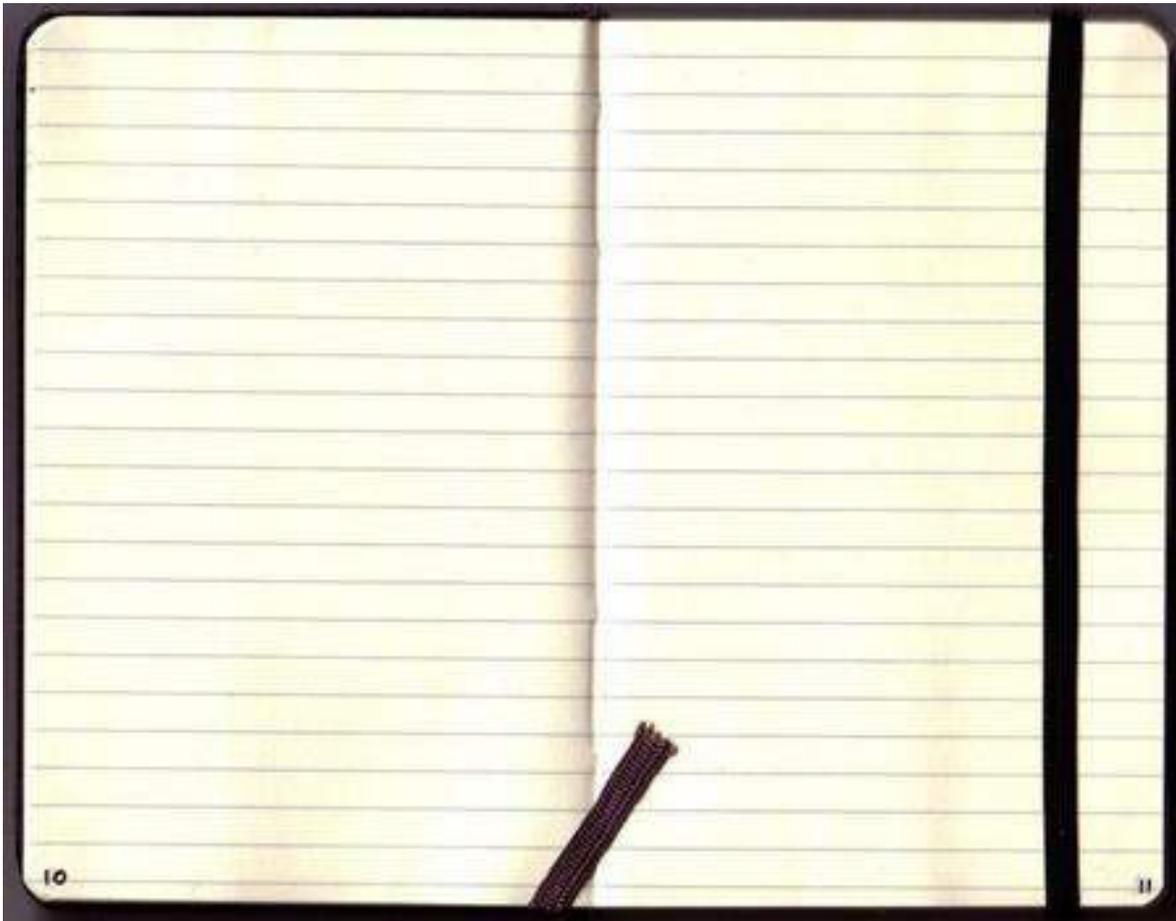
Ruiz, L. (2011). Formación integral: desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes. *Universidad de sonora*, 11-13.

Walsh, C. (2013). *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES. Prácticas insurgentes de resistir,*

*(re)existir y (re)vivir. Tomo I*. Quito: Abya yala.



**Notas pedagógicas  
(PORTADILLA)**





# LA IMAGEN DEL NIÑO EN LA PINTURA, LA IMAGEN PICTÓRICA DEL NIÑO HASTA EL BARROCO ANTES DEL CONCEPTO MODERNO DE NIÑO

Ivan Orlando Caicedo

En primer lugar, acerca del concepto del niño se anotará aquí que una definición de niño no se puede generalizar ya que este es un concepto cambiante, y que tan solo a partir de la modernidad, se empieza a contemplar un concepto de la niñez. Varían entonces las concepciones de niño dependiendo de la cultura, el lugar y la época en que se traten. En esta observación histórica se tendrá en cuenta este aspecto, pero no se dará una definición de niño e infancia, para su desarrollo, se precisarán algunos caracteres de su presencia y concepción en las épocas históricas.

En Grecia, por ejemplo, haciendo una observación rigurosa de diferentes imágenes procedentes de su periodo clásico, no se observa la presencia de los niños en sus representaciones pictóricas. No es la niñez y el niño un aspecto relevante para la pintura griega clásica.

En Roma clásica por su parte ya se encuentran algunas imágenes que se pueden referir al niño, una pared pintada en Pompeya, en año el 70 d.C. muestra la presencia de una niña leyendo un papiro, llama la atención a la desnudez de la chica frente a los adultos, simbolizando más, allí, a la representación de la inocencia que la de infancia tradicional. Esta afirmación de este tipo de representación la podemos inferir en otras imágenes en donde los niños también son retratados desnudos y con alas. Estas representaciones de la pureza, aparecen así mismo en decorados tipo frisos

nuevamente desnudos o en imágenes negativas en negro, también aladas, relacionadas con siluetas de niños, como las encontradas en las paredes de la *Domus Aurea* de Nerón.

En Bizancio, los niños representados son aquellos de la historia sagrada, la imagen de Jesús niño, pintado casi siempre al lado de la Virgen, obras denominadas en general *Madonas*. Algunos de estos especialmente en el Bizantino temprano y aun en el gótico, se ven como las representaciones de los niños, son las de adultos dibujados en tamaño pequeño, como se ve en algunas de las *Madonas* de Giotto. En esta época, muchas imágenes eran, **íconos**, lo que significa que no eran simplemente representaciones, eran verdaderas manifestaciones de lo divino en la tierra, su carácter era sagrado, de allí su alejamiento de la forma natural, “pues se dibuja a Dios, la idea de Dios, y no la Naturaleza, lo visto por los ojos”. Estos íconos podían incluso ser tocados, y buscar así curaciones y manifestaciones milagrosas a través de ellos. Esta idea desencadenó en una guerra que duró casi 200 años y dio paso a la reforma de la iglesia.

En el Renacimiento, descubrimos un mundo del arte lleno de contradicciones en su concepción, por un lado, se encontraron en la necesidad de crear un estilo nuevo a partir de los modelos de la belleza clásica, tomando la proporción como la regla principal, es decir, su pintura era la búsqueda de la perfección formal basada en las proporciones. Un mundo donde las representaciones obedecían al mandato del poder y en el cual la libertad pictórica del artista entraba en pugna muchas veces con estas necesidades. Esta búsqueda produjo manifestaciones pictóricas que parecieran batallar de frente con el ideal de belleza clásico. El Manierismo por ejemplo es un ejemplo de esta pugna. Famosas son las publicaciones de galerías acerca de los niños “feos” del Renacimiento, un problema causado por el deficiente manejo de las proporciones en el bajo Renacimiento, “En este momento, aun cuando la complejión corporal evolucione hacia una representación más realista de la infancia (es decir, se agrande la cabeza y se haga más pequeño el cuerpo), con frecuencia la cara mantiene rasgos adustos” (Ramírez Alvarado, 2005). Otro camino, es descartar el problema en el manejo técnico de la pintura y sus proporciones y llegar a aceptar la actitud de desprecio por los infantes en esa época, “La mentalidad

derivada del Clasicismo que valora en poco la infancia habría hallado larguísima secuela en el seno del Cristianismo” (Revilla Federico, 1994). Los artistas así no podían concebir la majestad del “Niño Dios” en un simple infante. En contraste, llama la atención por este camino por ejemplo la presencia de “Madonas” como “la Piedad” de Miguel Ángel, obra en la cual, por una licencia y necesidad de representación, la virgen termina siendo representada como una joven cuya edad esta entre los 16 a los 20 años sosteniendo el cadáver de su hijo de 33 años en su regazo. La imagen del niño en el renacimiento no tenía como objetivo presentar la infancia de la época, se utilizaba la imagen del niño para la presentación de la imagen sagrada, el niño Jesús, o representaciones de cualidades o concepto como la inocencia, la pulcritud o la ingenuidad, actitud de pensamiento heredada del pensamiento clásico.

En el Barroco podemos encontrar manifestaciones pictóricas que abordan, por un lado, la forma tradicional católica del uso de la imagen del niño con fines evangelizadores; e imágenes de niños en pinturas en las que se representan formas y concepciones de infancia en esa época, por ejemplo, Murillo pintará series de niños de la calle como *Niños jugando a los dados - 1665/1675*, una imagen, en la que se ve niños jugando en la calle. El contraste con lo que se venía haciendo con la imagen del niño es clara, estos niños, son de calle, sus zapatos denotan tristeza y pobreza, su actitud con los juegos de azar de una u otra forma muestra descuido y desinterés por la niñez, el niño comiendo pan en esta imagen es una referencia a las necesidades insatisfechas. De la misma forma, el mismo artista realizará a su vez series de vírgenes como *La Virgen del Rosario con el Niño* que, aunque representa una imagen tradicional, rompe a su vez con la iconología tradicional de estas representaciones habituales como las de Zurbarán en el medioevo que eran estéticamente correctas. Aparecen también las imágenes de Velásquez y sus representaciones de los niños en las cortes, *Las meninas* y las series de pinturas que realizó acerca de este tema, representando la niñez en la corte, pero dejando a su vez con estos cuadros en la organización formal reflexiones estéticas que serán tomadas en futuro por algunos filósofos. Lo mismo ocurre con las representaciones de Diego José Rivera, *El pie Varo o El patizambo*, una pintura que muestra a un niño con una deformación del pie que,

sin embargo, lleva en sus manos la necesaria autorización de la época para ejercer la mendicidad. La imagen proyectada en estas pinturas entonces ya busca ir más allá de las imposiciones de los Mecenas poderosos, ahora el artista aporta a su manera reflexiones desde la estética. En 1762 se publicará el *Emilio*, de Jean-Jacques Rousseau, dicho volumen es considerado como el primer libro de pedagogía, en el que podremos ver claramente una de la primera concepción acerca del niño, concepto que se desarrollará, se discutirá y se aplicará en los diferentes órdenes de la cultura humana. La pintura no será ajena a estas concepciones y las representaciones del niño serán entonces cobijadas bajo los conceptos de infancia que se impongan en las culturas de las sociedades en las cuales se desarrollan los artistas.

## Referentes bibliográficas

Cultura inquieta. (13 de diciembre de 2017). *Cultura Inquieta*. Obtenido de Los bebés más feos del Renacimiento: <https://culturainquieta.com/es/arte/pintura/item/13110-los-bebes-mas-feos-del-renacimiento.html><https://culturainquieta.com/es/arte/pintura/item/13110-los-bebes-mas-feos-del-renacimiento.html>

Fleta Zaragozano, J. (2015). *José de Ribera y el realismo barroco de sus niños*. Recuperado de: <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2015-06/representacion-del-nino-en-la-pintura-espanolajose-de-ribera-y-el-realismo-barroco-de-sus-ninos/>

Los bebés más feos del Renacimiento <https://culturainquieta.com/es/arte/pintura/item/13110-los-bebes-mas-feos-del-renacimiento.html>

La pintura y el mosaico en Roma. Recuperado de: <https://clasicaantiguedad.wordpress.com/2015/05/25/la-pintura-y-el-mosaico-en-roma/>

Ramírez Alvarado, M. d. (2005). Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. *Comunicar No 24*, 129-132. Obtenido de La imagen de la infancia: aspectos iconográficos.

Revilla Federico. (1994). LOS NIÑOS JESUS FEOS. *Boletín del seminario de estudios de arte y Arqueología. BSAA.*, 297-300.

# ¿NECESITA LA ORIENTACIÓN ESCOLAR, UN ESPACIO ADECUADO?

Carlos Borja

*Los Docentes Orientadores Escolares son responsables por desarrollar labores profesionales en el marco del Proyecto Educativo Institucional, tendientes a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, mediante su atención directa y la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia, representantes y acudientes de los educandos. (MEN, 2012)*

Las dinámicas escolares actuales unidas a las situaciones recurrentes que se presentan en la Instituciones Educativas, las cuales conllevan a que muchos estudiantes sientan la necesidad de ser escuchados por alguien y requieran ser atendidos por los Orientadores Escolares, en un espacio físico adecuado donde estos estudiantes puedan conversar, hablar, entrevistar, dialogar, charlar, expresarse, desahogarse y narrar libremente; generándoles confianza oportuna, para que compartan sus realidades sin que tengan temor de ser escuchados por otras personas, o que sus cuestiones muy personales terminen siendo divulgadas entre la Comunidad Escolar, para su perjuicio, cuando nuestras acciones van dirigidas a realizar procesos de prevención e identificación de posibles riesgos ante los cuales estén expuestos los estudiantes y que implícitamente afectan su desempeño académico y formativo. Por todo esto, estos profesionales tienen responsabilidad -como garantes de derechos- mantener condiciones mínimas de reserva y confidencialidad, por protección y dignidad con él o la estudiante, además como un asunto de cuidado con los menores (Borja, 2019), como se establece en varias normas en Colombia, las cuales se citan en este escrito.

Dentro de los derechos de los niños, niñas y adolescentes establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948 y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), está el Derecho 16: “Protección de la Intimidad”, teniendo derecho a una vida privada propia, que se respete la vida privada de sus familias, a la intimidad de su casa, a que no le abran la correspondencia y a que nadie ataque tu buena imagen. La Constitución Política Colombiana, en su artículo 15 menciona que todas las personas tienen derecho a su intimidad personal, familiar, a su buen nombre y el Estado debe respetarlos y hacerlos respetar; en la recolección, tratamiento y circulación de datos se respetarán la libertad, garantías consagradas en la Constitución y las demás formas de comunicación privada son inviolables, por esto como funcionarios públicos y más como Orientadores, debemos velar por que se cumpla.

Por su parte, la Ley 1581 (2012) reglamentada por el Decreto 1377 (2013), en su Principio de Confidencialidad dice que las personas (profesionales en orientación) que intervengan en el tratamiento de datos personales —no naturaleza de públicos— “sensibles” (es decir, afecten su intimidad y cuyo uso indebido puede generar su discriminación) están obligadas a garantizar la reserva de la información, inclusive después de finalizada su relación con alguna de las labores que comprende su tratamiento (artículo 4, numeral h), y las entidades educativas conocer los eventuales riesgos a los que se enfrentan los niños, niñas y adolescentes respecto del tratamiento indebido de sus datos personales, su derecho a la privacidad, protección de su información personal y la de los demás (artículo 7).

Estos anteriores, consagrados además en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) como derechos fundamentales, en su artículo 26: sobre el derecho al debido proceso y en el artículo 33: que destaca el derecho a la intimidad personal, mediante “la protección contra toda injerencia arbitraria o ilegal en su vida privada, la de su familia, domicilio y correspondencia. Así mismo, contra toda conducta, acción o circunstancia que afecte su dignidad”, por ejemplo, estar expuestos a que sus compañeros, sus docentes u otras personas tengan que estar escuchando o enterándose sobre sus conversaciones personales con el Orientador Escolar (el estudiante o sus acudientes

cuando son citados a Orientación).

Para quienes fungen como Psicólogos Educativos (oficialmente Docentes Orientadores Escolares, según Resolución 15683 de 2016), el código deontológico (Ley 1090 de 2006) obliga a mantener un ambiente de confidencialidad, reserva de los motivos de consulta y secreto profesional donde quiera que asesoren, valoren e intervengan -en este caso la pedagogía y la escuela- aclarando que no desde el campo clínico (salud) sino educativa, con la obligación de mantener en un sitio seguro, con la debida custodia las historias clínicas y demás documentos confidenciales (artículo 10), como carpetas, documentos, información, procesos psicosociales y pedagógicos de cada estudiante que se atiende y orienta. Por lo cual se necesita tener una oficina que se adecúe con la corresponsabilidad adquirida por las y los Psicólogos Orientadores Escolares.

Entonces, la razón para tener una oficina de trabajo dignificante, se corrobora en la Resolución 1016 (31 marzo de 1986), que reglamenta y establece en el programa de salud ocupacional de las empresas y lugares de trabajo, tiene como finalidad principal la promoción, prevención y control de la salud del trabajador, protegiéndolo de los factores de riesgo ocupacionales, “ubicándolo en un sitio de trabajo acorde con sus condiciones psicofisiológicas y manteniéndolo en aptitud de producción de trabajo” (artículo 5).

Igualmente, que la relación que establece el Orientador con estudiantes, ratificada en la Resolución 15683 de 2016, al describir las funciones esenciales en el Área de Gestión Académica, en la competencia Diagnóstico y Orientación, dice: “atiende la consulta personal sobre aspectos psicológicos y sociales demandados por estudiantes y padres de familia” (p. 115). Acudientes, docentes de aula y otros funcionarios, el grado de autonomía -con compañeros, coordinadores, pares, directivos, administrativos y otros-, una dirección con quien relacionarse y articularse, suponen una exigencia emocional con potencial efecto sobre su propio estado de salud, estando expuestos a riesgos generales de mayor trabajo, debilitada organización del mismo por causas ajenas, como carecer de sitio propio de trabajo, con tener afectación física, emocional y psicológica que le generan inestabilidad laboral -real, percibida o imaginada- por no tener elementos y herramientas básicos para su trabajo (computador, escritorio, impresora, wi-fi, archivador, papelería, lápices, y demás).

Aparte de los cambios no deseados, como ser desplazado de su oficina que le genera bienestar laboral, como confirman Quintana, Schulze y Cordoba (citados por Ruiz y cols., 2007:440) al decir que “las intervenciones ergonómicas producen incrementos notables en la capacidad de producción de una persona”. Perdiendo así, su espacio físico de atención dentro del establecimiento educativo, por decisiones rectorales / directivas que lo marginen a un sitio inadecuado que obstaculiza desempeñar apropiadamente sus funciones, lo que afecta bastante su salud psíquica y equilibrio mental (Borja, 2018, p 42).

Como menciona la Corte Constitucional, atendiendo estas normas básicas contenidas en el preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño, en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia, exigen la obligación de prodigar protección (de su información personal, intimidad, integridad -por ende- su imagen en redes sociales, digitales y en Internet), a aquellos grupos sociales cuya debilidad sea manifiesta, destacándose la especial protección de la niñez, la cual prevalece con relación a los demás grupos sociales.

Niñas y niños, en virtud de su falta de madurez física y mental, que les hace vulnerables e indefensos frente a todo tipo de riesgos, necesitan protección y cuidados especiales, tanto en términos materiales, psicológicos y afectivos, como en términos jurídicos, para garantizar su desarrollo armónico e integral y proveer las condiciones que necesitan para convertirse en miembros autónomos de la sociedad. (Sentencia T-260 de 2012)

Teniendo en cuenta lo anterior, sería pertinente preguntarse ¿qué se puede hacer para asegurar la prestación del apoyo orientante, adecuado a las necesidades del servicio educativo para las y los estudiantes en las Instituciones Educativas? Se sugiere comenzar el análisis conectando aspectos que influyen lo intrapersonal como, la responsabilidad ética (deontológica) del Docente Orientador Escolar en los contextos escolares, como formador (de varias profesiones) tomando posición sobre este asunto; desde su agenciamiento educativo (filosofía y moral personales), su proceder, comportamientos y ejemplo (código de conducta, Ley 734 de 2002), entre otras reflexiones similares.

## Referencias bibliográficas

Borja, C. (2018). Fortalecimiento de la Salud Mental de Docentes Orientadoras /es Escolares ante Factores de Riesgo Psicosocial en lo Laboral. Propuesta basada en una monografía de grado presentada al Sindicato de Orientadores AsoOrientadores. Bogotá.1-52.

Borja, C. (2019). La Investigación como Empoderamiento y Resignificación de la Orientación Escolar. IDEP, Bogotá.

Congreso de Colombia (2002). Ley 734 (febrero 5). Por la cual se expide el Código Disciplinario Único. Bogotá.

Congreso de Colombia (2006). Ley 1098 (noviembre 8). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá.

Congreso de Colombia (2012). Ley Estatutaria 1581 (octubre 17). Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. Reglamentada parcialmente por el Decreto Nacional 1377 de 2013. Bogotá.

Corte Constitucional (2012). Sentencia T-260, principio del interés superior del menor-consagración constitucional e internacional/derechos de los niños, niñas y adolescentes-obligación del estado de brindar una protección especial. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-260-12.HTM>

Corte Constitucional (2015). Constitución Política de Colombia Actualizada con los Actos Legislativos a 2015. Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa – Cendoj. Bogotá. <http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/col127440.pdf>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2012). Orientaciones y Protocolo para la Evaluación del Periodo de Prueba del Docente Orientador que se rige por el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto ley 1278 de 2002). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2016). Resolución 15683, agosto 1 de 2016. Por la cual se subroga el Anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente. Bogotá.

Ministerio de Comercio, Industria y Turismo

(2013). Junio 27, Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 1581 de 2012. Derogado Parcialmente por el Decreto 1081 de 2015. Bogotá.

Ruiz-Frutos, C., Delclós, J., García, A., Benavides, F. (2007). Salud Laboral. Conceptos y técnicas para la prevención de los riesgos laborales. Elsevier Masson, Barcelona. 439-454.

UNICEF (1989). Aprende de los niños y adolescentes, conoce sus derechos. [https://unicef.org.co/libro/Libro\\_Derechos\\_Unicef.pdf](https://unicef.org.co/libro/Libro_Derechos_Unicef.pdf)

# TEJIDOS DE CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD DESDE LA PRIMERA INFANCIA: FAMILIA, HISTORIA, ENTORNO, CULTURA INEMITA Y BICENTENARIO

Sandra Patricia Becerra Espitia  
Liliana del Pilar Méndez Casallas

## Resumen

La construcción de identidad en los niños más pequeños es un ejercicio que requiere de un tejido infinito de experiencias personales, familiares, escolares y culturales; experiencias que son significativas en tanto traspasan su cuerpo y su alma. Pertenecer por primera vez a una institución educativa denota una experiencia única donde los niños se ven inmersos en una cultura colmada de afecto, curiosidad, asombro, diversidad y aprendizaje que busca rescatar la identidad cultural y aportar al desarrollo de su comunidad, por medio de proyectos como el día del maíz.

**Palabras clave:** identidad, tejido, experiencias significativas, cultura Inemita, día del maíz, primera infancia, familia, colegio y comunidad.

## Tejidos de construcción de identidad desde la primera infancia

*Con distintos hilos todos los días los niños y las niñas tejen su identidad, llena ésta de matices, brillos y colorido. De la mano de sus padres, sus maestras y su entorno, lentamente con el pasar de los días una pieza única nace y renace después de cada experiencia vivida; en especial, de aquellas que atraviesan el cuerpo y el alma; dando lugar a un ser mágico lleno de luz y esperanza. Esa es la vida, una red de construcción de identidades luminosas y majestuosas mediadas por la interacción con nuestro presente, nuestro pasado y nuestros sueños acerca del futuro.*

**Figura 1.** Sensibilización del día del maíz.



El proceso de construcción de identidad en los niños y las niñas es un ejercicio de tejido, en el que cada uno de los hilos que lo constituyen tiene elementos significativos y afectivos dentro de la vida de cada uno de ellos. Su familia, su entorno, sus amigos, su colegio y la cultura en la que se desarrolla confluyen para crear armónicamente una sinfonía que se destaca por la inmensa variedad de matices que puede tomar de acuerdo con la situación que se presenta. Nuestros niños y niñas de primera infancia construyen sus múltiples identidades a partir de un sin número de experiencias que traspasan su cuerpo y su ser en sí mismos. El desarrollo del sentimiento de identidad personal en los niños pequeños está estructurado por su contexto social, cultural y político. (Morrow y Connolly, 2006).

Por lo tanto, la identidad se entiende como un proceso necesario mediante el cual el ser humano puede reconocerse y percibirse como parte de una comunidad o de un grupo social, y a la vez como un sujeto activo, diferenciado de los otros, que tiene la capacidad de construir, reconstruir, transformar y dinamizar un sentido propio y personal de vida dentro de los distintos contextos culturales en los que se puede encontrar inmerso. En otras palabras, la identidad posibilita esa característica dual que tienen

las personas, la necesidad de pertenencia y la necesidad de ser únicos (Schaffer, 1996, citado en Brooker, 2008)

Estos elementos confluyen dentro de las dinámicas escolares, ayudando a construir una cultura propia basada en la calidad de las experiencias que los estudiantes pueden vivir dentro de su vida escolar, que transcurren dentro de los pasillos y paisajes del colegio. Los insumos básicos de nuestra cultura institucional están representados en el afectuoso y caluroso abrazo que da el colegio a nuestros niños y familias, a la formación de sueños, expectativas e ilusiones que nos convocan día a día allí. Ser inemita es una experiencia única, nuestro encuentro con los saberes se convierte en un halo de vida que nos ayuda a crecer en sabiduría, pero que, a su vez, nos hace felices. El arte, la música, la literatura, las ciencias etc. Se reúnen al interior de nuestras aulas y nos ayudan a dar gritos de libertad y esperanza.

**Figura 2.** Fotografía día del maíz



Pero, ¿cuál es la singular historia de la cultura Inemita? En el año 1972 inicia esta historia en un terreno amplio rodeado de naturaleza y espacios acogedores; cientos de niños, jóvenes, maestros y familias se reunieron para encontrarse amorosamente con el saber. Durante todos estos años, muchos jóvenes han pasado por los senderos del conocimiento de la mano de esta grandiosa institución. Hoy en día, después de tejer entre diálogos, sueños e inquietudes, se ha podido aportar a la construcción de muchas trayectorias de vida en las personas que han pasado por esta institución de forma positiva. Actividades majestuosas

que convocan y alimentan nuestros deseos de aprender para aportar al desarrollo de la comunidad, poco a poco han logrado tejer una identidad propia, fascinante, dinámica y flexible que llama a todos los estamentos, año a año, a colaborar en dicha construcción.

Hoy en día después de la lucha y el arraigue en este escenario de coloridos eventos, podemos decir que en nuestra institución nos distinguimos por la incansable labor que ejercemos los maestros, cada uno desde su terreno, para hacer evidente ese grito de libertad social, por medio de expresiones artísticas que acogen desde los más pequeños hasta los más adultos, por medio de un proyecto de recuperación cultural único como es nuestro grandioso: *Día del Maíz*, iniciativa que surge en el departamento de Ciencias Sociales, en cabeza de un maestro enamorado de su labor como lo fue el profesor Jair Téllez (Q.E.P.D), quien idea este evento que atraviesa y dinamiza nuestra vida institucional. Hoy nos llenamos de orgullo al tener esta fiesta Inemita que representa nuestra identidad cultural e institucional y que está fundamentada en la danza, la música, el deporte y la exaltación a la labor y lucha de nuestros héroes: gente pujante que durante décadas se ha preocupado por recuperar los derechos de los ciudadanos colombianos, por hacer escuchar sus voces, y construir una sociedad justa y equitativa.

**Figura 3.** Viajando por Cundinamarca



Un grito de independencia proclamado hace tanto tiempo hoy de nuevo nos convoca y nos invita a explorar con nuestros niños más pequeños la historia de un país pujante, valiente y solidario; y a hilar esa historia con su realidad institucional. Por ello es importante

destacar el papel que los más pequeños han desempeñado en esta tarea, ya que hemos querido crear y recrear por medio de una propuesta pedagógica amplia y respetuosa, un sin número de elementos que nos permitan alcanzar las metas que como institución nos hemos propuesto. El rescate de las experiencias personales y culturales de nuestros niños son el insumo para acercarlos de manera afectuosa y cálida a una serie de procesos que sin duda contribuirán al fortalecimiento del pensamiento crítico, el análisis lógico matemático, la lectura y la escritura como medios de encuentro y reinención con su historia, su cultura y su realidad.

Dentro de los procesos que se generan desde primera infancia y preescolar en cuanto a la inmersión de los niños en la cultura institucional, podemos anotar que la creación de espacios acogedores y tranquilos para nuestros niños fue en un principio la excusa perfecta para declarar una batalla; pero no de las que se pelean con espadas o armas como se hizo hace más de 200 años, sino una batalla donde el conocimiento entraría a formar y fortalecer el pensamiento de nuestros niños, estos que serán la semilla (o eso deseamos) de las próximas generaciones Inemitas. Para hacer esto posible fue necesario tomar mano de unos ingredientes especiales que hay dentro nuestra cultura institucional para que entrarán a darle sabor a esta historia: *la curiosidad y el asombro*. No hay que ser muy audaces para saber que son los más pequeños los que guardan en su corazón estos ingredientes y los saben usar a la perfección.

**Figura 4.** Juegos tradicionales de la región  
*Cundiboyacense*



Un día cualquiera nuestros niños decidieron hechizarnos a nosotras, sus maestras, e irremediamente empezamos a sufrir de un extraño síntoma, comenzamos a hacernos preguntas. Es el momento de salvar la patria y nuestras raíces; nos dijimos, después de dialogar sobre nuestras planeaciones y proyectos; era hora de que los niños se reconocieran como personas libres, capaces de vivenciar experiencias desde la individualidad para así pasar a transformar positivamente desde lo social, pero ¿Cómo hacerlo con niños tan pequeños? ¿Cómo lograr que esta semilla germine y pueda aportar a la construcción de una mejor sociedad? y sobre todo ¿Cómo romper con el paradigma de una educación que se dibuja solo en tableros blancos, que ve a los niños como recipientes vacíos y a los maestros como incansables operarios de empaque de saberes?

**Figura 5.** Niños elaborando balones de la Selección Colombia



Fue así como fue surgiendo el proyecto pedagógico: *Bitácora por y para la primera infancia*, con el cual intentamos proporcionar a nuestros niños experiencias significativas que les permitan entretener sus experiencias familiares, escolares y culturales, y aportar desde allí a la construcción de propia identidad; favoreciendo la creación de una cultura del afecto, la alegría y el entusiasmo, propias de un saber que se aproxima a nuestras aulas, produciendo en nuestro interior una sensación de placer que transforma e invita a querer más. Todo aprendizaje mediado por el afecto trasciende, se convierte en significativo para quien lo experimenta, tocando al sujeto en sí mismo y contribuyendo a que se sienta parte de este aprendizaje, sin embargo, dicho aprendizaje no se hace solo desde lo individual, sino que se construye también en colectivo.

**Figura 6.** *Padres de familia involucrados en el proceso educativo de sus hijos*



Partiendo de dicha premisa, dentro del proceso de construcción y desarrollo de nuestro proyecto, hemos procurado con amor, formar seres pensantes, activos, creativos y emocionalmente seguros; que sean capaces de preguntarse por las situaciones y eventos del entorno; que participen activamente en la construcción de su conocimiento. Seres inquietos y alegres por rescatar elementos de su historia y cultura. Para lograrlo cada tarde o al caer la noche, las maestras nos reunimos y al ritmo de las letras, teorías y anécdotas acerca de nuestro transitar por la vida y nuestra experiencia como docentes, organizamos, pensamos y diseñamos actividades que pretenden acercar a los niños y sus familias a estos propósitos.

**Figura 7.** *Dramatización mito: el nacimiento de los muiscas*



Dichas actividades les han permitido a los niños identificar elementos culturales y sociales de su ciudad, por medio del juego, en el que sin mucho billetico, ni equipaje, han podido salir a cine y otros espacios recreativos que le ofrece su ciudad, y así poco a poco

comprenden cómo comportarse en diferentes espacios fomentando así la cultura ciudadana y como vivir en comunidad. Viajar por las distintas regiones de Colombia, conocerlas, hablar de costumbres, jugar sus juegos, reconocer su gastronomía, vivir experiencias musicales con los diferentes ritmos que en nuestro país se encuentran; disfrutar de la narración y dramatización de historias, mitos y leyendas; nos han permitido ampliar nuestra mirada cultural y nuestro colegio ha sido cómplice en dicho encuentro, propiciando espacios para que los niños puedan expresar creativamente lo orgullosos que se sienten de ser Colombianos, pero sobre todo de ser Inemitas.

El aporte al trabajo de construcción de identidad institucional desde la primera infancia ha estado encaminado a transformar sueños, ideas, apegos y metas en insumos para alimentar nuestra cultura institucional; incentivando en los niños, la exploración de diferentes experiencias que les permitan ser artistas, comunicadores sociales, colegas, músicos y ante todo niños felices, pues de eso se trata ser Inemita, encontrarse inmerso en una cultura respetuosa de la diversidad y llena de amor, pertenecer a nuestro colegio es una oportunidad de reír, jugar, aprender, equivocarse y ser corregido con amor, poderse expresar con lenguajes verbales y no verbales, enamorarse de lo diferente y rescatar su valor. El tejido de construcción de identidad es un grito de independencia y luchar día a día por nuestros sueños, porque solo así lograremos salvar nuestra amada patria.

## Referencias bibliográficas

Alcaldía Mayor de Bogotá (2010) *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. SEDSDIS Bogotá. Imprenta Nacional.

Brooker, L. Woodhead, M. (2008) El desarrollo de identidades positivas. La diversidad y la primera infancia. En: Revista La primera infancia en perspectiva 3. 2008. Reino Unido.

Mieles, M. García, M. (2010) *Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8 no. 2 jul-dic 2010.

# CONVERSACIONES PEDAGÓGICAS EN TORNO A LA MEMORIA, LA OTREDAD, Y LA EMPATÍA

Maritzabel Acosta

Jairo Segundo Gómez Barrera

Alejandro Nova Torres

Marcia Paola Márquez Cetina

Correo electrónico: marciapaolamc@gmail.com

*Integrantes de la Línea de Investigación de Diálogo y Memoria*

*Pensamiento Pedagógico Contemporáneo*

Alrededor de una mesa y unos pocillos repletos de café, un grupo de personas discuten acerca de sus propios recuerdos, sobre su pertinencia y la relación que estos tienen con la realidad. Unos y otros plantean dudas, sobre sus propias remembranzas, la forma en que éstas se transforman en memoria y se transmiten a los demás, no como una idea que subyace en el interior, sino como algo vivo, que anhela ser visto por los otros.

Quienes intervienen, enriquecen el diálogo desde su visión y entre todos descubren la diferencia que existe al hablar de los recuerdos y la *memoria*. Algunas apreciaciones sustentan que el recuerdo, es un relato permanente, que se materializa en una oración o en una secuencia de oraciones con ciertas características, es decir, es un mecanismo de carácter esencialmente lingüístico. Otras voces mencionan, que la *memoria* se constituye como un elemento más amplio, que reúne interiormente imágenes, recuerdos e imaginación, no solo personales sino también desde los otros.

Esos otros, pueden figurar como testigos de las acciones y por ende “abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas” (Jelin, 2002, p. 17). Estos elementos hacen que la memoria sea inseparable de la realidad, que a la manera aristotélica,

es aquella que se manifiesta a nuestros sentidos, desde una binariedad de materia y forma, pero esta realidad nunca podrá ser conocida en su totalidad, se puede percibir solamente desde el diálogo con los otros. En el diálogo la palabra surge de la acción individual, y a su vez, alimenta la construcción colectiva de la memoria, basada en una realidad dinámica.

A partir de esto, el diálogo y el café se han hecho insuficientes, es mejor pedir una nueva ronda y continuar hablando de esos temas que apasionan: los ejemplos de la escuela, las vivencias en torno a la construcción de paz y la memoria como un cuerpo vivo que se determina en los grupos sociales y está mediada por las tensiones políticas y los olvidos seleccionados.

Los giros de la palabra evocan los proyectos de los maestros, como: “*Memorias Barriales*” que ejercita el círculo de la palabra, que permite a los estudiantes entenderla, como un derecho, un bien común y un elemento para el empoderamiento, confluendo así, dos categorías importantes: “Nunca más” y “Memoria Activa del Saber Pedagógico”.

El “*Nunca más*” emerge como una comprensión desde lo ocurrido en el *Cono Sur*, durante las dictaduras, o como las llamaría Hannah Arendt (1998), los totalitarismos. En Colombia surgió el *¡Basta ya!*; este informe retrata la violencia ocurrida en nuestro país, las características de una guerra prolongada y degradada; las dimensiones y modalidades de la violencia; los orígenes, las dinámicas y crecimiento del conflicto armado; la guerra y justicia en la sociedad colombiana; los impactos y los daños causados por el conflicto armado en Colombia; y las memorias: la voz de los sobrevivientes, que se convierte en esa voz de aquellos que no tienen voz y se constituye como elemento de reflexión para abrir debates de orden político, económico, histórico y social.

Para que dicho debate se genere es necesario saber la verdad del conflicto, para que la sociedad colombiana reconozca su historia y participe de ella a través de la construcción de la paz, ya que: “la reconciliación o el reencuentro que todos anhelamos no se puede fundar sobre la distorsión, el ocultamiento y el olvido, sino solo sobre el esclarecimiento. Se trata de un requerimiento político y ético que nos compete a todos”, GMH (2013, contraportada). La paz está presente cuando todos hacemos parte activa, participativa y democrática de este proceso, para lo cual, se hace

necesario saber qué pasó.

El café del día ha terminado, el tiempo ha sido corto e inexorablemente, deberá haber un nuevo encuentro, cada uno se lleva ideas en su mochila y es seguro que para los próximos encuentros se narren nuevas experiencias.

Días después, en otro espacio, con más café, con la ansiedad de todos por conocer más, se aborda la segunda categoría pendiente: *La Memoria Activa del Saber Pedagógico*, en la que se pregunta no solamente ¿qué recuerdan los estudiantes?, sino ¿cómo lo recuerdan? ¿Por qué lo recuerdan? ¿Por qué recuerdan eso y no otra cosa? En este proyecto de aula, se realizan una serie de actividades con los estudiantes, trabajando historias de vida con canciones o fotografías — reconocidos como artefactos de la memoria— y en esos ejercicios se identifica una relación entre todas las historias: *la violencia*.

Según Todorov (1995), -quien habla de los usos y los abusos de la memoria que también constituyen formas de recordar-, en la Memoria Activa del Saber Pedagógico subyace como intención preguntarse: ¿por qué recordamos lo que recordamos?, ¿cómo afectan esos recuerdos o esa forma de hacer memoria al quehacer pedagógico?

Motivado por la experiencia, un maestro cuenta la manera como interactúan las músicas en el aula. Su proyecto: *Escenarios para la Vida, la Paz y la Convivencia* se orienta desde la musicología, la filosofía y las ciencias sociales. Estos constructos conceptuales permiten ver en sus problemáticas más allá de lo cotidiano, una manera alternativa de enseñar, de pensar y de construir un mundo diferente, quizás no perfecto, pero sí, más humano e incluyente.

Dentro de sus objetivos se encuentran la formación de valores y la comprensión e interacción de componentes sociales. Este último eje, relacionado con la memoria y el conflicto colombiano, ha sido un aspecto con buena aceptación entre los estudiantes, porque desde la interpretación de una canción se pueden generar interacciones temáticas y éstas pueden estar relacionadas con la realidad o con la misma historia.

Asimismo, una maestra relata cómo los niños en su *Semillero de filosofía y producción textual desde el vuelo de la imaginación* abordan la situación de desplazamiento forzado en el país, a partir de la lectura del cuento *Un Largo Camino* desde la caja de herramientas del Centro Nacional de

Memoria Histórica, acompañada por *Rodeemos el diálogo*. Desde ese primer ejercicio, los estudiantes han empezado a investigar de dónde vienen, cuál es el vínculo que tienen sus padres con la tierra y con su lugar de procedencia. Esta experiencia les permite reconocerse, reconocer a los otros y las realidades de diferentes lugares del país, abordando la memoria a partir de la narrativa.

Este espacio de discusión va tomando forma, los proyectos de unos y otros, dialogan entre sí y esto hace pensar que es momento de parar este café, pero debe haber otro más, nuestro tercer café.

Una maestra, motivada por lo que ha escuchado, narra algunos elementos de *Nuestro Legado Cultural Violento*, un proyecto que surge desde 1999, cuyo objetivo es construir a partir de la desterritorialidad, realizando ejercicios de memoria que permiten indagar a los estudiantes, sobre quiénes son, haciendo un recorrido por su propia historia y las violencias, inspirada en Todorov (1995) quien refiere que “el mal sufrido ha de inscribirse en la memoria para darle paso al porvenir”.

Con nuevos ánimos y con el anhelo de seguir aportando a esta construcción pedagógica y humana, se socializa otro proyecto: *Liderazgo político en la escuela, un camino para el reconocimiento del otro y del territorio*, en éste, se busca que los jóvenes se acerquen a prácticas de apropiación cultural, que les permitan interpretar sus propios contextos y propendan por una transformación política, desde el conocimiento de su historia personal y colectiva, reconociendo en el otro, un ser con quien se puede aportar a la construcción de nuevas sociedades.

Frente a los diálogos construidos, emerge una nueva categoría: la empatía, identificada, como contagio de emociones o por asociación de un rasgo indirecto de una experiencia que puede llegar a ser común. Algunos reconocen que el significado más coloquial de la empatía, surge de una perspectiva imaginativa: ponerse en el lugar del otro, ponerse en los zapatos del otro, tener la capacidad de preguntarse: ¿Cómo me sentiría si me pasara lo mismo?

Así, después de varias discusiones sobre la resignificación de *la memoria, la alteridad, la subjetividad y la empatía*, el grupo llegó al acuerdo de trabajar a partir de varios elementos: *la memoria*, que debe ser tratada desde la construcción de sentidos, la resignificación de los mismos a través del tiempo y los hechos; la cons-

trucción de *subjetividades* a partir del diálogo; *la memoria colectiva*, que debe ser construida a partir de la narrativa de una sociedad que basa sus conceptos en las experiencias vividas; *la alteridad*, que parte de reconocer al otro y lo que le pasa; y *la empatía*, entendida como “capacidad de identificar lo que otra persona piensa o siente y responder ante sus pensamientos y sentimientos con una emoción adecuada” (Cohen, 2012 en Altuna, B. 2018, p. 248.).

De esta manera, desde *Pensamiento Pedagógico Contemporáneo*, la *línea de Diálogo y Memoria*, inicia un camino que dará como fruto disertaciones de variada índole, haciendo una invitación permanente a los autores que han categorizado dichos elementos, una nueva línea que se preocupa por la realidad y la visión de la misma, una línea apasionada por la palabra y las verdades.

## Referencias bibliográficas

Altuna, B. (1 de marzo de 2018). *Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja*. *Revista de filosofía*. 43 (2), 245-262. Obtenido de <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/62029-Texto%20del%20art%C3%ADculo-4564456557378-2-10-20181107.pdf>

Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, España: Grupo Santillana Ediciones.

GMH. ¡BASTA YA! *Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional, 2013.

Jelin, E. (2002). *Los Trabajos de la Memoria Memorias de la Represión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores. Obtenido de <http://www.centroprodh.org.mx/impunidadayerhoy/DiplomadoJT2015/Mod2/Los%20trabajos%20de%20la%20memoria%20Elizabeth%20Jelin.pdf>

Tomasini Bassols, A. (30 de julio de 2015). *Memoria y recuerdo*. *Mutatis Mutandis: Revista Internacional de Filosofía*(4), 11-26. Obtenido de <file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Dialnet-MemoriaYRecuerdo-5500280.pdf>

Todorov, T. (1995). *Los usos de la Memoria*. Barcelona, España: Grafiquez 92.

# APROPÓSITO DEL “CINECOLOMBIA”

Andrés David Nieto Buitrago

*Sufrir es una cosa; otra es convivir  
con las imágenes del sufrimiento [...]  
Una vez que se han visto tales imágenes,  
se recorre la pendiente de ver más. Y más.  
Las imágenes pasman. Las imágenes Anestesian.*  
Sontag

## Consideraciones preliminares del cine en Colombia

En el texto de Jaime Correa La constitución del cine colombiano como objeto de estudio me encuentro en las primeras líneas con un par de preguntas –que más que preguntas, son aseveraciones en tono dubitativo y algo burlesco– que en lo personal ya me venían rondando por la mente hace días y no sabía cómo ponerlas de manifiesto. ¿Cine colombiano o más bien, películas hechas en Colombia? Es una excelente entrada a los problemas, virtudes y consideraciones que se proporcionan al hablar de la filmografía colombiana.

Pues, –siguiendo la línea de Correa– no es fácil hallar un esquema fílmico, que genere diferencias esenciales, guías sinópticas de género en sí, o por lo menos una distinción asequible al espectador menos ilustrado en el cine de la producción nacional. Cuando un colombiano promedio ve una película colombiana le es muy difícil hacer un encuadre, pues no sabe a qué se va a enfrentar, si a una vulgar comedia, a una tragedia nacional llevada al guion, o a un semi-documental que pretende “abrirle los ojos” a la fuerza. Se hace una serie de preguntas como “¿Se trata de una obra argumental o documental? ¿Es una película hollywoodense, de algún país europeo o asiático? ¿Estoy viendo “cine comercial” o “cine arte?” (Correa, 2009, p. 12) porque no hay una linealidad ni una clasificación del cine colombiano o por lo menos no una que él asimile y reconozca fácilmente.

Y esta solicitud no es vano, ni quejumbrosa en algún sentido. Es basada en lo que precede la misma,

la expectativa que tiene el público, así es el género, el estilo y las distinciones más notables con las que se construye el *horizonte de expectativas* que tiene el público. “El espectador y el estudioso no esperan lo mismo de ellas y, por lo tanto, no las ven ni las interpretan de la misma forma” (Correa, p. 12) Es más la decisión tomada a partir del *horizonte de expectativas* se da de forma muy distinta y con distintos fines, obviamente; el estudioso ansia el filme aún sin que la producción le genere la información suficiente para construir su expectativa, este la construye por sí mismo, por las categorías que ha aprehendido en su goce, a saber, el cine. El espectador *ocioso* es un público más exigente en cuanto atracción se trata, este si requiere de introducción al contenido, de una propaganda y una comercialización previa del producto cinematográfico lo que demanda de esta propaganda es la satisfacción de saber “de dónde viene, en qué país fue realizada, cuál es la nacionalidad de sus realizadores y de sus intérpretes y, por qué no, de dónde salió el dinero para su financiación” (Correa, 2009, p. 12)

El desconocimiento de esta propaganda y la falta de consumo previo producen un efecto de repulsión hacia el cine nacional por parte del espectador *ocioso* viendo el “cine colombiano” como género y no como un cine independiente en el que pueden caber géneros en sí mismos, sería como decir que todo el cine colombiano está hecho de la misma manera. No en vano le atañe al *ocioso* la opinión de que es recurrente en temática y estilo. Sin embargo no toda la culpa la tiene la producción nacional, pues “pensar el cine colombiano es tan difícil como hacer cine en Colombia” (Correa, 2009, p. 13)

La génesis que da lugar a opiniones del tipo *ocioso* es ¿desde dónde se está pensado y produciendo el cine en Colombia? ¿Desde el estudio “culturalista” o desde la técnica estética? La verdad es que se puede hilar desde ambos lados, incluso lo ideal es que se trabajara siempre en conjunta ya que el estudio cultural asienta históricamente y sitúa en la esfera de lo real –si es que se quiere dar cuenta de alguna coyuntura– la película; por otro lado la técnica estética es, creo yo, la única que está en facultad de elaborar juicios del cómo hacer una idea fáctica en un filme, y no solamente juicios, sino hacer el producto como tal. Sin embargo existe un temor mutuo entre estas dos áreas ya que hay quienes dicen que la intervención del acervo cultural

como estudio pone en riesgo la esencia estética del filme, se podría caer en la elaboración de un documental: lleno de teoría cultural rigurosa y presentable a un público mediante un medio audio visual pero carente de estética cinematográfica, una producción urgida de trama y pasión. Y los otros que afirman que trabajar conjuntamente con el cúmulo de saberes estéticos que demanda un filme “presupone la existencia de un cine aislado dentro de un tubo al vacío, lo cual perjudica su estudio y la comprensión de su dimensión social” (Correa, 2009, p. 14) Sin embargo estas diferencias se desdibujan en la práctica porque la temática del cine colombiano ha demandado estudios culturales para sustentar sus producciones y la historia, la sociología e incluso el psicoanálisis en Colombia demandan voz; que se escuchen sus planteamientos expresados por un medio más objetivo y sin tantos conflictos de interés como los padecen la televisión, la radio y la web.

Así pues, teniendo en cuenta la necesidad de la convergencia entre el estudio cultural y la técnica estética en el cine colombiano, más por sus temáticas que por otra cosa, es menester hacer dos preguntas ¿El cine colombiano es fundamentalmente realista? En caso de que sí ¿Se podría hablar con seguridad de una recurrencia temática? Al parecer y juzgar por los productos —cosa que comentaré más adelante con mayor precisión— de la empresa filmica nacional se podría decir a la ligera que sí, y que esta fue su temática de incursión en los gustos del espectador colombiano, sin embargo el espectador ha mutado de gustos y ha perdido el interés por la producción nacional por el mismo motivo: es en exceso y fundamentalmente realista; no obstante el problema que quiere enseñar el cine colombiano está ahí en la realidad misma, violencia, narcotráfico, corrupción e incluso nuevos problemas emergentes a los cuales hay nuevas películas y sin embargo no son consumidas. El espectador se ha vuelto *ocioso*. Pero no adelantaré la crítica personal. En la línea realista del cine se expresa generalmente la realidad de una clase social, que para desgracia del país y sus habitantes es la más grande, por lo tanto daré por sobre entendido cual; del mismo modo se va tejiendo el imaginario de colombiano, de colombianos y de Colombia.

Este imaginario es tácito en la reprimida mente de nosotros como colombianos, y más en la del colombiano promedio, sabemos cuál es ese imaginario, y medio inducimos que nos van a ‘vender’ en la nueva

película colombiana y el espectador no lo quiere.

Y sí en contra posición con lo mencionado en un principio de que no se tiene la información necesaria para un *horizonte de expectativa* ¡Sí se tiene! Que no es la información correcta, ni mucho menos la más adecuada para elaborar un juicio previo del filme es otra cosa, pero el espectador *ocioso* cree por conocimiento popular que sabe que se le va a vender y en parte no está tan equivocado, lo reprochable es que se rechace por creencia y no por juicio analítico post consumo. El espectador no quiere consumir el imaginario presentado por el cine nacional, porque es él mismo, es su país, sabe que las cosas están así sin embargo lo que desea es consumir otros imaginarios, una distracción, un sosiego al terrorismo psicológico que le hacen los medios de comunicación todos los días. Quiere algo de ficción, algo que lo saque de su realidad, no quiere ir buscando la estética voluptuosa del hollywoodense y encontrarse, trágicamente, con la estética cultural y e hiperrealista de su realidad.

## De los productos del cine en Colombia

La producción cinematográfica colombiana se expandió y consiguó sus productos, a saber, sus películas de una década para acá. Antes del siglo XX las producciones eran muy aisladas y distantes —para la consecutividad que tenemos hoy día— entre sí. Junto con las tecnologías de producción y edición se construyó un proyecto de ley que buscaba incentivar la investigación y la producción en lo referente con el cine en Colombia; dando como resultado la Ley 814 de 2003, Por la cual se dictan normas para el fomento de la actividad cinematográfica en Colombia. Y continuando con la discusión de temática, estilo y esencia del cine nacional es preciso introducir la importancia narrativa de las mismas.

En *Cinembargo Colombia* Juana Suárez da a entender que “más allá de la calidad estética de las películas a través del estudio de sus contenidos se pone en evidencia cómo ficciones y documentales han contribuido a la construcción de la memoria histórica del país” (Silva, 2010, p. 145) Y es que la responsabilidad que tiene el cine como “agente cultural” e informativo —en Colombia y Latinoamérica— es muy importante, ya que de un tiempo para acá se ha viene contando la

historia del país a través de los medios alternativos de entretenimiento y comunicación.

El ciudadano de a pie no lee un periódico decente, no da cuenta de las noticias socio-políticas más relevantes del día y no advierte las causas de la violencia continua que ve y siente, mucho menos comprende las implicaciones reales de la frase “por eso el país está como está”. Para ser sincero sí, se le ha relegado un rol álgido y de ostentosa carga al cine nacional porque se ve “cómo en la historia del cine también está escrita, con contradicciones y ausencias, la historia de nuestros conflictos, cómo éstos se han ido haciendo más profundos y complejos.” (Silva, 2010, p. 146) aunque se ha intentado superar el hábito de manifestar mediante el cine las coyunturas del país y se ha intentado hacer comedia, hacer terror y dramas, no se desliga del sentimiento y de la necesidad del guionista, del director y del mismo actor el deseo de abordar estos tópicos en la pantalla grande. Hasta parece una recaída a un vicio, pero de un vicioso que grita ¡Algo está mal, el país y el mundo, yo estoy dando cuenta de ello!

La mayor parte de las películas que nos hablan sobre el conflicto en Colombia del s. XXI se denominan como primas y fueron producidas después de la ley de cine: La sombra del caminante (Ciro Guerra, 2004), retratos en un mar de mentiras (Carlos Gaviria, 2009), El páramo (Jaime Osorio, 2011), Porfirio (Alejandro Landes, 2011), Los cóndores de la montaña (Cesar Arbeláez, 2011), Todos tus muertos (Carlos moreno, 2011) entre otras. (Ordoñez, 2013, p. 2)

Es preocupante y de tomar cartas en el asunto, dice el cine, cómo se está mostrando la historia reciente del conflicto armado en otros medios audiovisuales más asequibles y de mayor audiencia como la televisión. Pues si ha institucionalizado al victimario y se le ha mostrado como protagonista de los sucesos históricos, en otras palabras, y muy entre líneas, se le ha hecho héroe. Fenómeno que viene dándose tanto en series nacionales como extranjeras televisadas en Colombia; desde *El cartel de los sapos* (Alberto Restrepo y Gabriel Casilimas, 2008), pasando por, *El capo* (Gustavo Bolívar, 2009), *Escobar, el patrón del mal* (Carlos moreno, 2012), hasta *El señor de los cielos* (Luis Zelkowicz y Mariano Calasso, 2013) (Ordoñez, 2013, p. 3) Ello da cuenta de la irresponsabilidad que tienen los grandes medios de comunicación, pues es deber de los regula-

dores pertinentes y de ellos mismos tener un rasgo de conciencia histórica y social para acercarse a un asunto tan delicado como el conflicto actual del país, pasando por sus causas y desembocando en el hoy.

Como comenta Luisa Ordoñez citando a Juana Suarez “el discurso fílmico de la violencia se hace cíclico dentro y fuera del espacio visual, haciendo que la violencia se constituya como una forma discursiva determinante en el cine colombiano” (Ordoñez, 2013, p. 4) Pero es que no hay forma de hacerlo invisible del todo, hay quien teniendo la oportunidad de expresar el sentimiento colectivo por medio de una película no se abstiene de hacerlo, lo siente como un imperativo al presenciar lo que los demás medios de comunicación dan al consumo nacional.

Con *La sirga* se ve la apuesta que pretende la ruptura del paradigma del discurso fílmico de la violencia en Colombia pues “la apuesta visual de no enunciar abiertamente pero sugerir el conflicto” (Ordoñez, 2013, p. 5) Es otra forma de leer el contexto y sobretodo escribirlo en el texto fílmico, sin embargo la apuesta no logra capturar todas las miradas y “la recepción, aunque notoria en el ámbito internacional ha sido leve en el público colombiano tan reacio a asistir a las salas de cine a ver películas nacionales” (Ordoñez, 2013, p. 5) Y no es que este fenómeno sea una cuestión irresoluble o que ningún crítico de cine lo haya develado, por el contrario, pienso que se ha es normalizado la ausencia de un público colombiano en una producción nacional, se le ha comprendido tanto que no se esmera por atraparlo de nuevo y decirle –¡Hey estamos yendo más allá! Existen intentos de romper el paradigma del discurso concienzudo y político explícito de la filmografía colombiana. No es que este alegando por un desbanque total de dicha temática y estilización del cine, sino que es menester abrirse a otros campos y comenzar a construir géneros, hacer visible el cine nacional en cuanto producción y no en cuanto género *underground*, porque casi que todas las producciones colombianas son clasificadas, en boca de un espectador vulgar, como mal llamado ‘cine arte’. Los que más consumen cine y son el público perfecto para glorificar y enaltecer la producción nacional son los colombianos, que redundante decir esto ¿no? Pero, es la verdad el colombiano de a pie, el de miércoles de cine, el que se emociona por el estreno de *Capitán América: Civil War* (Anthony Russo y Joe Russo, 2016)

el que ¡No ve una película nacional! A ese público es al que hay que sorprender. Porque el académico de estudios culturales y el esteta cinematográfico que se preguntan por la ontología del cine colombiano, por los métodos, le hacen críticas, piden quitar o agregar cosas, se preocupa por eso, por su esfera del saber. Sin embargo muy pocos se preocupan por la situación de la comercialización y divulgación nacional de la producción cinematográfica colombiana y ese es uno de los grandes problemas del cine colombiano en sí; de este modo dejaría de ser un “género” más en el estante de películas de la calle contigua. En este sentido:

Cita El film, que vuelve a cuestionar la separación estética en nombre del arte del pueblo, sigue siendo un film, un ejercicio de la mirada y de la escucha. Sigue siendo un trabajo del espectador, dirigido —sobre la superficie plana de una pantalla— a otros espectadores cuyo número y diversidad {...}, el sistema de distribución existente se encarga de restringir estrictamente {...} a la categoría de los “film de festival” o de las obras de museo. (Rancière, 2010, p. 83) cita

## Referencias bibliográficas

Correa, J. (2009). La constitución de cine colombiano como objeto de estudio: entre los estudios cinematográficos y los estudios culturales. *Revista de estudios colombianos*. Número especial sobre cine colombiano, 33 – 34. Bogotá, Colombia.

Silva, M. (2010). Cinembargo Colombia. El cine colombiano en clave de historia social y cultural. *Anagramas*. Volumen 9, N° 17, pp. 143-148 - ISSN 1692-2522 - Julio-diciembre. Medellín, Colombia

Ordóñez, L. (2013). La historia Impronunciable: Conflicto armado y cine colombiano después de la Ley de cine. *HISTORIK Revista de investigación en historia, arte y humanidades*. Vol. 3 – N° 8. Junio – Septiembre. Bogotá, Colombia.

Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires. Editorial Manantial.

Sotang, S. (2005). *Sobre la Filosofía*. Bogotá, Colombia. Editorial Alfaguara.

## Semilleros escolares

(potadilla)



# IDEO

Edna Esperanza Bernal

En las diversas formas de pensamiento accionado en nuestras aulas convergen ideas, posiciones políticas, económicas, tendencias culturales y expresiones artísticas que enmarcan el trabajo entre docentes y estudiantes. IDEO Surge como concepto de la innovación, desarrollo, exploración y organización frente a las prácticas de investigación. Concebimos investigar de manera renovada, cuando permanentemente estamos creando eventos, participando en convocatorias, interactuando entre semilleros, leyendo, escribiendo, sustentando a través de la oralidad, produciendo experiencias basadas en el performance, las narrativas digitales, las puestas escénicas, los juegos de rol, entre otros. Así se va desarrollando el pensamiento crítico con base en la reflexión. IDEO es una invitación abierta y permanente a que los estudiantes salgan del aula y se tracen metas más altas, así como también que se sientan investigadores.

El problema es que algunos maestros trabajan como “islas” y algunos estudiantes presentan dificultades para expresar sus argumentos en público y apoyarlos en fuentes de lectura o fundamentos sólidos. Por otro lado, en algunos casos el nivel de lectura comprensiva es bajo, por lo que se requiere afianzar el vocabulario y generar estrategias que motiven a razonar o edificar a partir de la interpretación de argumentos. Además, es indispensable proponer alternativas de solución a problemas que deben ser afrontados en la realidad cotidiana y valorar el diálogo para que cada vez las condiciones (como el respeto, el interés, la paciencia...) que se requieren para que sea efectivo, se garanticen desde las prácticas.

Se requiere un esfuerzo permanente para conectar al estudiante emocionalmente con estos objetivos a través de los semilleros, a los *estudiantes maestros* como les hemos llamado a razón de la admiración que nos generan. Lo difícil, es que nos hemos acostumbrado a calificar o descalificar la participación sin educar para ella y sin crear un ambiente realmente de respeto como lo aclara Savater (2000):

Mientras escuches, mientras sigas al menos escuchando lo que está diciendo, todavía hay esperanza, el problema es cuando ya el interlocutor deja de escuchar, no me interesa, da igual, tendrás toda la razón del mundo, yo voy a seguir pensando lo que quiero, yo no acato, es tribunal de la razón. Ese es el momento peligroso y por eso hay que educar para que las personas argumenten y reciban argumentos, porque en una comunidad que se quiere pacífica y democrática no debería haber sobre los ciudadanos más que el peso de la razón (p. 28)

El maestro debe dejar por momentos de cuantificar lo que es imposible: “los desarrollos” y más bien debe divertirse.

El diálogo como método y medio nos hace interpelarnos sobre ¿hasta qué punto lo que hacemos son talleres o laboratorios para experimentar, cuestionar o transmediar? ¿En qué medida se aspira no solamente a la producción convencional de conocimiento? También, nos lleva cuestionarnos sobre ¿hasta qué punto constituye conocimiento de varios tipos lo que hacemos? A través de la discusión se incentiva el trabajo en equipo, en IDEO se logra con bastante camaradería, a diferencia del trabajo institucional, en el que la competencia y el individualismo pueden generar que no se comparta y se construya colectivamente.

A los jóvenes en la actualidad les gusta dialogar “realmente” y aplicar la lógica desde los memes, sin mucho texto o incluso de maneras alternativas, lo que es importante reconocer. Abrir la mente con curiosidad y asombro, convivir o participar en rutinas que generen reflexión y transformación de la escuela como un territorio de guerra por lograr la paz a través de las ideas, los valores y el talento es nuestro cometido como IDEO.

Es fundamental que los participantes (los estudiantes, sobre todo) generen ideas que no sabemos a dónde nos conducirán. Quizás algunos de ustedes recuerdan haber sido llamados a continuar con unas palabras un cuento y llegar a finales inesperados. Así se hacen las iniciativas IDEO, así se sacan adelante nuestros propósitos. De eso se trata el asombro también, de abrir la mente y de manera artística los sentidos, plasmar en un guion o en un relato tentativo, retomar lo clásico e innovar también. Para lograr este tipo de avances se hace necesario “escribir para reinventarse” aprovechando diferentes alternativas. Finalmente, los textos

se despliegan a través de múltiples medios.

Es imprescindible aspirar a hacer del estudiante una obra de arte y por eso nos preguntamos eso, ¿Cómo hacer del estudiante una obra de arte? posiblemente tiene lugar gracias a lo transversal de un encuentro o lo que no programamos: “la estética de la existencia”. En IDEO la *Autenticidad* se desea y es el horizonte en que emerge el niño como pensador que es, no se vuelve pensador, se descubre *Pensador*. De acuerdo con la “Filosofía para volver a ser niños” que es una iniciativa del Colectivo de Pensamiento Pedagógico Contemporáneo; los estudiantes generan una reflexión en los maestros, padres y mayores. Algunos maestros nos soñamos escritores con la finalidad de sembrar esperanza en la transformación colectiva. Sabemos que los cambios implican iniciar por uno mismo, por lo cual nos interpelamos frente a cuestiones que los estudiantes nos hacen. Al explorar literatura afín a esta investigación. Una de las obras más impactantes que hemos abordado, es *El Preguntario* (1994) del escritor colombiano Jairo Aníbal Niño, específicamente su poema titulado *Usted* porque en éste concluye interpelando al lector así: ¿qué quiere ser cuando sea niño?. Animamos a nuestros estudiantes a que intenten aventurarse a resolver la pregunta y así lograr exprimirla de manera radical. Los maestros IDEO, que se han denominado *líderes IDEALES*, ya llevaron la cuestión hasta sus últimas consecuencias y cuando sean niños quieren tener magia, volar como un águila, dibujar, ser invisibles, ser libres de tantos condicionamientos, gozar del asombro, jugar, crear, ser... y lo que resulta particular, es que eso se lo han infundido los “estudiantes maestros”.

Cada vez es más importante trascender la disciplina o campo de enseñanza, y una forma de lograrlo, puede ser enseñar cada disciplina con filosofía, entendida como una actitud y actividad. “Se enseña geografía sin filosofía, biología sin filosofía, historia sin filosofía, filosofía sin filosofía, entendiendo por filosofía la posibilidad de pensar la cosa, de hacer preguntas, de ver contradicciones” (Zuleta, 1985). La reflexión, la actividad humana centrada en no dejar de ser niño, el niño que soluciona fácilmente los problemas a diferencia de los adultos, el que no siente prisa todo el tiempo, o el que sueña con el futuro, por ejemplo, es lo que anhelamos. Cabe aclarar que en IDEO no se concibe al niño dentro de un marco cronológico. El niño no es

pensado como ingenuo, ridículo o infantil. Se concibe como quién tiene el auténtico preguntar y se asocia con categorías determinantes para su comprensión, como la de juego, imaginación, asombro, curiosidad, inocencia creadora o libertad, entre otras. Para volver a ser niño se podría observar el laboratorio que es la escuela, los destellos de pensamiento propio de los *estudiantes maestros*, su forma auténtica de ser o pensar.

No debemos perder de vista, que la investigación no se puede limitar a una única manera de realización. En la actualidad, las comunidades demandan que se libere al estudiante de un papel pasivo, porque en oportunidades no se le reconoce como el investigador y pensador que es, con un don, y capaz de proponer formas de aprender a pensar o en últimas de *no dejar de ser niño*. Es imperioso estimular el desarrollo de la creatividad que en ocasiones se desaprovecha porque se forma para la *producción* de compromisos, sin tener estrategias para canalizar las capacidades especiales.

Los *estudiantes maestros* deben encontrarse con otros jóvenes y crear juntos, de tal manera que luego, puedan también escribir o publicar sus experiencias significativas, o se involucren en la investigación que hacemos en el aula. La socialización de lo que cada uno hace en sus semilleros es fructífera para repensar el concepto de semillero, y promover la creación de clubes de experimentación escolar u otros semilleros que repliquen dinámicas apropiadas. Algunos docentes inquietos, inician sus grupos de estudio o desarrollan experiencias que van adquiriendo identidad, cada vez construyen más, de manera voluntaria, al igual que promueven y asisten a eventos. Actualmente lideramos el encuentro entre semilleros con la finalidad de que los estudiantes trabajen en red y con el goce de proponernos metas de felicidad distintas, en un espacio de creación socializamos la cosecha de la siembra de sueños.

Para terminar, hay que destacar que desgubernamentalizar el quehacer educativo, abre la reflexión acerca del investigar el mismo, en la medida que al estudiante no se le ve como receptor pasivo del saber, sino como agente constructor. En general la experiencia de semilleros es un proceso de investigación, también una identidad (marca o impronta). Los maestros de IDEO trabajan con camaradería, enfocados en la transformación colectiva. En los semilleros, se le apuesta al trabajo de estudiantes voluntarios, en el que no sólo el estudiante aprende, sino también el

maestro. Las relaciones son más horizontales, porque las metas que se trazan implican complicidad entre los integrantes. Los semilleros están en permanente construcción de su esencia como grupo; que inicia por tener un nombre, un logo, un póster, una historia de lucha por alcanzar metas que cohesionan y permiten estrechar lazos de amistad. Los eventos implican un proceso de preparación previa y posterior, interacción entre estudiantes muy diversos. Es grandioso como se construyen experiencias significativas que dan cuenta de una u otra manera de aportes, que en la escuela constituyen las dinámicas propias de cada semillero. En últimas, el maestro se funde con dedicación en el mundo del niño, que, por ser un investigador, un pensador, un artista y un maestro también, se caracteriza por su inocente y auténtico preguntar, lo que plasma en sus creaciones.

## Referencias bibliográficas

Niño, J. (1994). *Preguntario*. Bogotá: Tres Culturas.

Savater, F. (2000) *Educación para el próximo milenio*. Volumen 7 de Colección Seminario. Medellín: Ateneo Fondo Editorial

Zuleta, E. (1985). *La educación, un campo de combate*. (H. Suarez, A. Valencia, Entrevistador) Medellín: Fundación Estanislao Zuleta.

# LA COSMOLOGÍA Y EL PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE NUESTRA COMUNIDAD

Rocio Cortes, Karen Cuervo

Cindy Galvis, Yerica Hinestroza

Kelly Perea

Integrantes del Semillero *Sapere Aude*, IED Floridablanca

Semillero de investigación en filosofía del IED Floridablanca de la ciudad de Bogotá

Correo electrónico: sergiocarroyo@gmail.com

## Resumen

En la presente ponencia busca indagar e identificar las diversas concepciones cosmológicas que caracterizan el pensamiento filosófico en nuestra comunidad, con el propósito de reflexionar sobre el tipo de pensamiento que subyace a las mismas. Para lo anterior, en la primera parte analizamos la importancia y la dificultad de la pregunta ¿Cuáles concepciones cosmológicas caracterizan el imaginario filosófico de mi comunidad?; seguidamente se realiza una breve reflexión sobre el pensamiento filosófico en el contexto de otros tipos de pensamiento. A continuación se desarrolla el análisis de una encuesta y una entrevista que se aplicó con el propósito de recolectar datos sobre las creencias cosmológicas del imaginario filosófico de algunos integrantes de nuestra comunidad, y proponer una interpretación de las mismas conforme a las categorías de pensamiento: Crítico, Creativo, Cuidadoso, Subordinado y Banal.

**Palabras clave:** cosmología, pensamiento, filosofía, razonamiento,

## Introducción

La meta central de este trabajo es preguntarnos por las creencias cosmológicas en nuestra comunidad, esto para identificar el contenido de estas en lo que respecta a si son religiosas, científicas o filosóficas; y así conocer la calidad de la argumentación o razones que las personas ofrecen para respaldarlas, esto para tratar de reflexionar sobre el tipo de pensamiento de las mismas en el contexto de las categorías de pensamiento Crítico, Creativo, Cuidadoso, Subordinado y Banal. Las creencias cosmológicas de las personas se desarrollan o se explican desde diferentes fuentes de saber, algunas son religiosas y defienden las tesis creacionistas, otras; sin embargo, se relacionan más con la filosofía y las ciencias naturales; no obstante, cuando en este trabajo se quiere clasificar el tipo de pensamiento según las categorías indicadas, no se tiene en cuenta la fuente de saber sino la forma como las personas razonan su creencia, es decir, la capacidad que tiene la persona

de comunicar un discurso fundamentado y argumentado que sustente sus propias convicciones sobre el origen de todo lo que existe, que se asocian también a las preguntas filosóficas por excelencia ¿De dónde provenimos? ¿Qué o quienes nos crearon o cómo aparecimos en la existencia? ¿Por qué todo es como lo vemos y de otra forma? Teniendo en cuenta las creencias con respecto a las preguntas; se diseñaron y aplicaron una encuesta y una entrevista, cuyos resultados nos permitirán a continuación ofrecer una breve reflexión y evaluación de las diferentes formas de pensamiento. Para finalizar esta introducción, queremos aclarar que la metodología utilizada para realizar este trabajo consistió en la lectura, revisión y selección de trabajos realizados por estudiantes del grado 1002 jornada tarde del IED Floridablanca en las clases de filosofía. Ellos estaban organizados en grupos y debían escribir las partes de la ponencia: un planteamiento y una justificación del problema, un marco teórico, aplicar las entrevistas y la encuesta y finalmente realizar un

análisis e interpretación de los resultados. La presente ponencia utilizó todos esos materiales para seleccionar la información y los datos que se presentan, por lo tanto, este trabajo se debe leer como el resultado de la revisión que realizamos como semillero de filosofía *Sapere Aude* de los trabajos realizados por nuestros compañeros de la clase de filosofía.

## La Cosmología como problema

En esta ponencia nos ocupamos de abordar el siguiente cuestionamiento ¿Cuáles concepciones cosmológicas caracterizan el imaginario filosófico de mi comunidad?, para comprender este problema es necesario saber que se entiende como *visión cosmológica*. En primer lugar, la cosmología es el discurso sobre el cosmos, busca aclarar su origen, estructura y funcionamiento. Solucionar este enigma es una tarea que los seres humanos siempre nos hemos planteado; en los mitos, las religiones, las ciencias y la filosofía aparece la cuestión por el origen de todo lo que existe; y tal vez sea una pregunta sin solución que nos acompañe para siempre. De allí que se haya decidido proponer dicho interrogante como problema, creemos que para acercarnos al pensamiento de los integrantes de nuestra comunidad, la incógnita de cómo se originó el universo, puede motivar a las personas a reflexionar, a tratar de elaborar un razonamiento creíble, por lo que las respuestas nos dan la oportunidad de comprender y entender las razones de su pensamiento, e incluso, entablar un dialogo y lograr un aprendizaje recíproco, que permita lograr algo nuevo que pueda transformar la creencia inicial. Sin embargo, antes de esto es importante tener claridad sobre el problema, las argumentaciones y respuestas que se han planteado sobre el mismo.

Uno de los principales obstáculos para la resolución de dicho problema es que este se arraiga en diversas ideologías o creencias, en la sociedad no hay y es difícil que pueda existir una concepción única frente al problema cosmológico, por lo cual el ser humano elabora una determinada concepción sobre toda la realidad, es decir, debemos tener en cuenta que existen diferentes tipos de concepciones tales como:

*Concepción física:* se sustenta en las tesis de la teoría del Big Bang, según la cual la materia, el tiempo y el espacio aparecieron hace aproximadamente 13,800

millones de años, debido a fenómeno llamado singularidad, en el que la energía y densidad de la materia existente se hizo infinita hasta el punto de expandirse y formar las estructuras que hoy conocemos como planetas, estrellas y demás. Esta concepción busca describir el Universo y su origen, apoyándose en argumentos científicos.

*Concepción mitológica:* se basan en leyendas o historias ficticias que generalmente se asocian a deidades, ídolos, seres con poderes sobrenaturales y sobrehumanos que están en otro plano de la realidad. Con base en sus decisiones se rige el destino de los hombres. Estas concepciones se han transmitido principalmente por tradición oral en las comunidades.

*Concepción filosófica:* la filosofía intentó superar las explicaciones mitológicas de la naturaleza, remitiéndose a elementos reales, lo que puede entenderse como un paso del mito al *logos*, dedicándose a explicar las cosas mediante la razón y la lógica. Por otro lado, el mundo está lleno de hipótesis sobre el universo y su creación, la mayoría de estas fundadas por los filósofos presocráticos, quienes fueron los primeros en plantearse soluciones a este problema basadas en la observación de la naturaleza. También se podría decir que las soluciones presocráticas son una forma de conocimiento pre-científico.

*Concepción religiosa:* esta concepción incorpora las ideas del creacionismo, es decir, entiende que un ser todo poderoso, llamado Dios en las religiones más profesadas, creó al universo, los planetas y todo lo que existe, incluyendo al ser humano. Un ejemplo es la descripción de la creación en el libro del Génesis en la Biblia del cristianismo, que cuenta que en un principio existía el caos, en el vagaba Dios y este creó el mundo de la nada en seis días.

Pensamos que gracias a la filosofía nos damos cuenta de la diversidad de hipótesis existentes sobre el universo y su origen, lo que nos habla de la inclinación natural del pensamiento para plantear interrogantes y cuestionamientos. Por otro lado, esta es una de las preguntas más grandes a lo largo de la historia de la humanidad y que hasta el día de hoy sigue sin una respuesta universal es: ¿Cómo se creó u originó todo? ¿Cuál es el origen absoluto de todo lo que existe? Si bien solo el hecho de plantearlos ha significado un avance tanto a nivel intelectual y en la ciencia entonces también cabe preguntar ¿Qué relevancia tiene el saber

el origen de la existencia? ¿Encontraríamos el sentido y propósito a la vida? Y tal vez eso es lo que nos motiva a seguir cuestionándonos al respecto, el ser humano tiene la necesidad de saber. Sin embargo, es un dilema que existe desde que el hombre piensa y solucionarlo será uno de los mayores logros que consiga la humanidad. Por naturaleza el problema cosmológico hace parte de todos y cada uno de los seres humanos, por ende, todos han querido darle una solución por lo que no hay que conformarse con la primera respuesta sino buscar hasta encontrarla, tal vez sea más importante de lo que creemos. En este trabajo tratamos de explorar las diversas soluciones que las personas dan a tales preguntas, no solo para conocerlas sino también para analizarlas y evaluar la calidad de sus argumentos.

Principalmente hay que tener en cuenta qué es la *cosmología*. Ésta se basa en el estudio de las propiedades físicas del universo desde su origen, forma, tamaño y así como el lugar que ocupa la humanidad en él. Este término ha sido objeto de estudio desde las civilizaciones más antiguas hasta nuestros días; dicho interés motivó en el hombre sus observaciones de los patrones de los movimientos en los astros, el clima y los eclipses, entre otros fenómenos. La importancia de indagar sobre las soluciones que las personas creen que resuelven este problema, consiste en que nos ayuda a descubrir la calidad del pensamiento que ellas poseen, lo cual nos parece una información que puede orientar nuestra propia formación, así como ayudar a decidir en que creer y que tales creencias sean fundamentadas.

## Pensar filosóficamente

Para el desarrollo de nuestro trabajo hemos discutido en las clases sobre algunos tipos de pensamiento, esto para proponer unas categorías de pensamiento que nos permitan analizar y evaluar las distintas respuestas con las que nos encontramos al aplicar los instrumentos de recolección de datos (encuesta y entrevistas). Las categorías son:

*Pensamiento Crítico:* es un pensamiento que no admite como ciertas informaciones sin antes haberlas sometido a evaluación o examen mediante la aplicación de un criterio racional, basado en la evidencia, la validez y la consistencia. Es decir, es un pensamiento que cuestiona y tiene responsabilidad intelectual.

*Pensamiento Creativo:* es un pensamiento que no se conforma con lo establecido, por lo que se ocupa de proponer, de crear nuevas alternativas para comprender los problemas. Podemos afirmar que es un pensamiento que piensa por sí mismo.

*Pensamiento Cuidadoso:* es un pensamiento que se preocupa por el valor de los contenidos que admite como ciertos; es decir, muestra interés, valora la meditación y reflexión sobre sus ideas.

*Pensamiento Ingenuo:* es un pensamiento que pudiendo estar informado no lo está, por lo que se torna en un pensamiento crédulo y fácilmente dominable.

*Pensamiento Subordinado:* es un pensamiento cuya fuente o criterio para atribuir valor de verdad a las informaciones que admite como ciertas, radica en el reconocimiento de una autoridad; es decir, es un pensamiento pasivo, que se limita a obedecer o adoptar, sin cuestionar, examinar o evaluar las creencias de una cultura, tradición o persona, que reconoce como figura de autoridad.

*Pensamiento Banal:* es un pensamiento que trivializa lo importante, que no se interesa por más que de reproducir las modas, las preferencias y las ideas.

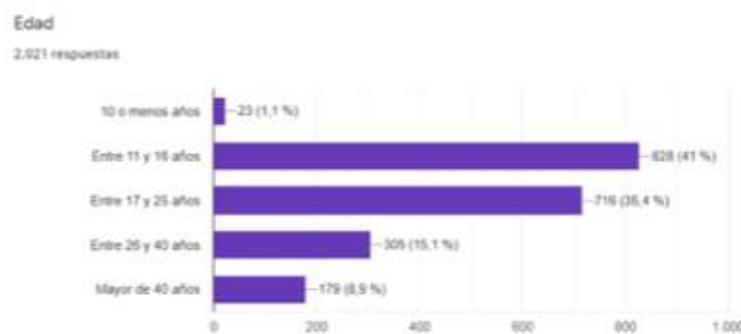
Sobre lo anterior consideramos la categoría general de *Pensamiento Filosófico* como la más cercana al pensamiento que se describe en los indicadores como *Pensamiento crítico*. Ahora bien, cuando nos preguntamos ¿Qué es pensar filosóficamente? Podemos decir que el pensamiento filosófico es un pensamiento curioso, crítico, activo, inquieto, inconformista, libre, racional, que se puede basar en la experiencia, pero que es especialmente especulativo, que indaga buscando respuestas sobre aquellos hechos esenciales que la ciencia aún no ha podido responder, e incluso los que ya ha respondido, que duda y siempre cuestiona, que puede impulsar al ser humano, porque lo motiva a plantearse nuevas cuestiones a partir de lo obvio, de lo aceptado, en donde halla novedad y por tanto, la oportunidad de pensar desde puntos de vista alternativos, que pueden llevar a conclusiones distintas sobre preguntas que pensábamos ya como resueltas definitivamente. Un ejemplo de este pensamiento fue el del filósofo presocrático *Tales de Mileto*, quien no se conformó con las explicaciones de la religión griega y planteó que el agua es el principio de todas las cosas, lo cual fue un razonamiento bastante novedoso para su época, pues él veía que el agua era el elemento fundamental, pues estaba presente en la ma-

oría de las cosas y era esencial para la vida. Tales fue valiente, porque se atrevió a pensar diferente, no como un capricho o solo por llevar la contraria, como suele pasar hoy en día, sino porque tenía unas creencias fundamentadas y razones fuertes para depositar su convicción en un punto de vista distinto. Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación realizamos la descripción, análisis y evaluación de la encuesta y entrevista realizadas.

## ¿Cómo pensamos? Análisis de instrumentos de recolección de datos

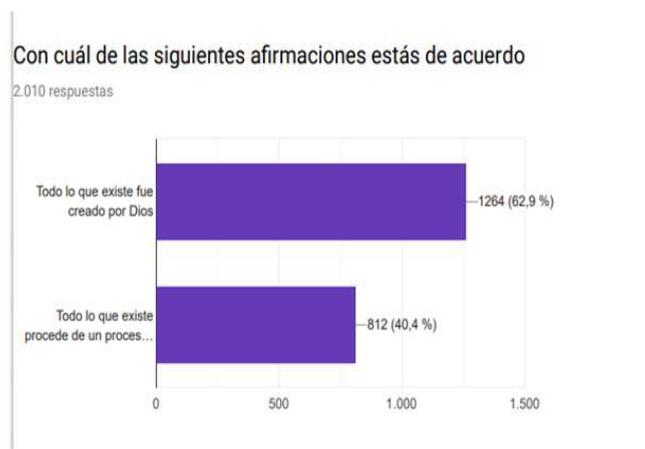
*Encuesta:* para responder al interrogante ¿Cuáles concepciones cosmológicas caracterizan el imaginario filosófico de mi comunidad? Se aplicó desde el mes de mayo de 2019 y durante un mes la encuesta virtual formada por las preguntas que se van describiendo en las siguientes imágenes. Es importante señalar que la metodología de la encuesta consistió en la aplicación de la misma mediante la difusión de un formulario de Google por las redes sociales de los integrantes de los cursos décimos del IED Floridablanca. Al momento del cierre la encuesta fue respondida por más de 2000 personas. A continuación, presentamos los resultados específicos por preguntas y nuestros análisis.

**Figura 1.** Encuesta de grupo poblacional que respondió la encuesta.



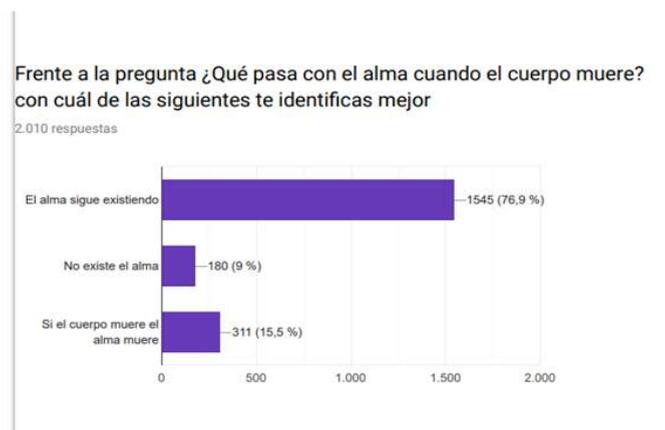
Aquí se muestra el total de las respuestas y el grupo poblacional que respondió clasificado por edades, en donde se identifica que más del 75% de las respuestas corresponde a personas entre los 11 y 25 años.

**Figura 2.** Pregunta sobre creencias cosmológicas



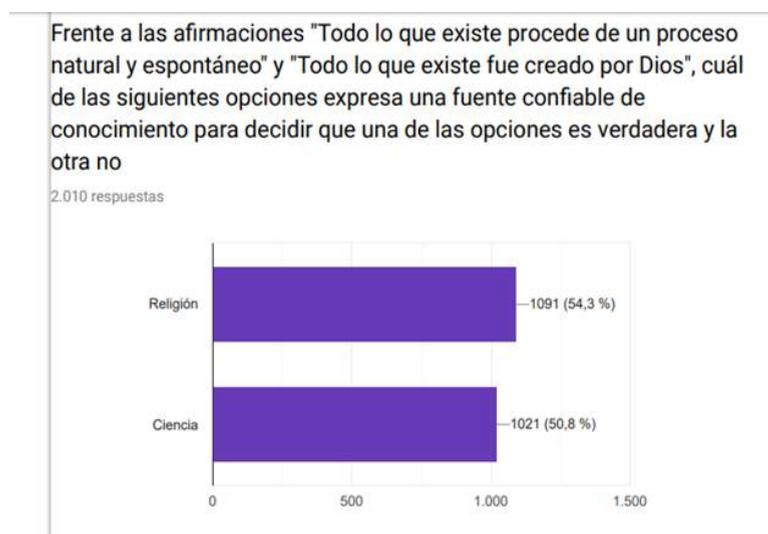
La mayoría de las personas de la comunidad tienen creencias cosmológicas de tipo religioso; ya que el 62,9% respondieron que todo lo que existe fue creado por Dios, mientras que el 40,4% afirma creer más que todo es creado por un proceso científico como lo es el Big Bang.

**Figura 3.** Pregunta sobre la vida después de la muerte.



Frente a esta pregunta se concluye que las personas creen que cuando el cuerpo muere el alma sigue existiendo ya que como se puede ver en la encuesta el 76,9% afirman que hay vida después de la muerte, mientras que el 15,5 % respondieron que tanto como el cuerpo y alma muere lo que nos asegura que las personas creen que cada cuerpo cumple un ciclo de la vida sin pasar a un segundo plano terrenal y el 9% considera que el alma no existe.

**Figura 4.** Pregunta sobre el origen del mundo



Se puede ver que la mayoría de las personas creen que todo lo que existe fue creado por un ser supremo (Dios), ya que 54,3% se basan en la religión porque para ellos la religión prima más que la ciencia teniendo en cuenta que en el análisis científico se utilizan razonamientos respaldados por la matemática y la comprobación empírica. En cambio el 50,8% considera que todo lo que existe procede de un proceso natural y espontáneo, es decir la teoría del Big Bang. Por lo anterior, podemos afirmar que la mayoría de los que respondieron consideran que una fuente de conocimiento confiable se encuentra en la tradición religiosa.

**Figura 5.** Pregunta sobre la certeza de las creencias



De esta pregunta podemos analizar que el 57,7% de las personas promueven ideas de las cuales ellos afirman no estar seguros, por su parte el otro 43,1% considera inapropiado respaldar como ciertas afirmaciones de las que no están seguros de su verdad. Conforme a esto, analizamos, en concordancia con lo expresado en la imagen 4, que existe una especie de irresponsabilidad frente a las creencias que se respaldan como verdaderas y a la seguridad que las personas tienen con respecto a dicho respaldo, parece que las personas no son cuidadosas y atribuyen verdad a creencias de las que no pueden estar seguras si son verdaderas, de allí que la mayoría respalde tesis cosmológicas cuya fuente es la religión.

*Entrevista:* con respecto a la entrevista, se realizó a 30 personas en un grupo focal conformado por docentes, estudiantes de media, niño o niña menor de 10 años, Estudiante universitario, adultos mayores y familiares; y se aplicaron las siguientes preguntas:

1. ¿Considera que todo lo que existe, me refiero al universo y todo su contenido incluyendo al ser humano y la vida en general, ha tenido un origen? Si es así, ¿cómo lo explica?

2. Cuando observamos la naturaleza, por ejemplo la manera organizada como se desarrollan los organismos, el comportamiento ordenado que tienen las cosas que existen, como el movimiento de los planeta, que acontece conforme a las leyes de la física; frente a esta realidad quisiera preguntarle ¿cómo se puede explicar dicho orden natural?

3. Algunas personas explican que el principio que todo lo que existe se debe a la acción creadora de un ser supremo (Dios). ¿Qué opina al respecto de esta explicación? ¿Por qué consideras que muchas personas explican de esta manera el origen de todo lo que existe?

4. Algunas personas explican que el principio que todo lo que existe se debe a una acción espontánea de la naturaleza (Teoría del Big-Bang). ¿Qué opina

al respecto de esta explicación? ¿Por qué consideras que muchas personas explican de esta manera el origen de todo lo que existe?

5. ¿Las ideas o informaciones que usted defiende o que hacen parte de sus creencias, son para usted verdaderas? Si así es, por favor explique por qué considera que son verdaderas; si no es así ¿Podría explicar por qué usted cree en ideas o afirmaciones que no considera verdaderas?

Con respecto a la pregunta 1, la mayoría de los entrevistados, un 75% aproximadamente expresa un punto de vista religioso, el cual justifican principalmente basados en la expresión: “es lo que nos han enseñado”, en este sentido notamos que sus razonamientos no se han preocupado por cuestionar la autoridad de la tradición, simplemente han reproducido las creencias de sus padres y de la cultura religiosa a la que pertenecen, lo cual se asocia con el pensamiento subordinado, incluso ingenuo, pues no ofrecen razones adicionales, lo que nos permite afirmar cierto grado de credulidad en las respuestas; no obstante, en algunas de ellas, se evidencia una fuerte adhesión al argumento del diseño inteligente, según el orden natural tuvo que ser estructurado por un ser superior. Por otra parte, el 25% de los entrevistados que argumentan soluciones

no religiosas, proponen referencias principalmente a la teoría de la evolución y teorías físicas como el Big Bang.

Las argumentaciones presentadas con respecto a la pregunta 2, ofrecen una explicación en su mayoría tendiente a respaldar la convicción religiosa de los encuestados, la mayoría de los encuestados entiende que el orden natural fue diseñado por Dios para beneficiar la vida humana, por ejemplo una de las respuestas afirma, El orden natural “es debido a que detrás de todo hay un ser superior, si esto fuera creado sin ningún objetivo todo sería un caos por esto, todo está hecho por un ser superior que lo controla todo a la perfección”.

Con relación a la pregunta 3, la mayoría dedujo que Dios es el creador del universo, ya que consideran que el mundo no fue creado de la nada y tuvo que haber un ser supremo capaz de crear esto y otra parte plantea que la relevancia de estas ideas se debe a la necesidad de un creador disminuye en gran parte la presión de buscar un significado a nuestras vidas, ya que al ser seres pensantes y racionales buscamos darle un sentido a nuestra mera existencia. Por otra parte, el desacuerdo frente a la afirmación planteada en la pregunta 3 se argumenta con respuestas como “Estoy en desacuerdo. Culpo a la educación porque meten en la cabeza desde pequeños a los estudiantes la idea de que siempre ha existido un Dios, sin embargo, también considero que lo hacen por un bien general”. Este tipo de respuesta es característico en los razonamientos de los estudiantes de media y universitarios.

Por otro lado, con respecto a la pregunta 4, la mayoría de los encuestados piensan que se debe a la diversidad de estudios realizados, llevándolos a tener una respuesta más lógica de todo lo que existe, además esta teoría llegado a explicar infinidad de cosas para llegar a ciertas conclusiones, entonces se vería respaldado gracias a la ciencia, aunque faltan demasiadas cosas por explicar.

Finalmente, con respecto a la pregunta 5 identificamos dos puntos de vista recurrentes. Frente a la religión se dio a entender que su afirmación es verdadera, ya que se basan en su Fe y en la escritura del libro sagrado la Biblia; con respecto a las teorías científicas se afirman que son verdaderas ya que son confirmadas mediante estudios e investigaciones, razón por la cual, los encuestados creen fuertemente en sus argumentos. En el caso de los creyentes para la pregunta 5 un ejem-

plo de respuesta es: “creo en algo que es verdadero y debido a mis experiencias me he dado cuenta que hay algo que lo controla todo y no somos una casualidad”; cuando se le cuestiona acerca de cómo sabe que es verdadero, responde porqué la Biblia lo dice, y cuando se le contra-pregunta sobre la veracidad de la Biblia, dan respuestas como: “yo creo en Dios, y sí, él es verdadero porque una prueba suficiente es la biblia tantos milagros que el hizo, con testigos viéndolo y esos testigos la escribieron”.

## Conclusiones

A lo largo de esta ponencia se ha intentado indagar e identificar las diversas concepciones cosmológicas que caracterizan el pensamiento filosófico en nuestra comunidad, para así hacernos una idea acerca del tipo de pensamiento que subyace a las mismas, esto en el contexto de la pregunta ¿Cuáles concepciones cosmológicas caracterizan el imaginario filosófico de mi comunidad?; y orientadas por las categorías de pensamiento *Crítico, Creativo, Cuidadoso, Subordinado y Banal*. Lo que hemos identificado a partir de los resultados de la encuesta y las entrevistas es que la visión cosmológica de las personas se basa en las explicaciones religiosas, pues en su mayoría creen que todo lo que existe fue creado por Dios, siendo una tradición en la mayoría de los casos familiar que se ha continuado también en la educación que han recibido. Frente a esto, no se discute ni se cuestiona la libertad que cada uno tiene de profesar cualquier tipo de fe o ideología, sin embargo, en lo que respecta al análisis de los argumentos que la mayoría ofrece en el contexto del *pensar filosófico*, notamos que existe cierta distancia frente al mismo, pues no se nota en tales argumentaciones el interés o la curiosidad por indagar por la propia creencia, no se nota motivación para ampliar la fuente de saber más allá de lo establecido por la autoridad de la tradición. En este caso nos atrevemos a valorar el tipo pensamiento como en cierta medida como pensamiento ingenuo, pues no vemos que exista preocupación por lograr estar más informado, por indagar más sobre sus propias creencias, simplemente la población la acepta y se conforma; también vemos algo de pensamiento subordinado, debido a que la fuente de verdad de las informaciones que admite como ciertas, radica en el reconocimiento de una autoridad de

la tradición a la que pertenecen; por lo que vemos un pensamiento pasivo, que se limita a obedecer o adoptar, sin cuestionar, examinar o evaluar las creencias de una cultura, tradición o persona, que reconoce como figura de autoridad. No obstante, unos pocos puntos de vista religiosos mostraron un pensamiento creativo y cuidadoso, en la medida que al verse cuestionados por las explicaciones científicas muestran, se preocuparon y se dieron la tarea de investigar más al respecto. La minoría de encuestados y entrevistados tiene convicciones cosmológicas no religiosas, si bien no en todos los casos se nota un conocimiento de las teorías científicas que se tienen al respecto, es más visible que sus argumentaciones se acercan más al pensamiento cuidadoso, crítico y filosófico, en la medida que cuentan con fuentes de información diversas y se nota la reflexión sobre el propio pensar.

Como grupo podemos concluir que nuestra comunidad o entorno social está caracterizado por perspectivas cosmológicas que se asocian a las creencias religiosas del cristianismo, las cuales son argumentadas de manera superficial, por lo que notamos poco uso el pensamiento crítico o filosófico. Con respecto relación a esto vemos un abandono e indiferencia por el indagar o analizar algunos hechos por sí mismo, y también una falta de autonomía, pues las personas realmente no llegan por si mismas a tener las creencias que tienen, si no que las adoptan de la cultura, la familia o incluso de la escuela; lo que es preocupante, en especial por el caso de los niños menores de 10 años que participaron en las entrevistas, ya que debido a su edad, ellos pueden ser manipulables en ese sentido, porque son sus familias los que inicialmente son responsables de su educación, factor que influye mucho en el desarrollo de su pensamiento. En pocas palabras nuestro punto de vista, es que la comunidad no evidencia interés en buscar, indagar, querer resolver o saber más allá de lo que ya está establecido por la tradición. En contraste, creemos que el ideal sería dejar a un lado el conformismo y la pereza, que la comunidad debería atreverse a pensar, informarse, dedicarle tiempo a cultivar y mejorar su razonamiento, porque esto les permitirá abrir la mente y reflexionar más a fondo sobre sus creencias y situaciones que parecen obvias y definitivas.

## Referentes bibliográficos

La información usada en este trabajo tiene su fuente principal en las discusiones y actividades realizadas en la clase de filosofía y la encuesta y entrevistas realizadas por los estudiantes de 1002 jornada tarde del IED Floridablanca. Dicha labor fue soportada con los siguientes textos:

Copleston, F. (1946). *Historia De La Filosofía: Tomo I*. Pamplona: Liber.

Mondolfo, R. (1959). *El Pensamiento Antiguo*. Buenos Aires: Losada S.A.

Vallmajo Riera, Lorenc. (2009) *Historia De La filosofía*. Barcelona: Edebe.

# PRODUCCIÓN DE TEXTOS FILOSÓFICOS

Oscar Javier Dimaté Benjumea

# PIENSO LUEGO EXISTO

Ana Isabel Sánchez Bocanegra

## Introducción

### Presentación de textos filosóficos

Estos textos corresponden al trabajo que han venido realizando los estudiantes de filosofía del Colegio Técnico Jaime Pardo Leal, en un esfuerzo conjunto de todos los maestros para desarrollar en ellos, habilidades de lectura y escritura, necesarios en su formación académica.

Este ejercicio, configura el esfuerzo y compromiso de la academia, para estimular la producción escrita en los estudiantes, mediante la elaboración de textos, de diversa índole. En este caso particular se escribieron textos basados en la película *El mundo de Sofía*.

En esta actividad los estudiantes hacen una referencia de la historia con relación a los ámbitos propios de la filosofía con la intención de favorecer la comprensión y aprehensión de estos conceptos. Al momento de construir sus escritos, se les pide tener en cuenta la cohesión y la coherencia.

El acto de escribir no es una tarea fácil, y es deber de todo maestro estimular e incentivar a sus estudiantes a hacerlo, caminar juntos a ellos; y enseñar a saborear las palabras, a vivirlas, a construir con ellas mundos inimaginables y fantásticos.

*El mundo de Sofía*, película adaptada del libro con este mismo nombre, es una obra que intenta explicar con facilidad y humor las bases filosóficas por medio de sus múltiples épocas y el impacto de estas; además de usar las líneas de pensamiento de variedad de filósofos.

A través de sus personajes (Sofía y Alberto principalmente) y de sus vivencias la película en su naturaleza filosófica es consubstancial a las tres directrices que marcan el pensamiento y la metodología filosófica, dichas son: *el pensamiento antropológico (estética)*, *el pensamiento epistemológico (ciencia, doxa, metodología)* y *el pensamiento ontológico (tangible, intangible)*. Siendo este último el más representativo en toda la línea filosófica y argumental de la película, se evidencia claramente en el cuestionamiento del ser, así como en la pregunta ¿Quién eres tú? ¿De dónde vino el mundo?, dudas que obligan a Sofía a seguir las enseñanzas de Alberto; para así encontrarse con la realidad de su existencia, como un personaje de un libro que vive por ambición. Es ahí cuando su existir entra en conflicto sobre sí, lo que la lleva a preguntarse si ¿ella y Alberto son reales? Con lo cual se presenta una postura sobre la realidad, como Descartes, cuando decía que todo lo que se encuentra en nuestro pensamiento, existe, o como en Platón, cuando dice que las ideas, son los patrones eternos, longevos, inolvidables, inmortales.

En un aspecto epistemológico, en la película su protagonista se ve envuelta en diversas revelaciones y enseñanzas, lo cual le genera un punto de vista más amplio sobre su entorno, sus predecesores históricos y de la vida, esto pospuesto mediante el pensamiento filosófico de diversas épocas y sus respectivos pensadores.

Con lo anterior Sofía se replantea los estamentos establecidos entrando en una dialéctica con los propios, como en la disputa con su maestro de historia

sobre hechos ya escritos de la época renacentista y el papel de la mujer y el hombre o incluso con su vida que depende el final de su libro (que ha de ser certero, definitivo e inevitable). Este nuevo pensamiento abierto y rebelde le permite salirse de este y morar con las ideas.

Antropológicamente, la película trata a la belleza como un como un aspecto subjetivo, dicha subjetividad se deja ver a través de la rivalidad de Leonardo da Vinci y Miguel Ángel que conciben a la belleza diferente, rivalizando en como la alcanzan en sus obras y en cómo estas son, según ellos, la máxima expresión de lo hermoso, ya sea una pintura o una escultura.

## ALGO DEL MUNDO DE SOFÍA

María Ángel Lizcano Gaona

Sofía, una niña que se desarrolla con un contexto de vida cotidiana, sin preocupaciones, más adelante, surgen en ella cierto interés, por las cosas, situaciones y personas que le rodean en especial por saber quién es ella en realidad.

A lo largo de la historia se ve el despertar de nuestros personajes, y lo apegados que están a nuestra realidad, se evidencian con los diferentes pensadores, que son aquellos que decidieron salir de la caverna y empezaron a cuestionar su entorno, y empiezan a pensar por sí mismos, así ella (Sofía) es iluminada por la razón, dándose cuenta que es producto de la imaginación de una persona.

¿Pero, nosotros hacemos parte de un sueño? ¿Existimos gracias a un soñador? ¿Cuándo despertemos seremos reales o simplemente desapareceremos?

La razón es aquella luz que ilumina la realidad que no es posible admirar y en cuanto lo hacemos se procesa nuestro entorno, para hallar el sentido al existir, no todo es como las sombras de nuestra caverna. Hay que encontrar la razón y así poder descubrir nuestra identidad, nuestro ser y mundo, justo como lo hizo Sofía. Es posible que pueda existir una delgada línea entre la realidad y ficción, poco a poco vamos des-

pertando gracias a la razón y cuestionamiento personal que hacen mejor la comprensión de la vida, sus orígenes. Ese es uno de los propósitos de la filosofía, encontrar la forma de entender que cada cosa que está sobre la faz de la tierra tiene un significado y origen, por lo tanto, hay que ver más allá para detectar sentido alguno. Así mismo, debemos compartir estos conocimientos y razón a las personas que nos rodean pues normalmente es implantado un pensar colectivo, el cual limita el razonamiento propio. Se logra demostrar con los grandes pensadores que tomaron un camino diferente y trataron de esparcir sus ideas para convertirlas en un nuevo pensar, en otras palabras, hicieron consciente a las personas, que cada una de ellas construye su razonamiento.

## EL ARTE DE SER UNA ESTRELLA DE MAR

Santiago Serrano Sanabria

Ser niño es asombrosamente difícil. Adultos reprimiendo y reprimiendo a diestra y siniestra, que constantemente infravaloran sus pensamientos. -Son ingenuos, y deben madurar-, piensan muchos, y es por eso que se nos educa para ser adultos responsables, racionales y productivos. Siendo así, nuestros niños se condenan al olvido en algún lugar recóndito de nuestra alma, matando el asombro, la pasión, la curiosidad, el cuestionamiento de las cosas, y demás características propias de un niño. Y esta abominación se realiza con la compañía de una máquina que nos exige desensamblar a nuestro niño, fundirlo y convertirlo en algo más útil como una botella de plástico. Pero los niños nos proponen una alternativa de resistencia, llamada *el arte de ser una estrella de mar*, y en los siguientes párrafos, nos explicarán, por qué es importante dejar de ser una botella de plástico: pragmática, inamovible, moldeable y sin color.

¿Por qué es importante ser una estrella de mar?, ¿y a qué se refieren con ser una estrella de mar? Como sabrán —dicen los niños—, una estrella de mar tiene la capacidad de regenerar sus extremidades después del ataque de alguna gaviota despiadada, en cam-

bio, los que no son ni siquiera un minúsculo crustáceo gracias al destierro de sus niños, están indefensos contra dichos ataques. El primer ataque que nos tiene la sociedad, es el de los vestigios de las sociedades disciplinarias. Cabe aclarar que dichos vestigios tienen bastante polvo y quizá llegue la hora de guardarlos en el sótano. Vestigios como la escuela, el hospital, la cárcel y el manicomio, se van volviendo inútiles gracias a las nuevas tecnologías que traen consigo las sociedades de control (Deleuze, 2012). Como decía, primero nos atacan con eso que llamamos escuela, donde, en ocasiones, nos venden el discurso de que debemos estudiar los temas de las asignaturas dadas, para así aprobar el examen, para tener buenas calificaciones, para poder trabajar en algo digno, o para... etc. Lo que ignoran, es que las estrellas de mar no necesitamos comprar un estilo de vida como ese, pues tenemos uno propio, con unas reglas de juego autónomas —me revelaron los niños con un toque de *cronopiosidad* en sus voces— cosa que allí algunos profesores no nos dejan proponer. Allí vamos a conocer datos extrañísimos, a memorizarlos, y a vomitarlos en el examen, al menos gran parte del tiempo (Zuleta, 1985).

Además de todo lo anterior, los niños tienen una última crítica a la escuela, la cuál es quizá la más acertada de todas: crítica hacia el sistema de calificaciones. El absurdo al que nos sometemos los estudiantes, y también los empleados de diversas empresas, es descrito por Deleuze como “una rivalidad interminable a modo de sana competición, como una motivación excelente que contrapone unos individuos a otros y atraviesa a cada uno de ellos, dividiéndole interiormente.” (Deleuze, 2012). Es por la afirmación anterior, que surge la interrogante sobre la motivación de este actuar, que aparentemente es un sinsentido, en una sociedad que se mofa o se jacta de ser racional.

Y en esta locura las personas se han quedado sin dedos en sus manos, ¿sabías?, —me dijeron las estrellas de mar con un reflejo de luz vivaz en sus ojos— en comparación, nosotros solemos tener uno o dos dedos preciados, que representan nuestros sueños especiales. Es una locura pensar que las personas cedan su tiempo, su libertad ¡y hasta sus dedos!, a cambio del televisor más delgado y grande que puedan encontrar para ver cómodamente el partido de turno. De lo anterior inferí que el consumismo es la herramienta principal de las sociedades de control, donde nos venden el

discurso de las comodidades y el lujo; no nos obligan a mantenernos encerrados como en las sociedades disciplinarias, pero nos tienen ordenados y controlados estemos donde estemos, (Deleuze, 1987) con nuestros dispositivos portátiles que sacamos al aire libre para mirar a la pantalla, en vez de mirar el cielo.

¿Creen que debemos dejar las comodidades que han reemplazado a nuestros sueños y libertades? —le pregunté a los niños, los que me desconcertaron con otra pregunta— ¿Para qué hablar de la pérdida de las comodidades, si podemos hablar de la *Pérdida y recuperación del pelo*? —les pregunté que a qué se referían, y seguido de un coro de suspiros me respondieron— Mira... tantas comodidades son inútiles si te impiden observar la belleza del mundo. Últimamente todos dan por sentado los escenarios que se recorren, nada les causa asombro. No se preguntan ya por el por qué o el cómo de las cosas, sólo se hacen uso de ellas. Como con las escaleras, ya nadie se detiene a mirar semejante invención arquitectónica de pliegues en el suelo que pueden dar a lugar formas bellísimas (Cortázar, 1968). Esto es una desgracia que la estrella de mar no padece, pues se toma su tiempo para tocar cada roca, cada coral, cada anémona que se encuentra; y, por supuesto, no le molesta en absoluto saludar a sus vecinas estrellas de mar, así esto la retrase para la hora de la cena. No queremos decir que abandonemos todo para vivir en el fondo del océano, pero no es incomprendible que no conozcamos el legado del mundo y sus maravillas, y que no apuntemos con nuestro dedo especial a la estrella que alguna vez quisimos alcanzar

No fue la respuesta más directa a la interrogante de cómo resistir a las sociedades de control de las que nos habla Deleuze, o quizás sí, pero como fuera el asunto, creo que lo hicieron con la intención de no dejar su estrella de mar de lado, y “luchar contra el pragmatismo y la horrible tendencia a la consecución de fines útiles” (Cortázar, 1968). Yo estoy convencido de unirme a la resistencia de las estrellas de mar, aquel arte que es arte, porque se resiste a la muerte (Deleuze, 1987) del niño en la máquina que lo convierte en botella de plástico. Quiero darle un revés a las cosas que se normalizan, y pensar que *los árboles no crecen rápido porque son flojos* y quiero creer que el aburrimiento de las personas no será llenado con vacías horas de entretenimiento controlado. Quedará en manos del lector si el manifiesto de las estrellas de mar es de inclinación o no.

## Referentes bibliográficas

Cortázar, J. (1968). *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Minotauro.

Deleuze, G. (1987). ¿Qué es el acto de creación? Conferencia dada por Gilles Deleuze en la cátedra de los martes de la fundación FEMIS. Paris: La femis.

Deleuze, G. (14 de Agosto de 2012). *Polis: Revista Latinoamericana*. Obtenido de Post-scriptum sobre las sociedades de control: <https://journals.openedition.org/polis/5509>

Zuleta, E. (4 de Junio de 1985). La educación, un campo de combate. (H. Suarez, Entrevistador)

# LA BAILARINA DE BALLET, DEL SUEÑO ARTÍSTICO AL DOLOR Y LA CONSAGRACIÓN

Autora: Helen Nicole Vargas Velásquez

Yo soy una estudiante de último año de secundaria, escogí este tema para trabajarlo y desarrollarlo, porque me llamó la atención desde hace tiempo atrás, también lo escogí porque me gusta bailar mucho y averiguar sobre este tema. Me llama la atención la manera en que las bailarinas viven cada día, realizando todos sus esfuerzos para lograr cada uno de sus objetivos. Estas bailarinas concentran su existencia y su cuerpo en unas reglas estrictas que les rigen para poder someterse y entregar todo de ellas en esta hermosa danza. Estas chicas causan un problema de deformación en su cuerpo y problemas de alimentación en su existencia, problemas que serán tratados a lo largo de este escrito. Este trabajo se hace como parte de la práctica de escritura de ensayo en las asignaturas de diseño y tecnología, se busca averiguar acerca de la bailarina y la posición de la mujer a finales del siglo XIX y a principios del XX en la modernidad y la situación específica de las profesionales del *ballet*. Se tratará acerca de la bailarina de *ballet*, como es su vida, acerca de sus

sacrificios y se enfocará especialmente sobre la deformación de su cuerpo y los problemas de alimentación como se había mencionado anteriormente.

El *ballet* es un reto que busca comunicar sentimientos con movimientos o mejor, mediante la combinación de expresiones de movimiento, baile y teatro a la vez, esta postura es heredada de Alicia Alonso una de las grandes bailarinas del Ballet. Para ella la danza tiene su propio idioma en el que se habla a través del cuerpo y en cada una de sus emociones. La danza clásica es una forma de expresar con movimientos a partir de una base principal que es el control del cuerpo, ya que cada paso es una dinámica muscular, mental y artística que debe expresarse en total armonía en cada presentación.

Esta danza debe ser un beneficio tanto físico como mental y sentimental para cada chica que quiera dedicarse a ella, ya que, en la práctica de esta danza, ella tiene que conseguir una posición que le ayude a mejorar el equilibrio, y así mismo, ejercitar su mente y poderla tener en una concentración permanente. En contraste deforman el cuerpo de tanto colocar su peso y equilibrarlo en un solo pie o dedo. Estas chicas tienen que adaptarse a las prácticas que tienen que llevar dentro del *ballet*. El objetivo de mi trabajo es que las personas que aprecian o valoran esta danza reconozcan el gran sacrificio tanto de tiempo, como esfuerzos para lograr una meta: ser bailarina de *ballet*. Estas chicas demuestran al subirse y mostrarle a todo el mundo esta hermosa danza como es el *ballet*, pero no muestran los esfuerzos que la rigen. La bailarina es un ser muy sensible, tiene una belleza incomparable y “perfecta”, un ser difícil de comprender en casi todos los sentidos, ya que la mayoría de las personas no saben el sacrificio y los regímenes que tienen que aplicar en sus vidas para ser una bailarina de primera línea y ser siempre superior en todos sus desempeños profesionales.

Las bailarinas tienen que llevar un régimen del cual no se pueden salir. El entrenamiento es estricto y se da durante varias horas al día, para perfeccionar cada paso, cada movimiento y expresión corporal. La dedicación del tiempo y el desgaste físico pueden llegar a producir agotamiento y depresión mental en la bailarina. Cada vez tienen más competencia, más mujeres que buscan llegar, pero tal vez la principal, es la competencia y la demostración con ellas mismas, pero también convencer a sus maestros cuando niñas y a

los directores de danza cuando adultas.

Para los maestros de ballet el peso corporal no es relevante en la evaluación técnica-artística y de belleza de la figura del danzante. Cada bailarín tiene que cumplir con los cánones internacionales de figura del ballet para presentarse en el escenario artístico. (Díaz, 2016, p. 2) cita

No deben tomar alcohol, fumar cigarrillo, seguir una dieta estricta, un dormir sutil, y un régimen físico alimenticio especial, ya que deben tener la piel perfecta como un ángel.

Entre los rasgos más significativos encontrados en las encuestas realizadas en bailarines y bailarinas se destaca una gran presión social por mantenerse delgados, porque además esto constituye un ideal individual para su performance técnico-artística y sienten que el peso corporal es uno de los aspectos de sus vidas que pueden controlar. (Díaz Sánchez y otros, 2010)

En la modernidad, la bailarina es un ser especial con un aura que sobresale sobre las demás mujeres, sin embargo, la realidad es otra que se oculta en medio de la belleza de esta expresión artística. Para la danza clásica, los sacrificios y las historias se esconden tras bambalinas a través de la danza, especialmente en los regímenes de alimentación y entrenamientos que tienen cada día.

La práctica en esta danza ayuda a fortalecer los huesos y la musculatura en el cuerpo, lo cual mejora el aspecto físico de las bailarinas del Ballet, estos ejercicios les ayudan a no tener lesiones y tener una coordinación impecable, sin errores.

La adaptación en la forma corporal lograda en el ballet, condiciona cambios en el peso y la cantidad de grasa total. Bailarinas y bailarines de danza clásica tienen una composición corporal mínima en correspondencia con las demandas técnicas del ejercicio especializado que realizan (Díaz Sánchez y otros, 2010)

El entrenamiento continuo, mejora el equilibrio mediante la conciencia sobre el cuerpo al permitir analizar en interiorizar cada movimiento, se debe mantener una concentración por varias horas para corregir cada paso y así lograr la excelencia de movimientos y

expresiones corporales y artísticas.

El cuerpo de las bailarinas clásicas se caracteriza por los fuertes e intensos entrenamientos que han derivado en un importante control y disciplinamiento corporal en función de definir y establecer patrones únicos de movimientos, espacios y formas corporales que han llevado a lo que Ana Sabrina Mora (2011) denomina una racionalización minuciosa del cuerpo. (Asprilla Ríos, 2016)

En cada entrenamiento y presentación estas bailarinas tienen que utilizar una zapatilla especial que ayuda a reforzar las puntas de los dedos del pie, para iniciar los ensayos o presentaciones sin ningún dolor en el cuerpo al aguantar todo su peso en las puntas de sus pies. Para esta danza se requiere de mucha fuerza y equilibrio, lo que requiere una disciplina muy estricta para las chicas que desean ser bailarinas de *ballet*.

La práctica en esta danza ayuda a fortalecer los huesos y la musculatura en el cuerpo, lo cual mejora el aspecto físico de las bailarinas del *ballet*, estos desarrollos les ayudan a no tener lesiones y lograr una coordinación impecable, sin errores. El entrenamiento continuo, mejora el equilibrio mediante la conciencia sobre el cuerpo al permitir analizar en interiorizar cada movimiento, se debe mantener una concentración por varias horas para corregir cada paso. La presión que recibe la punta del pie se ejerce más que todo en las uñas, las cuales a veces se encarnan o se deforman con juanetes en la punta del primer y segundo radio. Las zapatillas previenen el daño en los metatarsianos:

Son los huesos que conectan los dedos de los pies a los huesos centrales de éste. El primer metatarsiano (1) se conecta al *Hallux o dedo grande del pie* y así sucesivamente. La cortical de los metatarsianos son el soporte y el encargado del dolor en el talón y evita a que salga, sesamoiditis, fascitis entre otras dolencias más. (Clínica Las Condes, 2016)

Sin embargo, las exigencias de este arte obligan a deformaciones corporales e inevitables en el transcurso del logro de movimientos y expresiones correctas. cita

## Conclusión

En este trabajo me gustó, porque cada vez que lo iba trabajando se sentía increíble, porque he podido conocer todo lo que necesitaba saber el *ballet*, también me gustó, porque la danza deja mucho que decir, aparte de ser hermosa, implica sacrificios y regímenes que son especiales para cada una de estas bailarinas, ya que ellas realizan esfuerzos para podernos entregar un mensaje a través de su cuerpo.

Nunca me di cuenta que para estas chicas la vida es difícil, que para el logro de su objetivo se necesita mucho compromiso, ensayos, sacrificios, tiempo. Estas chicas son increíbles. Se entregan profundamente a esta danza, tienen que someterse a muchos regímenes, a varios cambios en su vida, para ser lo que ellas quieren, como ser profesional, no solamente exige una preparación física, además deben ser fuertes emocionalmente.

En cada presentación se concentran para no sentir el dolor en sus pies, los cuales deben soportar todo su peso y equilibrarse bien, ejerce sobre el cuerpo esfuerzos mecánicos que van a causar dolor y deformación.

También estas chicas tienen que practicar su danza para presentarla en una auditoría continua en la que siempre serán evaluadas. En el mundo moderno cada una de las mujeres nos proponemos una meta que exige lo mejor de cada una de nosotras, lo que implica debemos dar todo nuestro mayor esfuerzo y dedicación; tenemos que tomar varias decisiones incluso algunas en las cuales va a ver sufrimiento, esfuerzos o sacrificios.

## Referencias bibliográficas

Asprilla Ríos, L. (2016). *El cuerpo del ballet: entre líneas perfectas y corporeidades inacabadas*. Bogotá D.C: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales, Carrera de Sociología.

Clínica Las Condes. (4 de MARZO de 2016). *Clínica Las Condes*. Obtenido de *Fractura metatarsianos*: <https://www.clinicalascondes.cl/CENTROS-Y-ESPECIALIDADES/Centros/pieltoyobillo/otras-patologias/fractura-metatarsianos>

Díaz Sánchez y otros, M. (2010). *Un enfoque de género*

*en la conducta alimentaria de bailarines de ballet*. La Habana, Cuba: Instituto de nutrición e higiene de los alimentos.

Díaz, M. E. (2016). *Valoración antropométrica de la composición corporal de Bailarines de ballet. Un estudio longitudinal*. Florianópolis, Brasil: Valoración antropométrica de la composición corporal de Bailarines de ballet. Un estudio longitudinal. Revista Brasileira de Cineantropometria y Desempenho Humano.

## LOS NIÑOS SON EL CAMBIO.

*Ana Astroza, Ana Solórzano, Laura Suarez, Bayron Gamba, Carol Quinche, Cindy Galvis, Esteba Rodríguez, Etna Cortes, Juan Arenas, Karen Cuervo, Kelly Perea, Xiomara Ramos, Yerika Hinestroza.*

Estudiantes del IED Floridablanca de la Ciudad de Bogotá

Integrantes del Semillero Sapere Aude, IED Floridablanca

Correo Electrónico: [sergiocarroyo@gmail.com](mailto:sergiocarroyo@gmail.com)

Quando leímos la frase *Filosofía para volver a ser niños y para no dejar de serlo* y empezamos a hacer nuestra indagación para comprenderla, lo primero que nos llamó la atención fue un artículo publicado en *El Mundo*. Es en el año 2018 titulado *Por qué los niños aprender deben filosofía*. Adentrándonos en el texto se lee “es necesario enseñar a los niños a filosofar, de ese modo aprenderán a pensar y podrán construir un mundo mejor, ser ciudadanos activos y comprometidos” (Hernández Velasco, 2018). Lo anterior es coherente con el estudio titulado *Los niños como sujetos sociales* de Vergara, Peña y Chávez (2015), según el cual: “Al contrario de las creencias comunes, los niños poseen una capacidad de interpretar de manera sutil su entorno y posicionarse de manera crítica respecto a los modos de vida y trabajo presentes en la sociedad actual”. A partir de esto podemos reflexionar que *Filosofía para volver a ser niños y para no dejar de serlo*, se refiere a la importancia del modo en cómo se educa y se busca conservar el pensamiento de los niños y niñas. Desafortunadamente el pensamiento de los adultos está lleno de prejuicios, los

cuales muchas veces los alejan del pensar crítico, de la capacidad de cuestionarse, proponer nuevas ideas y de aceptar nuevas formas de actuar, que es propia de los niños y niñas, pues para ese pensamiento de los adultos, todo parece resuelto de manera definitiva; y si esto es así, entonces ¿Cómo podría cambiar nuestra realidad o solucionar nuestros problemas sociales? Por eso titulamos nuestro escrito *Los niños son el cambio*, pues como argumentaremos, la capacidad de preguntar, ser libre de prejuicios y la creatividad, son lo característico del pensar de los niños y niñas, son lo que necesita nuestro mundo para ser transformado.

Si miramos el contexto político colombiano, lo que encontramos es corrupción, ya que la mayoría de los políticos les interesa más mantenerse en el poder que servir al bien común, nos preguntamos ¿Qué pasaría si las características propias del pensar de los niños fueran tenidas en cuenta por los adultos? Creemos que habría menos discriminación, soluciones más creativas a los problemas sociales; que las acciones de los políticos no tenderían a lo lucrativo, si no a cuidar a los otros, que sería más difícil ceder a las ideologías dogmáticas, a las tradiciones obsoletas, pues, la duda y la capacidad de cuestionarlo todo, lo impedirían. Analizando todo este tema, no podemos olvidar la importancia de la filosofía en los niños, pues nos damos cuenta que ésta es una oportunidad para la formación del pensamiento crítico y lógico, de la capacidad de reflexionar y de mejorar la toma de decisiones e indagar por nosotros mismos; por ejemplo, nosotros como semilleros tenemos un trabajo complejo, puesto que nos dedicamos a revisar e interpretar el pensamiento de nuestros otros compañeros con el propósito de construir el saber que se produce en el aula, por lo que nosotros mismos nos vemos muchas veces expuestos a cambiar nuestras creencias, mediante el análisis y la indagación de ideas completamente diferentes, pues nuestra función principal es leer, clasificar, descartar, corregir, argumentar, dialogar, criticar, comprender, evaluar y debatir sobre lo que piensan nuestros compañeros, para decidir una solución racional frente al problema que se discute; siempre las decisiones que tomamos son el resultado de todo este proceso, del hecho de que las ideas sean bien argumentadas, justificadas, originales, coherentes y realistas porque se ajustan a los hechos.

Con lo anterior, nos damos cuenta que tanto la filosofía como la política van de la mano, porque en

política de lo que se trata es de lo que decidimos y de la calidad con la que lo hacemos. Si los ciudadanos colombianos tuvieran la capacidad de cuestionar, la curiosidad y la creatividad con la que un niño es capaz de imaginar nuevas realidades, seguramente en este país no gobernarían los mismos con las mismas. Otro aspecto del pensamiento del niño que también la filosofía resalta, es su ausencia de prejuicios, entonces para el no existe la pena o la vergüenza frente a sus ideas, por lo cual el niño no se inhibe frente a lo que piensa, si no que tiene el coraje de actuar, de experimentar lo que piensa, lo cual hoy se sale de lo normal, porque el adulto es muy conservador y teme contrariar a la mayoría, le da miedo ser libre y pensar libremente.

En conclusión podemos afirmar que *Filosofía para volver a ser Niños y para no dejar de serlo* busca recuperar la honestidad original del pensar, que es propia de una mente libre de prejuicios como la de los niños y niñas, también de ese deseo de aprender, de esa curiosidad que los lleva lejos, que los alienta a explorar y a crear las incógnitas que se formulan en sus curiosas mentes. La curiosidad es algo que nunca debemos dejar de lado, debido a que esta puede abrir puertas en medio de una incógnita creada por una duda en nuestro interior, además de ser capaz de descubrir caminos que antes fueron totalmente desconocidos para el ser humano; esto, al igual que el aprendizaje, es algo que debemos disfrutar, cuestionarnos, tener la curiosidad del no saber, no es algo que deba incomodarnos, todo lo contrario, debe motivarnos, valorarlo como algo natural y necesario. La filosofía es un continuo aprendizaje, porque gracias a sus interrogantes no permite que nos sintamos cómodos con lo ya predispuesto por el mundo y la cultura que nos rodea.

## Referencias bibliográficas

Hernández Velasco, I. (3 de abril de 2018) *Por qué los niños deben aprender filosofía*. ElMundo.es Recuperado de: <https://www.elmundo.es/papel/historias/2018/04/03/5ac23f5ce2704e336d8b4585.html>

Vergara, A., Peña, Mónica., Chávez & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. En *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*. VOL. 14, N° 1, 2015 pp. 55-65

# EL SUICIDIO DE TOM

Janssen Hernández Hernández

Tenía los pies destrozados, debido a la mala suerte de haberse cortado con unos trozos de vidrio que en la noche anterior habían sido botella y la botella había sido la pena que rodeaba sus labios. No sintió dolor pero miraba las huellas de sangre que sus pies dejaban al caminar. Se detuvo, recostó su trasero en la pared, portaba aún los mismos pantalones negros de anoche y se colocó la primera camisa que tenía a su alcance. Entonces recordó el motivo por el cual se había levantado tan de repente. “Los cigarros” mencionó en voz baja, pero la sangre en el suelo le habían distraído de su destino. Iba por cigarros pero ahora estaba recostado en la pared helada que le tocaba el puto culo y la espalda. Temblaba un poco pero aún no sé si era de frío o de dolor, pero juro que le costaba sentirlo. ¿Qué más le podía hacer daño? Pensaba ciegamente mientras el charco de sangre se hacía más grande. Apoyó sus manos en la pared y se fue deslizando al suelo... sabía que el momento se acercaba y la situación no era la correcta. Estiró una pierna y la otra simplemente la recogió... sentía el frío recorrerle los pulmones y su respiración se entrecortaba. Jadeaba, fruncía el ceño y de sus ojos se empezaba a notar eso que llamamos llanto. Tirado en el suelo sentía este mismo, pero ni siquiera algo tan común como el suelo o la tierra lo sentían a él. Prácticamente no era nada, más que un pedazo de carne sangrando por la desgracia de una pena que le agobiaba hasta el alma. Miraba la botella de la noche hecha trizas y en esta misma, los trozos repletos de sangre en cada punta. Asqueado de sí mismo, uno a uno sacaba los pedazos de vidrio incrustados en sus pies. Lentamente se puso en pie y observó su lugar. Desde la cocina, al lado de la nevera donde solamente guardaba huevos pues era lo único que sabía cocinar, observó el mesón, tres botellas de vino, una de tequila a la mitad, par de cervezas y muchas colillas de cigarros. Miraba la sala y la televisión encendida con un canal que ni siquiera se había dado cuenta que existía, se acercó al mesón y subió todo el volumen de este. Tenía ropa tirada en el suelo y más colillas de cigarrillo. Comienzo a creer que ahora jus-

tamente temblaba por el frío... las lágrimas ya habían penetrado su piel, pero una nueva formaba otro camino. Caminó cojeando hasta la sala, se percató de que el televisor tuviera todo el volumen posible. Maldita sea si tan solo no hubiera roto esa botella... si tan solo no la hubiera pisado. Y entonces se sentó lentamente en la esquina del sofá, justamente al lado de una mesita que tenía la foto de su ex esposa. Dio un suspiro y la tomó lentamente, acariciando el vidrio lleno de polvo que recubría la fotografía, sintiéndolo como si fuera su rostro real. La colocó en su lugar. Giro su cabeza y vio sus huellas en el rojo vivo que nunca jamás había visto. Se restregó los ojos con sus manos, se rascó la barba y quebró en llanto. Debajo de aquella foto, un cajón. Su mano se acercó lentamente al cajón, acarició la perilla y vio por última vez su anillo, pues jamás quiso quitárselo. Sonrió levemente en ese ambiente tan sombrío. Abrió el cajón, movió unas hojas y un par de libretas que habían dentro y de él, sacó el arma. La tomó fuertemente, sin pensarlo, la dirigió a su cabeza y en una sola bala atravesó de lado a lado su cordura dejando esa pared helada, con cálida sangre.

# LA ESENCIA DE NIÑO

Juan Manuel Mejía García

La infancia usualmente es tomada como el periodo inicial de la vida humana, en el cual se dan los primeros procesos cognitivos, la memoria, el lenguaje, la percepción, el pensamiento y la atención. Los niños que son los que usualmente se piensan dentro del proceso de infancia, pero no solamente son ellos quienes atraviesan como etapa del desarrollo este periodo, también sin ser en cuanto a edad niños algunos adultos por ejemplo, lo son. Usualmente son descritos como creadores, ya que son destructores, son quienes tratan de entender y rever la realidad, usando la imaginación para darle solución a las cuestiones que no se pueden resolver con un sí o no, por ejemplo ¿de dónde vienen los niños? ¿A dónde van los muertos? ¿Dónde acaba el mundo? Son algunas de las preguntas que más suelen hacer los niños y que fomentan más su

pequeño gran pensar.

Para volver a ser niños debemos seguir haciéndonos preguntas y aplicar nuestra imaginación en la búsqueda de las respuestas, esa es la clave para volver a ser niños. En un mundo en el que se nos fuerza a crecer lo más rápido posible, todavía conservamos esa ruta de escape a nuestra fantasía más entrañable y profunda. La imaginación es una propiedad única del ser humano, es la causante del incesante deseo de seguir y de crear del hombre. Los exponentes más grandes de nuestra historia han sido imaginativos no adscritos a una forma de pensar muy fáctica sino más lúdica, curiosa también que los mueve a experimentar. Ahora bien, la idea errónea del niño hombre, siendo hombres adultos con la capacidad de imaginar, en lugar de niños convertidos en autómatas.

Naturalmente, los seres humanos tienen la capacidad de abstraer ideas, pero el volver a ser niños abren la puerta a abstraer sin límites, creando universos basados en la destrucción del mundo físico, un ejemplo es el de explicarse a sí mismo o misma, los acontecimientos naturales o, explicar el funcionamiento de las máquinas, en el del diario vivir (imaginar sin certeza el cómo funciona un motor, por ejemplo). El volver a ser niños regala la oportunidad de repensar el mundo de una manera esperanzadora con respecto a lo desconocido, eso permite que terminemos entendiendo el entorno que apreciamos.

El valor que tiene volver a ser niño en el mundo actual es enorme, permite que mantengamos un propósito al estilo de Sísifo, hace que en las rutinas que llevamos cada día podamos ver las cosas desde diferentes ángulos, también nos genera la sensación de avanzar hacia un algo, un algo metafísico que solo existe dentro de nuestra mente, pero que no por eso, se hace menos real.

Nuestra sociedad necesita que vivamos en un sistema en el cual el conflicto no exista, en el que cada persona piense de una sola manera, en el cual la opinión sea imposible de ser generada ya que todo ha sido pensado. Cada día, cientos de personas se encargan de aplastar el pensamiento de volver a ser niño, las profesiones fantasiosas, como astronauta, policía, detective, investigador o entre muchas otras, que se consideran inútiles son eliminadas para agregar a técnicos, conductores y otras ocupaciones que se centren en el pragmatismo y la utilidad.

Cada día al niño se le impone un método de pensamiento y un estilo de vida que solo lo vuelve un instrumento, como si a una esponja con cientos de usos, la transformáramos en un tenedor para ensalada o un rascador de espalda, ignorando desde un principio cualquier potencial que a ojo ajeno se pueda considerar poco ortodoxo, usando una educación de un solo tipo.

Finalmente, debemos tratar de repensar y recrear una identidad propia y un criterio basado en nosotros mismos, en nuestros deseos o aspiraciones. En lugar de propósitos que se nos injerten (en tanto artificiales o externos), debemos pensar primero en nuestros anhelos. antes de serle útiles a desconocidos. Volver a ser niños es dejar de regalar la vida auténtica.

## A UN SUFRIMIENTO

Jaime de Jesús Pereira Torres

Maldito sentimiento de dolor que no sale de mi cuerpo. Dolor que no se quita simplemente con un abrir y cerrar los ojos. La única forma de ayudar es una serie de medicamentos que lo vuelven un poco más soportable, pero a que costo se deterioran uno a uno mis otros órganos, ¿debo o no debo? Tratar de mitigar el dolor así sea en un tiempo corto? o mejor simplemente ¿sufrir durante un largo periodo de tiempo? No lo sé, esos dilemas que destruyen aún más mis principios y me ponen a dudar sobre lo que es o no es correcto, vivir cada vez se hace más difícil, solo me queda esperar que el tiempo determine lo mejor para mí. Quiero ser importante, lograr cualquier cosa que me proponga, pero ¿cómo llegaré hasta allá sin saber si mis principios seguirán intactos?...

# LA ESCUELA EN ÉPOCA DE PANDEMIA SEMILLERO DE FILOSOFÍA Y PRODUCCIÓN TEXTUAL DESDE EL VUELO DE LA IMAGINACIÓN

Líder: Diana Yasmín Reyes Ríos

Cristian Nicolás Peña, Gabriel Esteban Castro  
González, Hanny Montoya Cuervo, Luis Alejandro  
Rodríguez Suarez, Melany Sofía Guerrero, Samuel  
Malagón Vargas, Santiago Pinzón Rodríguez, Samantha  
Buitrago Alba, Sharit Alejandra Forero.  
Estudiantes del IED Colegio Técnico Jaime Pardo  
Leal.

Andrea Maritza González, Khaterine Alba  
Madres de familia  
Jesús Holmes Ospina Castaño  
Docente

El semillero es una estrategia que tiene como objetivo mejorar la convivencia mediada por el diálogo y la producción de textos para publicar. Los participantes, la mayoría son estudiantes de primaria, niños y niñas de siete a once años, del IED Colegio Técnico Jaime Pardo Leal. La metodología que se implementa, consiste en proponer temas a través de películas, libros y videos para debatir en grupo, en torno a preguntas orientadoras propuestas por la docente. A partir de las reflexiones se escriben los cuentos, poemas y crónicas para publicar. Ha participado en encuentros de Semilleros de Innovación, desarrollo, exploración y organización frente a las prácticas de investigación (IDEO) y congresos. Es el encargado del periódico de la Institución de la Jormada Mañana. En 2019, publicó su primer libro en convenio con la editorial *Medio Pan y un Libro: Así contamos desde la filosofía y el vuelo de la imaginación*. En época de pandemia continúa dialogando, reflexionando y escribiendo, de manera virtual, sobre esta situación que afecta y ha transformado la vida en

el planeta. A continuación se presentan temas de los estudiantes, padres de familia y docentes.

**Figura 1.** Logo semillero de Filosofía y producción textual desde el vuelo de la imaginación



## En casa

**Figura 2.** Santiago Pinzón Rodríguez 3º D. Dibujo alusivo a la pandemia

A Cuarentena nos mandaron  
y en casa nos quedamos  
las escuelas cerraron  
y en casa ahora estudiamos.

Para no contagiarnos  
las manos nos lavamos  
guardamos la distancia  
y así todos nos cuidamos.

Cuando todo esto pase  
y nos podamos encontrar  
con mis amigos quiero jugar  
y a mi profe saludar.



Hanny Montoya Cuervo 3C

**Figura 3.**



**Realizado por Santiago Pinzón 3D**

*Dibujo relativo al poema En casa.*

**Figura 4.**

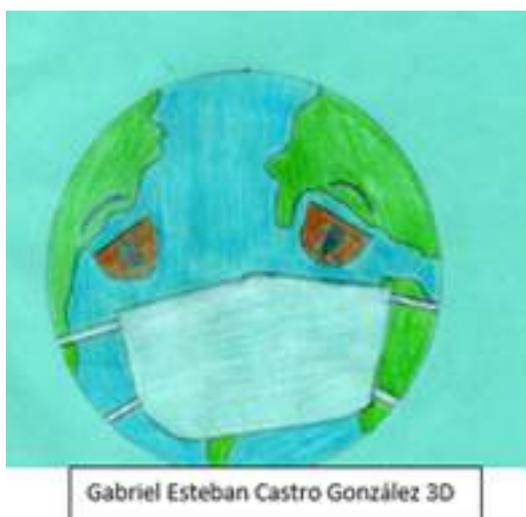
*Dibujo relativo al poema El ahora y el Después*

### **El ahora y el después**

*Gabriel Esteban Castro González 3ºD*

La cuarentena es nueva para mi  
en mi casa me debo quedar  
por ahora no puedo salir  
y mi cara no me debo tocar.

Ahora mi casa es mi colegio  
y mi maestra es mi mamá  
acá también tomo refrigerio  
Y cumplo con puntualidad.



**Figura 5**

*Dibujo relacionado con el coronavirus*

Espero todo sea como antes  
y volvemos a encontrar  
puedas demostrar lo que sientes  
y podernos abrazar.

Volveré a estar con mis amigos  
eso lo puedo saber  
hasta que estemos todos tranquilos  
nos volveremos a ver.



### **Pandemia**

**Figura 6.** *Samuel Malagón Vargas 3ºD. Dibujo alusivo al tiempo en casa*

Pandemia, pandemia, llegaste para quedarte  
nos cambiaste la vida.  
estábamos acostumbrados a la rutina  
y un día nos encerraste.

Al colegio y al trabajo no pudimos volver  
ni a los lugares acostumbrados  
ni a los parques,  
ni a la calle recorrer.

Pandemia, pandemia, nuevos hábitos, tuvimos  
que aprender,  
a bañarnos las manos constantemente,  
el gel antibacterial indispensable usar  
y al salir de casa el tapabocas hay que llevar.

Hemos aprendido muchas cosas a valorar;  
Como a los héroes sin capa,  
con botas blancas y trajes especiales  
salvando vidas sin parar.

¡Oh! Pandemia, pandemia, vete pronto, queremos  
salir del encierro  
y con mis amigos volver a jugar.



### Larga espera

*Cristián Nicolás Peña 3ºD*

Desde el inicio de la pandemia, cuando nos dijeron que no podíamos salir a la calle, ni al colegio teníamos que ir, me puse muy contento porque hasta tarde iba a dormir, pero pasaron los días, me enteré que estaba pasando algo muy grave y que esto iba a durar mucho tiempo, que la gente estaba muriendo y que no podremos salir hasta que hubiese una vacuna.

A partir de ahí, me he sentido muy triste porque no he podido ir al colegio a divertirme con mis amigos, tampoco ir al parque a correr y a jugar con la pelota, ni ir a visitar a mi abuelo en el campo.

### Figura 7.

*Dibujo autoría de Nicolás Peña*



### Figura 8.

*Dibujo autoría de Hanny Montoya Cuervo 3ºC*

Tengo la esperanza de que todo volverá a la normalidad y que regresemos siendo mejores personas, valorando la vida, la salud, la familia, los amigos y todo lo que nos ofrece la naturaleza.



## Adivinanza en Pandemia

### Figura 9.

*Cristián Nicolás Peña 3ºD*

Tengo corona y no  
soy rey,  
la gente me huye  
y no me ve.  
¿Quién soy?

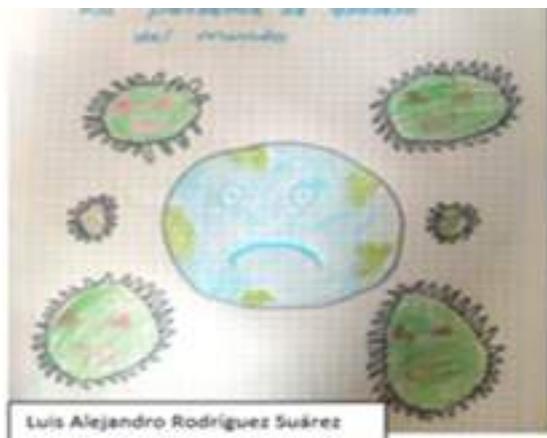


Figura 10

### Un nuevo despertar

*Andrea Maritzza González*

*Madre de familia*

Despiertas un día cualquiera y te encuentras con un mundo enfermo, tu vida cambia en cuestión de segundos, ya no puedes hacer algo tan normal como saludar de mano, ya no hay abrazos y tampoco besos, dicen esto es peligroso, te podrías contagiar.

Ya no se pueden hacer visitas, en tu casa te debes quedar para cuidarte y cuidar a tu familia, aunque no con todos puedas estar.

Pero aun así cada mañana despertamos y damos gracias, pues estamos vivos, estamos sanos, pero lo más importante: estamos juntos; siempre con la esperanza que muy pronto nos podremos reencontrar, sin tener miedo de saludarnos y abrazarnos.

Pero mientras ese momento llega pensemos en lo positivo de esta situación. Nuestros hijos ya no van al colegio, por consiguiente, compartimos mucho más;

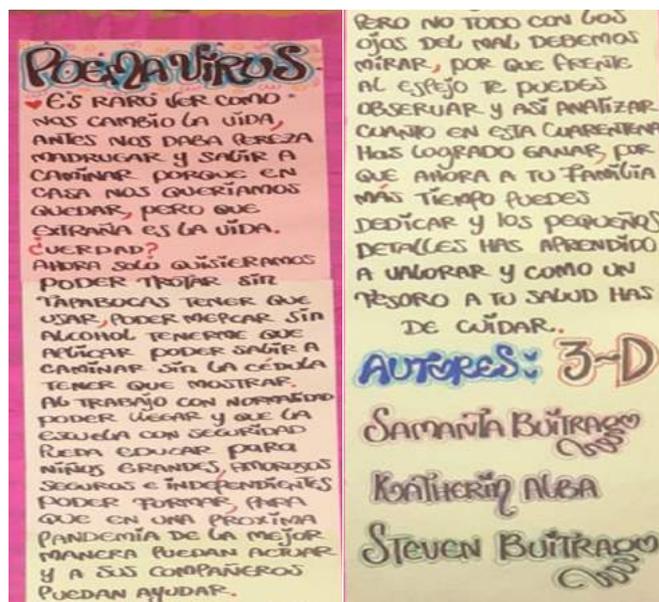
en los momentos en los que, por la cuarentena, ni papá, ni mamá van a trabajar, todos compartimos y nos ayudamos más que en una situación normal.

Desayunamos, almorzamos y cenamos todos en familia, algo que antes, cuando papá trabajaba no podíamos hacer, además compartimos otras actividades como las tareas de nuestros hijos, los oficios de la casa, pero lo más importante es que compartimos también momentos divertidos como juegos de mesa, ver una película, o por qué no, cocinamos todos juntos inventando recetas nuevas ya que por ahora no podemos salir a comer a sitios especiales como lo hacíamos antes.

Debemos aprovechar al máximo el estar juntos tanto tiempo ya que después, cuando todo vuelva a la normalidad, sé que vamos a extrañar el compartir tantas cosas lindas en familia.

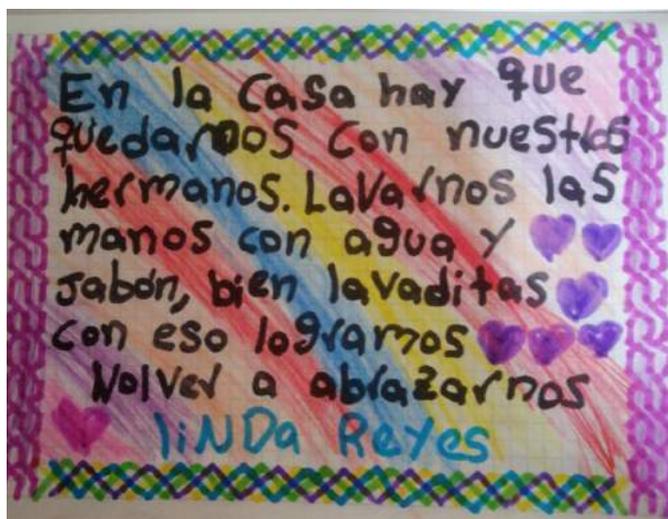
Aunque es un momento difícil por tantas restricciones, tomemos lo mejor y aprendamos de todo esto para ser mejores personas y darles el mejor ejemplo a nuestros hijos.

Sé que muy pronto tendremos un bello y nuevo despertar.



**Figura 11.**

Escrito sobre las medidas de prevención ante el coronavirus



### Tiempos de cambio

Jesús Holmes Ospina Castaño

Docente del IED Colegio Técnico Jaime Pardo Leal

Docente de la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior

Corría el final del año 2019, en medio del jolgorio y la algarabía propias de estas fechas alguien decía: “oiga, he querido pasar el año nuevo en el mar, dicen que recibir el año en el mar es generador de grandes cambios”.

Algunos se sonrieron y alguien más comentó: “pues hagámoslo, vamos y estemos listos para recibir el año allí en el mar”. Aquellas personas, así lo hicieron, cuando llegaron las doce del 31 de diciembre de 2019, estaban allí, con sus trajes de gala, perfectamente blancos, vestidos con sus mejores atuendos y descalzos, en el agua del mar. Todos con esperanzas, con expectativas, con miles de planes y proyectos que las personas le contaban al mar y le pedían que, entre ese devenir de la ola, sus más profundas aspiraciones se cumplieran.

Nadie, absolutamente nadie, se imaginaba que grandes cambios se producirían en el año que comenzaba, 2020. El sueño para aquellas personas que llevaban años soñando con pasar o comenzar su año nuevo

con sus pies, con las guías que el cuerpo posee, sumergidas en el más grande símbolo, para quien escribe, de la globalización. El mar es lo más global que existe, si se quiere una buena definición de globalización es la palabra MAR. Sus aguas van y vienen a todo lado y de todo lado. Esa noche el mar, en algún lugar del caribe colombiano, ya sabía que en otra latitud se gestaba, se iniciaba, un cambio radical para las personas en el mundo.

Se ha hablado de pandemias y de epidemias. Se leía en los libros de historia, como las diferentes pandemias habían provocado desolación en países, lugares lejanos. Las pandemias de las que la historia hablaba no lo habían sido, pues eran epidemias que habían atacado varios países, pero a comienzos de febrero, solo un mes después de haberle dicho al mar sus quereres, sus ambiciones, sus planes para el año 2020, el mundo comenzaba a escuchar de una epidemia que había iniciado en un país, en el cual es habitual que sucedan este tipo de cosas. Muchas personas la veían como en las anteriores, de lejos, así fue con el sars, con el ébola, con H1N1, entre otras.

“Estamos muy lejos”, “pobre gente”, decían muchas personas al ver las noticias que llegaban de latitudes lejanas, sin pensar ni remotamente en que esta vez sí era una pandemia.

Vaya cambio, por supuesto no se le puede atribuir la culpa al mar, a uno de los elementos más importantes y constituyentes del planeta, el agua. El cambio llegó, que si estrategia, que patrañas, que desaseo, que el mercado, que Wuhan, no se sabrá a ciencia cierta que pudo producir semejante virus, pero lo que sí se sabe son todos los cambios que ello trajo consigo.

### Marzo 16

El grupo de profesores de un colegio en la capital colombiana, salía hacia las once de la mañana, a acompañar a una profesora que había perdido a su hijo, era el sepelio. Fue la despedida de Juan Sebastián y sin saberlo la despedida de los profes, del colegio, de los niños. De eso hace 152 días, 5 meses y dos días. Y así como Juan se despedía de este mundo físico, las personas de ese colegio y de más de trescientos colegios en Bogotá, D.C, y miles en el país, se despedían sin hacerlo. No sabían que no volverían. Esa tarde se inició la cuarentena, que ya no se podrá llamar más así, pues

van más de tres cuarentenas.

Todo cambio, absolutamente todo, la forma de las personas ver el mundo se ha transformado. Todos recordarán el 2020, como el año en que el mundo cambió drásticamente, no se sabe si las personas cambiaron, pero su casa, si lo hizo.

### La clave

Sharit

Alejandra Forero

7A

Así es la vida y no va a parar, un revoltijo de emociones que nacen sin parar, un día te sientes bien y al otro muy mal, hay gente muy bipolar, también amigos que llegan y se van dejando un vacío no tan fácil de llenar, y un día de repente te enamoras sin saber cómo vas a terminar. Tanta prisa por crecer, pero llega un momento donde quieres volver el tiempo atrás. ¿Por qué llorar si podemos reír sin parar? Un obstáculo de la vida y ya, un error y nada más una enseñanza de la vida que nos ayuda a crecer un poco más; ten en cuenta no olvidar para no caer mil veces más, la misma piedra se suele atravesar una y otra vez; pero ¿Te caerás otra vez?... Piensa en grande y no te rindas después de todo es tu vida, sólo tuya para que los demás pasen de querer a criticar. Sé valiente y no vayas a llorar por alguien que tu vida vino a arruinar, vive al máximo porque solo se vive una vez. Imagínate, visualiza tus metas ya cumplidas, para cuando las cumplas sientas más alegría, concéntrate en surgir y ganar, porque todos a morir vamos a llegar...

Disfrutar la vida, esa es la clave, ese es el consejo porque nunca se sabe en qué momento se acaba, nos concentramos en lo material, sin pensar que cuando nos morimos eso se va a quedar, es algo inútil pensar en la vida de los demás, vivimos pensando que la felicidad depende de alguien más, quizá el secreto sea soñar, tenemos que aprender a sobrellevar situaciones al azar, muchas veces vamos a pensar en lo que debemos hacer, pero, mucho pensar y poco estar, muchas batallas se perderán, pero ¿Seguirás en la guerra hasta el final? Hay que disfrutar la felicidad porque momentos tristes siempre habrá.

# LA ESCRITURA NOMBRA EL UNIVERSO

Carolina Cárdenas Jiménez<sup>47</sup>

La escritura se creó en el mismo momento en que el *homo sapiens* tuvo la necesidad de comunicar a través del arte rupestre el mundo que lo rodeaba: la muerte, los cambios de las estaciones y sus actividades diarias de sobrevivencia. Este tipo de pensamiento y simbolismo dio inicio a las culturas. A partir de las lenguas e idiomas se levantaron las bases de las tradiciones, las costumbres y, por supuesto, se comunicó la cosmovisión particular de cada pueblo. Los vocablos plasmados en una hoja, hicieron que con mayor fuerza esas bases viajaran en el tiempo y se convirtieran en historia.

La escritura es una noche hecha de estrellas; el cielo el lienzo en el que el escritor dibuja sus propias constelaciones. Es una búsqueda constante de nombrar el universo; de dibujar los secretos que se esconden en la caverna de las sombras, de trazar palabras que comuniquen las ideas y los conceptos más abstractos que definen la existencia y al ser humano.

El verbo es una necesidad del hombre para comunicar lo que late en su interior a través del sueño, la experiencia, la observación de su entorno, la reflexión, la lectura y el diálogo con otros. En otros momentos, la palabra inventa al mundo, lo reconstruye, hasta que éste se transforma en lo que una vez creamos:

Yo solo sé ser verbo cuando la tarde cae:  
el mundo se vuelve tan real al nombrarlo a esas horas.

Lo veo tan diáfano bajo las sombras del crepúsculo  
que otro universo dibujándose brota frente a mí:

Uno en el que todos vuelan como hojas y duermen  
al lado de dios.

Una cultura no podría florecer, completamente, sin  
que antes algún símbolo, dibujo o ideograma la hubie-

ra representado. Esta simbolización es un canal fundamental por el que el ser humano da a conocer su cosmovisión. A través de diversos idiomas como el mandarín, el griego y el hindi se creó un pensamiento interesado por el conocimiento, el cual es conocido como filosofar. Desde la filosofía el hombre y la mujer se han preguntado por: ¿Quién soy? ¿Cuál es el sentido de mi existencia? Estos interrogantes nacieron con la intención de reflexionar sobre el ser y el devenir.

Las palabras son la raíz y el origen de un pueblo. Es a partir de éstas que se da el nacimiento del universo. Cada vocablo trazado en una hoja es una llama que en el tiempo se transmuta en una aurora para alguien. Cada frase el pasaje a un viaje transatlántico y una obra la respuesta después de un largo camino.

ARTE Y POESÍA

(PORTADILLA)



# ZOOFILIA

## I Zeus

Miradme todos los que habitan debajo de mis transformaciones.

Lo retuve con la zona más firme del águila. El amor ha dibujado una bisagra entre el joven y yo. El ascenso ocurre lentamente, no hay apuros para la separación. Nuestros cuerpos están apretados entre las nubes. Me guía su perfecto trazo de muslos y cuádriceps, su bien marcado paso entre mortales. Mi deseo es típico de esta época de dioses y sometidos. Podrían derribarme, con flechas o piedras lanzadas al viento; convertido en animal soy un pedazo débil, tan humano, el empeño de seducir.

Los pastores troyanos caminan con el mismo ritmo que sus ovejas. Hasta ellos irán mis mutaciones.

## II Ganímedes

Las garras en mis hombros. Su pico en mi cabeza. La ascensión con alas prestadas, postizas, en las plumas del dios-águila. Se puede ver una ligera lucha o resistencia: una rebelión. Me ha elegido. Eligió mi juventud resumida en brazos y piernas fuertes, agrandados en los molinos y los juegos de lanzamiento

de discos. Sus espuelas se hunden en las costillas pero no lastiman. El dolor no existe. Soy su capricho, el sustituto que servirá y llenará copa tras copa. No sé diferenciar entre ser su amante o su esclavo: quizá ambas condiciones sean oficios frecuentes en el hogar de los inmortales.

Este dios prefiere amar envuelto en plumas de cisne o de águila, con pico alargado y con patas de pájaro. De esa forma penetra, de esa manera traiciona.

\*\*\*

**Néstor Mendoza** (Mariara, Venezuela, 1985). Licenciado en Educación, mención Lengua y Literatura (Universidad de Carabobo). Ha publicado los poemarios *Andamios* (2012), merecedor del IV Premio Nacional Universitario de Literatura 2011; *Pasajero* (2015) y *Ojiva* (2019), libro que cuenta con una edición alema-

na: *Sprengkopf* (Hochroth Heidelberg, 2019). Es colaborador de la revista bilingüe *Latin American Literature Today* (LALT), editada por la Universidad de Oklahoma. El poema «Zoofilia» pertenece al libro inédito *Dípticos* (2016).

## Hermandad

¿Cuál es el color de tu drama?

¿Cuántos hogares salen de tus cabellos?

¿Entre cuántos hombres se reparte  
el último hilo de desesperación?

En tiempos de pasión y hambre  
los credos son mayores que las ropas  
los vuelos mayores que las alas.

Traducción: Clarissa Macedo

Revisión: Irina Henríquez

**Clarissa Macedo** (Salvador de Bahía-Brasil-1988). Es doctora en Literatura y Cultura. Además es escritora y correctora. Ha participado en eventos literarios tanto en Brasil como en el extranjero. Está presente en antologías, blogs, revistas y webs de literatura. Es autora de los poemarios: *O trem vermelho que partiu das cinzas*, *Na pata do cavalo há sete abismos* (Premio Nacional de la Academia de Letras de Bahía) y *O nome do mapa e outros mitos de um tempo chamado aflição*. Su obra está traducida al español y en proceso de traducción al inglés. Contacto: clarissamonforte@gmail.com

### [En la mejilla izquierda ...]

En la mejilla izquierda del rostro:  
allí viven los recuerdos  
y caen las lágrimas de angustia  
coqueteando en los días  
solo, alberga la mirada aplazada  
la ternura despedida

la humillación del pecho

Me duelen las rodillas  
de tanta espera,  
y si profunda espero,  
rezo todos los tercios inventados  
en la desesperación de los cometas  
y de mi edad.

Cambio la lámpara quemada.

En la luz que irradia ahora  
agonizo en el velo de fuego  
que cubre de claridad  
mi tristeza  
en este país sin compasión.

### Llueve

Este es el momento en que mi ventana se ha multiplicado.

La pareja de aves, visitantes permanentes  
hace un escándalo que rompe mi monotonía.

La incertidumbre me ha pasado factura  
y quiero escribir que este es el verano de lo exhausto,  
en cada esquina del mundo hay una mujer que extraña a alguien  
y que en cada ofensiva con la muerte, hay mil caídos a diario.

Hay manos irreconocibles,  
móviles agotados.

La desesperación de sus dueños por enviar el SOS en un mensaje.

Quiero escribir también  
que no he podido imaginar la danza de las salamandras  
detrás de esta pared de concreto.

La única coartada que encuentro es pensar en el amor,  
el silbido del amante separado a su pesar,  
el verso recitado en mi oído con el susurro de tu acento.

Esa soy yo en una esquina de la casa  
intentando mantener contacto con vos.

La muchacha felina que trascribe a Follett,  
la que tiene 17 días, seis horas y 44 minutos  
que no has besado.

## Lo cierto es que te resguardo desde todas las cosas

Miro al fondo, donde todo arde como una revelación.

Las ciudades que tus dedos cavan en mis costillas,  
idioma de la intimidad.

La palabra, obra de arte, testigo de tus murmullos sobre mi frente.

¿En qué lugar de mi cuerpo no aparece?  
Háblame, por piedad, de las agujas que la memoria deja en mis párpados,  
seres remontando el vuelo  
como un barrilete sobre mil ciudades  
ahí donde estamos los dos a merced de la palabra dulce.  
Habrá que apagar la luz y ser conscientes del silencio,  
sentir cómo mi herida llueve sobre tu cuerpo  
templo construido para resistir el alba.

**Perla Lusete Rivera Núñez**, Ajuterique, Honduras. Docente, poeta y gestora cultural. Especialista en Literatura por la UPNFM. Ha publicado: Sueños de origami 2014, Nudo 2017, Antología Personale 2019 y Adversa 2019. Invitada a festivales y encuentros de poesía en América Latina y Europa. Publicada en revistas de poesía en Latinoamérica y Europa. Traducida al inglés, e italiano.

## EN EL CENTRO DE TU PUPILA

algo que alguna vez has hecho  
                                   has dicho  
                                   o has pensado  
 está teniendo sus consecuencias ahora

aquella rama de cerezo rota  
 un girasol arrancado  
 la lluvia que un día llegaste a maldecir  
 aquel deseo de hacer desaparecer  
 en un instante  
 los mares y las montañas  
 y llegar antes de tiempo ahí donde creías  
 que todavía bailaba el amor

incluso lo que no haces  
                                   no dices  
                                   o no piensas  
 está teniendo sus consecuencias

la flor que nunca riegas  
 la belleza del jardín que encuentras  
 donde esperabas ver tierra yerma  
 esa belleza que callas  
 los maizales    caminos abiertos  
 que ahora ya no recuerdas

en el bosque  
 los árboles se derrumban  
 bajo el peso de la tormenta  
 y los pájaros prenden fuego al nido  
 con sus alas incandescentes  
 porque ya no sabes detenerte  
 para imaginar lluvia

en el mar  
 las ballenas flotan a la deriva

y tú ignoras que sus vientres  
 podrían haber dado a luz  
 aquel mundo más justo  
 que ya no ansías

bajo tierra  
 los topos han perdido el apetito  
 y sus presas se pudren  
 como los sueños que ya no persigues  
 no se trata de culpas

lo que intento decir  
 es que es justo en el centro de tu pupila  
 donde se está quemando el Amazonas

### infancia

otro año comienza  
 y de nuevo imaginas  
 cómo sería volver

en la punta de tus dedos  
 susurran los maizales  
 el río callado invade  
 la sequedad de tu piel  
 y los bolsillos se te llenan  
 de guijarros redondeados  
 pájaros que picotean sin cesar  
 los ojos del miedo

un frío débil y ajeno  
 penetra la flor blanca  
 bajo la nieve que añoras

inmóvil en la hierba  
 tu cuerpo percibe un latido  
 que se acompasa a tu sangre  
 ahora detenida  
 y en la lejanía

la montaña de la certidumbre  
se te desmigaja  
como el pan  
que comes sin hambre

sentada a tu lado  
la infancia es una niña vieja  
que se tira de los pelos  
y se arranca las costras  
de las rodillas

**Corina Oproae** nació en Transilvania, Rumanía. Reside en Cataluña desde 1998. Escribe en español, traduce del rumano y del inglés al catalán y al español. Ha traducido autores como Marin Sorescu, Lucian Blaga, Ana Blandiana, o Mary Oliver. *Mil y una muertes* (2016) es su primer libro de poemas. En 2019 publicó su segundo poemario, *Intermitencias*. En 2019 publicó en Colombia, bajo el sello Caza de Libros/Ulrika Ediciones, *Temprana Eternidad*, una antología personal que incluye, además de una selección de poemas ya publicados, poemas del libro inédito *Desde dónde amar*.

### Al otro lado del tiempo

Al otro lado del tiempo  
La vida permanecía suspendida del sueño.

Inmóvil en el filo del abismo  
La distancia de los mundos se hace corta.

Las montañas líquidas  
Surcan rincones infinitos.

Y hasta los suspiros languidecen  
Al susurro de la brisa tornasolada.

Hasta que vino el “desarrollo”  
Y cubrió de adoquines y rascacielos,  
La apacible vida de los dioses.

Un siglo

Dónde estás,  
ahora que no estás  
y estás sin mi  
profundamente deshabitado.

A dónde viajan tus pensamientos sin mí  
qué ha sido de tus anhelos en mi ausencia involuntaria  
de qué se alimenta el sueño que antes me necesitaba  
de qué color es la luz ahora en la ventana.

Cuál es el camino de regreso a la locura  
la piel aún persiste  
el tacto se detuvo y la piel añora  
está sola la esperanza quieta sobre el estante.

La madrugada tiene un frío sospechoso  
repite la tristeza de la ausencia  
aún creo en los besos escasos  
en los abrazos profundos  
aún así, el frío logra atemorizarme.

Por alguna razón rehúso al fracaso  
es ésta necesidad de creerme heroína del amor  
y sin embargo,  
también hay días en los que estoy con pocas fuerzas.

Dónde estás,  
ahora que no estás  
y estás sin mi  
profundamente deshabitado.

## Asisto

Asisto a la orilla de tu silencio  
Para decirte lo que soy  
Desde la mirada.

FRANCY LILIANA DÍAZ ROZO  
Facatativá, Cundinamarca (8 julio de 1980)

Estudió Lengua Castellana y Comunicación en la Universidad de Pamplona Norte de Santander. Activista político en defensa de los derechos humanos y del ambiente, subdirectora de la Corporación Cultural Hicha Guaia y de la comunidad muisca. Miembro del Colectivo Literario Poetiza y de la Corporación Ie Sua Hijos de Manjui. Primer lugar en la 6ª Semana Cultural Internacional Facatativá. Ha participado en encuentros nacionales e internacionales, destacan los de Manabí, Ecuador; Chañaral, Chile, Feria del libro de La Habana, Cuba 2011, Mención honorífica otorgada por la Casa del Poeta Peruano, Representación Chile, concurso Hispanoamericano de Poesía “Gabriela Mistral, XVII Encuentro Internacional de poetas Zamora, Michoacán, México 2013.

## EVALUADORES

Jesús Holmes Ospina Castaño Corporación Unificada Nacional de Educación Superior CUN. IED. Colegio Técnico Jaime Pardo Leal.

Juan de Jesús Sánchez Torres. Universidad Militar Nueva Granada

David Romero Dávila. Colegio Departamental la Mesa. Cundinamarca

Omar Gutiérrez González. IED Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.

César Augusto Patiño Trujillo IED Enrique Olaya Herrera Secretaría de Educación de Bogotá

Carlos Eduardo Pacheco Villegas. Universidad Pedagógica. Colegio San Agustín

Alberto Isaac Rincon R Fundación Observatorio Multidisciplinar para la Construcción del Conocimiento. Obsknow

Jhon Fredy Vargas Espitia IED José Martí. Secretaría de Educación de Bogotá

Dayana Alvarez Gutiérrez IED Enrique Olaya Herrera. Secretaría de Educación de Bogotá

Anyie Paola Silva Páez IED Colegio La Concepción. Secretaría de Educación de Bogotá

## POLÍTICA EDITORIAL

### Misión

Visibilizar y posicionar el pensar y las experiencias pedagógicas de los docentes y estudiantes, a través de la reflexión crítica de la palabra escrita, el arte y la filosofía, mediante el reconocimiento de las vivencias que se agrupan en los distintos escenarios de la praxis docente y del colectivo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo; lo anterior se comprende como una tarea de formación permanente, que busca contribuir a la divulgación y construcción del saber educativo.

### Visión

En el año 2025 la revista Transformación colectiva será referente nacional e internacional de las investigaciones, trabajos académicos y literarios de maestros(as) de educación inicial, básica, media y superior.

### Enfoque y alcance

La revista Transformación Colectiva: Pensamiento Pedagógico Contemporáneo es una publicación de divulgación científica y cultural de publicación semestral, avalada por el Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social (INIS), que tiene por objetivo publicar trabajos que recogen los puntos de vista que docentes, estudiantes y demás integrantes de la comunidad académica nacional, desarrollan en el contexto de la praxis educativa y que pueden resultar significativos y pertinentes para la comprensión y el avance de los saberes relacionados con la investigación educativa, la innovación pedagógica y en general, que aporten a la reflexión sobre la educación tanto en el mejoramiento de su realización práctica o metodológica, como en la ampliación de su comprensión teórica y la identificación de sus consecuencias políticas, sociales y culturales.

Entre sus intereses principales, la revista pretende ser un medio de divulgación alternativo, que facilite movilizar el pensamiento hacia la tarea de comunicar y transformar la comunidad educativa y el mismo pensar pedagógico, mediante la innovación y el desarrollo

de una praxis educativa libertaria; esto mediante la visibilización de la diversidad de saberes y experiencias que se producen en las aulas, así como desde el vivir de la educación que se asume desde el rol de los directivos docentes y los padres y madres de familia que acompañan el proceso.

La revista *Transformación Colectiva: Pensamiento Pedagógico Contemporáneo* se orienta a la divulgación de trabajos originales no publicados, escritos bajo la modalidad de artículo científico, artículo de reflexión, artículo de revisión, reseñas, entrevistas y notas pedagógicas, que recojan desarrollos teóricos y prácticos en el contexto de las temáticas y problemas agrupados en las siguientes líneas de investigación: Arte, Filosofía, Infancia, Corporeidad, Innovación, Agenciamientos, IDEO - Semilleros, Poesía, Diálogo y Memoria, Literatura, Orientación, Cooperativas y Sindicatos.

El público al que se dirige la revista no solo contempla a docentes especialistas en el campo de la pedagogía, a estudiantes de pregrado y posgrado en áreas afines a la educación y a otros profesionales interesados en dicho campo, además, se interesa también por convocar a los estudiantes de las instituciones de educación básica y media, así como a los integrantes de la comuni-

dad educativa en general.

## Objetivo general

Sistematizar y socializar la producción académica de docentes, directivos docentes y estudiantes, en el contexto de experiencias que propicien la desgubernamentalización de la subjetividad docente y la afirmación de la práctica escolar como una estética de la existencia,

## Objetivo específico

—Posicionar la perspectiva de trabajo del Colectivo *Pensamiento Pedagógico Contemporáneo* en el debate pedagógico nacional.

—Promover la investigación e innovación educativa en beneficio de la construcción de una escuela para la emancipación.

—Fortalecer los espacios académicos de reflexión y debate sobre temas y problemas educativos, en el contexto de las problemáticas pedagógicas y políticas contemporáneas.

—Aportar al desarrollo de un pensamiento crítico, que valore la realidad social colombiana y la transformación que esta requiere

Categorías de los trabajos escritos que aplican a la revista	
<b>Artículo científico</b>	Documento que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados, conclusiones y bibliografía. (Extensión: Entre 4500 y 5500 palabras)
<b>Artículo de reflexión</b>	Documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. Se sugiere que se estructure teniendo en cuenta las siguientes partes: introducción, desarrollo organizado en subtítulos, conclusiones y bibliografía. (Extensión: Entre 3500 y 4500 palabras)
<b>Artículo de revisión</b>	Documento resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias. Se sugiere que se estructure teniendo en cuenta las siguientes partes: introducción, desarrollo organizado en subtítulos, conclusiones y bibliografía. (Extensión: Entre 4500 y 5500 palabras)
<b>Reseña Crítica</b>	Documento breve que informa y a la vez valora una obra o un producto cultural; su característica fundamental radica en describir y emitir un juicio valorativo a favor o en contra. Se sugiere que se estructure teniendo en cuenta las siguientes partes: información bibliográfica completa de la obra reseña, dedicar el 50% del de la reseña a la reconstrucción argumentativa del texto (identificación del tema, del problema, tesis y argumentos principales) y el otro 50% a la valoración crítica. (Extensión: Entre 1000 y 1200 palabras)
<b>Entrevista</b>	Documento que transcribe el diálogo realizado con un especialista, sobre un tema o problema de interés educativo. Se sugiere que se estructure teniendo en cuenta las siguientes partes: introducción, en la que se exprese brevemente el perfil del entrevistado, así como una presentación del tema o problema que se abordará en el diálogo; seguidamente la transcripción de la entrevista. (Extensión: Entre 1000 y 1200 palabras)
<b>Nota Pedagógica</b>	Documento resultado de la reflexión crítica un tema, problema educativo o experiencia pedagógica, que puede presentar de manera sintética los resultados o la metodología, de la praxis educativa del docente o del estudiante. Se sugiere que se redacte conforme al estilo narrativo del ensayo. (Extensión: Entre 1200 y 1500 palabras)

# Normas Generales para la presentación de trabajos

1. Los artículos deben ser escritos inéditos y originales en español, con una extensión conforme a la categoría en la que se postula:

- a) Artículo científico (Extensión: Entre 4500 y 5500 palabras)
- b) Artículo de reflexión (Extensión: Entre 3500 y 4500 palabras)
- c) Artículo de revisión (Extensión: Entre 4500 y 5500 palabras)
- d) Reseña Crítica (Extensión: Entre 1000 y 1200 palabras)
- e) Entrevista (Extensión: Entre 1000 y 1200 palabras)
- f) Nota Pedagógica (Extensión: Entre 700 y 1000 palabras)

2. Se presentan en Formato .doc, fuente Californian FB, tamaño 12, interlineado 1,5.

3. La primera página del documento debe contener título del trabajo escrito, nombre del autor (autores y/o co-autores), en un pie de página, cargo, filiación institucional, dependencia, departamento, ciudad, país, correo electrónico. Además, un resumen de máximo 150 palabras y cinco palabras clave. Es necesario incluir igualmente su respectivo abstract y palabras claves en inglés.

4. Si se da el caso de uso de imágenes, gráficas o tablas, éstas deben acompañarse de un título breve referente al contenido y la respectiva referenciación.

5. Es necesario enviar junto con el artículo, una breve reseña académica de la hoja de vida del autor (autores y/o co-autores) que no exceda las 100 palabras.

6. Las citas y referencias bibliográficas deben hacerse en el cuerpo del escrito de acuerdo con las normas APA vigentes.





# Contenido

## Investigaciones

<i>Semillero de investigación Sapere Aude:</i> Para una crítica sobre la dimensión política de la educación.....	15
Sergio Luis Caro Arroyo Sapere Aude Seedbed Project Research: Criticism about the political dimension of education Viveiro da pesquisa Sapere Aude: Para uma crítica sobre dimensão política da educação	
De la persona y lo corpo-emocional en la educación.....	25
Luis Eduardo Ospina Lozano From the person and the body-emotional development in the education Da pessoas e do corpo-emocional na educação	
El descartes de Foucault: de las cadenas del mecanicismo físico a las discursivas.....	35
Andrés Santiago Beltrán Castellanos Foucault's discards: from the physical mechanism chains to the discursive ones O descartes de Foucault: Das cadeias dos mecanismos físicos aos discursivos	
El diálogo, una estrategia para mejorar la convivencia en el aula.....	45
La magia de los senderos del diálogo Diana Yasmín Reyes Ríos The Dialogue as a Strategy To Improve Coexistence In The Classroom. The Magic Of The Paths Of Dialogue Diálogo, estratégia para melhorar a convivência em sala de aula. A magia dos caminhos do diálogo	
Lectura literaria de la estrategia a la experiencia.....	65
Alejandro Nova Torres Literary reading from strategy to experience Leitura literária da estratégia para a experiência	
El índice sintético de la calidad educativa y su impacto en el aula de clase inmediata.....	79
Nancy Ortiz Higuera y Claudio Ramírez Angarita The synthetic index of educational quality and its impact on the immediate classroom O índice sintético da qualidade educativa e seu impacto na classe média	
Perspectivas decoloniales/metodologías horizontales.....	99
Construyendo espacios de discusión-acción alternativos en la escuela. Cristhian R. Santos G. Decolonial Perspectives / Horizontal Methodologies. Building Alternative Discussion-Action Spaces At School Perspectivas descoloniais / metodologias horizontais. Construindo espaços alternativos de discussão e ação na escola	