

ISSN 1794 - 8428

ESFERA

Volumen 6, número 1. Enero-junio 2016. Bogotá D.C., Colombia.

**Diálogo en Red II:
reinventar las comunidades
para emancipar la educación**



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Dossier: Diálogo en Red II: reinventar las
comunidades para emancipar la educación

Mónica Yasmín Cuineme Rodríguez

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Editoras invitadas

Las Comunidades de Aprendizaje: un enfoque inter-transdisciplinar
de estudio apoyado en las pedagogías alternativas

Mayira Alonzo Calderón

Cavilando la práctica con poblaciones diversas funcionales

Daniel A. Velásquez-Mantilla

Comunidades de saberes: dispositivos de memorias y oralidades en
resistencia

Andrés Castiblanco Roldán

Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez

Aplicación de juegos didácticos para la resiliencia en el marco de la
cátedra de la paz

María Victoria Bermúdez Sánchez

Sistematización de la experiencia "Ética performada: proceso de
empoderamiento de las arracachas al poder"

Rafael Eduardo Sarmiento Zárate

Reseña

Los amos del mundo: diálogo sobre lo global en la ciudad

Luis Enrique Antolinez Monroy





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Revista Esfera

Volumen 6 – Número 1 / enero-junio de 2016

Revista semestral de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria

Facultad de Ciencias y Educación

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

ISSN 1794 - 8428

Doctor, Carlos Javier Mosquera Suárez. Rector (e),

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Doctor, Giovanni Rodrigo Bermúdez Bohórquez, Vicerrector Académico

Doctor, Edward Pinilla Rivera, Vicerrector Administrativo

Doctor, Mario Montoya Castillo, Decano Facultad de Ciencias y Educación

Magíster, Gary Muriel, Coordinador Maestría en

Investigación Social Interdisciplinaria

Editor

Doctor, Andrés Castiblanco Roldán

Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria,

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Editoras invitadas

Magíster, Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez

Secretaría de Educación Distrital, Universidad Iberoamericana

Doctora, Ana Brizet Ramírez Cabanzo

Secretaría de Educación Distrital, Maestría en Comunicación Educación,

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Comité Editorial

Doctora, Mirian Borja Orozco, profesora de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctora, Claudia Piedrahita Echandía, profesora de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctor, Jairo Gómez Esteban, profesor de la Universidad Distrital Francisco
José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctor, Adrián Serna Dimas, profesor de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctor, Andrés Castiblanco Roldán profesor de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Comité Científico

Doctora, Andrea Bonvillani, profesora de la
Universidad de Córdoba, Córdoba, Argentina

Doctor, Fernando Bravo León, profesor de la
Universidad Santo Tomás y de la

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctor, Fernando González-Rey, profesor de la

Universidad de Brasilia, Brasilia, Brasil

Magíster, Freddy Guerrero Rodríguez, profesor de la

Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia

Doctor, Óscar Useche Aldana, profesor de la

Universidad Minuto de Dios y de la

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D.C., Colombia

Doctor, Pablo Vommaro, profesor de la

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Doctora, Eliana Casas Forero, Inlingua. Université de Nantes, Francia

Comité de Árbitros

Doctor, Alberto Montalvo Castro,

Secretaría de Educación Distrital – Uniagustiniana

Doctora, María Helena Ramírez,

Secretaría de Educación Distrital – Fundación Universitaria del Área Andina

Magíster, Rodrigo Martínez Vergara, Secretaría de Educación Distrital

Magíster, Hilda Alejandra Hernández Pacheco, Universidad Minuto de Dios

Doctora, Ana Brizet Ramírez Cabanzo,

Secretaría de Educación Distrital, MCE – UDFJC

Dirección Sección de Publicaciones

Rubén Eliécer Carvajalino C.

Coordinación editorial

Miguel Fernando Niño Roa

Corrección de estilo

Miguel Fernando Niño Roa

Diseño y diagramación

Astrid Prieto Castillo

Impresión

Imprenta, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

La Universidad Distrital Francisco José de Caldas

no se hace responsable de las ideas de los autores

de los diferentes materiales publicados en la revista.

Dirección: Avenida Ciudad de Quito No. 64-81, Edificio de Postgrados, Oficina 103, Bogotá, D.C., Colombia.

Teléfono: + 57 (1) 3 23 93 00 – Extensiones 6312 y 6313

Correo electrónico: minvest@udistrital.edu.co, revistaesferamisi@gmail.com

Sitio web: <http://fciencias.udistrital.edu.co:8080/es/web/maestria-en-investigacion-social-interdisciplinaria>



CONTENIDO

Editorial

Diálogo en Red II: reinventar las comunidades para emancipar la educación

Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez

Ana Brizet Ramírez Cabanzo

3

Las Comunidades de Aprendizaje: un enfoque inter-transdisciplinar de estudio apoyado en las pedagogías alternativas

Mayira Alonzo Calderón

6

Cavilando la práctica con poblaciones diversas funcionales

Daniel A. Velásquez-Mantilla

17

Comunidades de saberes: dispositivos de memorias y oralidades en resistencia

Andrés Castiblanco Roldán

Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez

25

Aplicación de juegos didácticos para la resiliencia en el marco de la cátedra de la paz

María Victoria Bermúdez Sánchez

33

Sistematización de la experiencia “Ética performada: proceso de empoderamiento de las arracachas al poder”

Rafael Eduardo Sarmiento Zárate

41

Reseña

Los amos del mundo: diálogo sobre lo global en la ciudad

Luis Enrique Antolínez Monroy

54



EDITORIAL

Diálogo en Red II: reinventar las comunidades para emancipar la educación

Network Dialog II: Reinvent communities to emancipate education

Mónica Yasmín Cuineme Rodríguez¹
Ana Brizet Ramírez Cabanzo²
Editoras invitadas

La Red Chisua es un colectivo nacional que surgió hacia 2007, de un grupo de maestros que planteaban la necesidad de visibilizar las apuestas pedagógicas y las didácticas en el contexto de las aulas en la escuela. Durante años las maestras y maestros han sido siempre interpelados por los entes que administran la educación (burócratas), por los investigadores de las universidades que intervienen como exploradores en un escenario donde el maestro y su contexto se tornan en la metáfora de un buen salvaje, en un entorno del cual se obtienen informaciones y fórmulas de acciones para producir teoría pedagógica.

De ahí que desde hace más de 10 años en un segundo movimiento pedagógico, maestros y maestras le están apostando a dar fuerza a su propia voz ante las comunidades académicas, desarrollando propuestas de trabajo a nivel local y regional a través de sus proyectos de aula. Tal derrotero viene reforzándose con la vocación de los maestros y maestras de especializarse, desarrollando investigaciones con las cuales se han maestrado y doctorado en Colombia y en el exterior.

Aún hay metas por cumplir y luchas por realizar en torno a la validez del maestro como intelectual de la pedagogía, además de la lucha por la igualdad simbólica y social en el acceso a espacios de formación, perfeccionamiento y salarios, frente a un sistema educativo anquilosado que aun vislumbra al maestro como menor de edad en la academia.

El interés de fortalecer las redes de profesores tiene que ver con la necesidad de desarrollar diálogos que construyan comunidades académicas desde las escuelas. Es por eso que las redes hoy encuentran su eco en los grandes encuentros iberoamericanos, los cuales convocan pares de países como México, Perú, Venezuela, España, Brasil, Argentina y Colombia, todos vinculados desde lo que se hace en la

¹ Docente de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá, Institución Educativa Distrital La Gaitana, Universidad Iberoamericana. Correo electrónico: mycuineme@gmail.com

² Docente de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá y de la Maestría en Comunicación - Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: anabrizet@gmail.com

escuela. En los últimos años en aras de ser y llegar a la equidad en estos diálogos se vienen vinculando docentes e investigadores universitarios, ya no hablando por la escuela sino reflexionando el aula universitaria.

Es por ello, que este número de la Revista Esfera es para nosotras un espacio de agencia en el cual la universidad y la escuela dialogan de y desde la horizontalidad de la red sobre lo que vive y necesita la educación, esta vez desde las experiencias de aula y comunidad.

Al analizar los adelantos de estos procesos, es preciso destacar que sus intencionalidades, discursividades y prácticas, promueven acciones dialógicas en tanto transforman a los sujetos y los dirigen al ámbito de sus libertades. Nos valemos de Freire (1994, 2003), para mencionar que este dialogismo colectivo es fuente de emancipación, por cuanto niños, niñas, maestros, jóvenes y familias, se educan en la comunicación con, a través y desde el mundo, es decir en una acción mediatizada. En la medida que la educación se concibe como una dinámica liberadora, se entiende que los sujetos toman conciencia de sí, de su papel protagónico en el mundo, de su propia historia, de la producción de conocimientos, y de los roles que asume en la cotidianidad (Ramírez, 2012).

En el proceso de la cartografía pedagógica y social, es posible situar el empoderamiento del maestro como pedagogo al generar a partir de las experiencias, “una historia continua con los educandos para proponer soluciones a problemas concretos, desde donde se enfrentan juntos aleatoriamente” (Zambrano, 2002, p. 22), en el acto mismo de conocer, y es a través del fomento de la creatividad y de la criticidad, que se puede producir el paso de esa conciencia ingenua a una conciencia crítica ante la realidad, que demanda el reconocimiento histórico de la condición de humanidad.

Así pues, la pedagogía se convierte ante todo en un ejercicio de reflexión sobre el tipo de hombre que se quiere formar, el tipo de sociedad que se desea, el conocimiento que se ha de promover y la educación que se requiere.

Este empoderamiento del maestro pasa fundamentalmente, por la reflexión ante la condición de educabilidad como acto de trascendencia pedagógica. Las experiencias muestran como a través de la práctica se transporta el rol del maestro hacia un “mirar a la pedagogía no como una escaramuza de su cotidianidad, sino como fuente donde se alimentan las alternativas pedagógicas más reales, el docente será un sujeto que siempre le apostará a esta como una potencialidad de la misma acción” (Zambrano, 2002, p. 24). Lo anterior vincula las dinámicas de las experiencias como un acontecimiento de pedagogías emancipatorias en el que se van consolidando procesos de humanización entre los sujetos, como lo expone Freire (2003), en el que se pregunta por quién es el otro, por qué me puede aportar y por qué le puedo aportar.

Reconocer las experiencias investigativas en cuanto a educabilidad y enseñabilidad, nos insta a señalar que las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de la Red, por un lado están vivas y se mantienen dispuestas en sus intencionalidades; por otro, le apuestan a promover políticamente, contextos educativos que empoderan a las comunidades, desde un saber colegiado que rompe con los muros de la escuela tradicional, para movilizar crítica, reflexiva y propositivamente sus escenarios vitales en concordancia con las necesidades y mediaciones socioculturales, a pesar de las políticas educativas mercantilistas que se mantienen en la región latinoamericana e imponen acciones instrumentales al servicio de la eficacia de los estándares y la excelencia.

Esta comprensión de la realidad, pasa necesariamente por la elaboración de sentido tanto colectivo como individual, que permite que niños, niñas y jóvenes vayan sacando su condición de humanidad y construyan sus diferentes aprendizajes. La educabilidad entendida en esta perspectiva, se constituye no como una posibilidad sino como un deber de la acción educativa, en la que debe primar que los seres humanos estamos inmersos en unas condiciones de plasticidad y de complementariedad, por ello, es en el sentido de la incompletud en el que la naturaleza

humana se despliega y es la acción educativa la que permite que los sujetos vayan siendo otros, en la oquedad de sí mismos. Ricoeur al respecto, lo expresaría como el paso de la mismidad a la ipseidad (1996).

En correspondencia con la educabilidad, la enseñabilidad plantea la necesidad de articular el mundo de la vida al mundo del saber y a la actividad cultural de las comunidades disciplinares, en aras de saber, de saber hacer, saber valorar, saber convivir y saber imaginar. Esta conjugación de formas de conocimiento está permitiendo que a través de las experiencias investigativas propiciadas por maestras y maestros, se generen procesos intencionados de narración donde las situaciones cotidianas se van concatenando en las dimensiones estéticas, corpóreas, comunicativas, afectivas y plásticas, de la producción de conocimiento.

En efecto, las experiencias luego de ser puestas en un lenguaje de diálogo común, se identifican como apuestas dirigidas a alcanzar la perfectibilidad de niños, niñas y jóvenes, es decir, a hacerse sujetos educables a través de procesos de corresponsabilidad por el saber; serán las condiciones de educabilidad y enseñabilidad, las que promueven el desarrollo de sus capacidades, la potencialidad de sus facultades y la búsqueda del ser humano que cada uno lleva dentro, cuando

la cognición se toma de la mano con la emoción y se encarna en un cuerpo que siente. El sentido ético que allí se fecunda, muestra cómo el acto de educar es político y reflexivamente práctico, es decir, dirigido a la emancipación.

Este reflexivo editorial es un pretexto para invitar a la lectura atenta de este número y contribuir a los procesos de emancipación pedagógica que se están construyendo desde las comunidades.

Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la Liberación*. Madrid: Siglo Veintiuno editores.
- Ramírez, A.B. (2012). Temporalidad y narratividad: un diálogo entre Husserl y Ricoeur, un marco para pensar la subjetividad. En G. Vargas Guillén, *Anuario Colombiano de Fenomenología*. (Volumen VI), (pp. 109-125). Bogotá: Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Zambrano, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.



Las Comunidades de Aprendizaje: un enfoque inter-transdisciplinar de estudio apoyado en las pedagogías alternativas

Learning Communities: an approach interdisciplinary of Study based on alternative pedagogies

Mayira Alonzo Calderón¹

Fecha de recepción: Septiembre de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre de 2015

Resumen

Este artículo muestra la experiencia de un enfoque inter-transdisciplinar de estudio, apoyado en las pedagogías alternativas, desarrollado en la Comunidad Venezolana de Aprendizaje del Alba. Esta comunidad se encuentra conformada por diecisiete docentes estudiantes, quienes cursan diferentes áreas en niveles de estudio de licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. De igual manera cuenta con una adscripción en el Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida “Kléber Ramírez” - Mérida, Venezuela, desde donde se promueven acciones planificadas para desarrollar el trabajo en equipo y cumplir de esta manera con el propósito de llevar a cabo procesos trascendentales de formación e investigación en escenarios no convencionales. Su estudio está basado en la teoría de las pedagogías alternativas y la teoría del pensamiento complejo para ir desmontando la concepción obligada de la clase presencial. Planteamiento que nace de un proceso teórico pedagógico distinto, transformador, que se enrumba hacia una práctica dialógica, dimensionada en lo ontológico, epistémico y axiológico. Esto conlleva a una evaluación cualitativa-formativa sobre el tema de los aprendizajes dentro de un modelo andragógico y de autoformación. En este sentido, esta experiencia se orienta y se caracteriza estratégicamente mediante un proceso metodológico de reflexión-acción-participación.

Palabras clave: Comunidad de Aprendizaje, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad, pedagogías alternativas.

Abstract

The present statement shows the experience of an approach inter-transdisciplinar of study rested on the alternative pedagogies, develops in the Venezuelan Community of Learning. Now then, this

¹ Estudiante de Doctorado en Pedagogía Crítica. Especialista en Planificación Educativa y Artes Visuales. Tutora de la Comunidad de Aprendizaje del Alba, adscrita al Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida “Kléber Ramírez”. Coordinadora General de la Red Educativa de Maestros y Maestras Investigadores e Investigadoras de Venezuela. REDEMIVE. redemive@gmail.com <http://redemive.org.ve/> Correo electrónico: mayiralonso@hotmail.com

community is shaped by seventeen educational students, who deal different levels of study with regard to: the master, speciality, mastery and doctorate. The same account with an adscription in the Program of Studies Opened of the Technical Territorial University of Merida "Kléber Ramirez" - Merida. Venezuela, from where actions are promoted planned to develop the teamwork and to expire hereby with the intention of carrying out transcendental processes of formation and investigation in not conventional scenes. His study is based on the theory of the alternative pedagogías and the theory of the complex thought to be dismantling the obliged conception of the class presencial. Exposition that it is born of a theoretical pedagogic different process, transformer that enrumba towards a practice dialógica, measured in the ontological thing, epistémico and axiológico. This carries to a qualitative - formative evaluation on the topic of the learnings inside a model andragogico and of autoformation. In this respect, this experience is orientated and is characterized strategically across a methodological process of reflection - acción-participación.

Keywords: Community of Learning, inter-disciplinarity, transdisciplinarity, alternative pedagogies.

Introducción

Posiblemente este escrito esté regido por el cientificismo de la forma, sin embargo lo que realmente interesa en él, es el asunto filosófico-metodológico cualitativo, a través del cual se suscribe un cómo con enfoque inter-transdisciplinario de estudio apoyado en las pedagogías alternativas, el cual se asume con la finalidad de favorecer el aprendizaje dentro de las Comunidades de Aprendizaje constituidas en Venezuela, las cuales están adscritas a la modalidad del Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial de Mérida "Kléber Ramírez", Mérida, Venezuela.

En cuanto a estas comunidades de aprendizaje, es acertado mencionar que se presentan como una oportunidad de crecimiento y desarrollo para el contexto educativo venezolano, ya que rompen

con el esquema tradicional de aprendizaje, así como también con los espacios convencionales del aula de clase. En cuanto a este contexto, sus lógicas giran en torno al cómo se brindan las pedagogías, encontrando sus implicaciones en la promoción de un modelo de escuela nueva, liberadora y emancipadora, que invite a eliminar las costumbres de un pensamiento docente basado en la rigidez, el dogmatismo y la jerarquización de los roles, donde el docente es el que manda y el estudiante obedece.

Premisa esta, que nos permite entrar en una concepción de pensamiento que deja de ser cónsona con las necesidades y requerimientos de las sociedades y sus gentes para el educarse.

En cuanto a esto, se trata de tomar en cuenta la importancia que tiene para el futuro el "*aprender a pensar*" como eminente posibilidad para concebir un mundo más humano, solidario y cooperativo. De modo que, cada instante sea urgente para que se tomen en cuenta las necesidades existenciales del ser y el *deber ser* en el campo social y educativo.

Por consiguiente en el modelo de comunidad, el aprendizaje que va obteniendo progresivamente el ser humano, determina qué tan conscientes estamos de todo los acontecimientos de vida útil que tenemos para vivirla, y de la vida que gira en torno al mundo que nos rodea. Mundo globalizado, lleno de contradicciones, donde todo pareciera ser, una mezcla homogenizante de situaciones y cosas que constantemente se revierten en un sinfín de situaciones, para darnos cuenta de lo cerca que estamos físicamente los unos de los otros/as, pero lo lejos que estamos del ser, de ese uno/a, de ese otros/as.

Entonces bajo una nueva concepción de comprensión filosófica y metodológica sobre lo educativo se retoma el secuestrado conocimiento sobre el aprendizaje liberador que conlleva a que el docente deje la actitud impositiva y la transmisión equivocada del conocimiento que lo lleva a sentirse dueño del saber y la experiencia, sin remotamente darse cuenta que el también existe dentro de un proceso de aprendizaje viable y consonante con su praxis docente. Entonces se trata de que alcance una actitud certera, ecuánime, de

colaboración y acompañamiento ante la iniciativa de un otro/a que aprende.

Por consiguiente, se hace eminente que el docente debe proyectarse hacia el desarrollo potencial del/la estudiante, bajo criterios e indicadores que den cuenta de un pensamiento crítico-teórico complejo, que lo acerque definitivamente a la observación y a la investigación como logro permanente de cualquier estudio que realice. Donde la fragmentación del conocimiento desaparezca en los contenidos que brinda y entre en una dimensión de planificación en colectivo, como parte del encuentro pedagógico para generar acercamientos entre docentes y estudiantes.

En este sentido, el enunciado sobre el enfoque inter-transdisciplinar de estudio, apoyado en las pedagogías alternativas requiere de la conjugación de las áreas y disciplinas del conocimiento, en función de la vinculación y articulación que se debe procurar después de la aplicación del diagnóstico realizado en toda investigación, lo que ayuda a precisar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que transitan dentro de los contextos de actuación de las Comunidades de Aprendizaje, las cuales se conforman en las instituciones, el territorio y la geografía, según lo estima el Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial “Kléber Ramírez”.

Entonces, se trata de trazar una línea horizontal y sistémica que permita a partir de la óptica expuesta, delinear distintas estrategias, a través de las cuales las pedagogías alternativas sirvan para seguir develando ese *cómo*, necesario de concebir el aprendizaje y la formación a partir de los postulados de un pensamiento complejo, requerido para apoyar el desarrollo cognitivo del estudiante. Logrando de esta forma, que este, consolide su saber y experiencia dentro de ese *cómo* pedagógico alternativo de la educación antes mencionada.

A razón de esto, la iniciativa de una transformación educativa parte de la constitución de las Comunidades de Aprendizaje, en tal sentido, valdría la pena preguntarnos ¿Cómo se podría transformar la educación a partir de un enfoque

inter-transdisciplinar que responda al estudio de las pedagogías alternativas para la transformación docente y estudiantil dentro de las Comunidades de Aprendizaje? O quizás, sería interesante responder ¿Qué contexto de actuación pedagógico debe seguirse en las Comunidades de Aprendizaje para desarrollar estos procesos?

No obstante, en cuanto a esta última pregunta tenemos que comenzar por puntualizar, cómo se desarrolla un proceso distinto de construcción del conocimiento y aprendizaje integral e integrador significativo que responda a lo manifestado en las Comunidades de Aprendizaje, donde la acción de sus integrantes da cuenta de los principios que en esta se asumen para el conocer y compartir un propósito y proyecto de vida investigativo, implicado en el proyecto de investigación general que sostiene la filosofía y metodología de la comunidad.

En tal sentido, se reconoce a partir de esto que en las Comunidades de Aprendizaje se toman en cuenta las características de un modelo educativo-pedagógico de vanguardia, distinto e innovador que rompe con todos los esquemas convencionales de la educación e invita a la transformación de esta, mediante el estudio profundo de las teorías y prácticas inherentes a su conformación y organización sistémica, la cual se distingue por sus prácticas dialógicas, ontológicas, epistémicas y axiológicas para el intercambio de experiencias y saberes que hace evidente como un grupo de personas con un propósito en común decide agruparse para desarrollar un proyecto de investigación.

Al asumir esta forma para educarnos, el pensamiento se corresponde con la importancia que tiene un modelo filosófico de aprendizaje y autoformación distinto, planificado, que encuentra sustento en las actividades para la construcción del conocimiento, en función de la teoría y práctica de una filosofía de ser para ser con otros/as, como característica el uso de metodologías y los “*métodos*” (Moran, 2013, p. 7), lo que posibilita generar la construcción de una matriz curricular que determina la organización inherente a este

proceso, donde los saberes disciplinares y sus enunciados se plantean para la formación.

En cuanto a esto, se procede estratégicamente a la transversalización curricular que conlleve aproximarnos a la *vida humana* en conjunción con la integración social, cultural y territorial de todos/as en proceso de aprendizaje.

Partir de un pensamiento crítico al respecto, equivale a pensar en el desarrollo de las potencialidades humanas creativas, estimuladas a través de prácticas que son acordes con la praxis y el accionar del docente tutor/a e investigador/a que acompaña el proceso formativo de las Comunidades de Aprendizaje.

Del mismo modo, se caracterizan a las Comunidades de Aprendizaje en Venezuela, como espacios conformados por grupos de personas interesadas en desarrollar planteamientos teóricos e investigativos que conduzcan a la solución de problemas en ambientes diversos, donde se comparte el aprendizaje con estudiantes y tutores implicados en la convivencia, donde se reconoce el sentir y existir filosófico para fortalecer el ser, saber, hacer y convivir de manera espontánea y libre, en consonancia con la idea de un pensamiento complejo para dar respuesta oportuna a la investigación, según los requerimientos y necesidades sociales, históricas y culturales. Se trata entonces, de una práctica educativa inspiradora e inspirada en el deseo de libertad y emancipación del pensamiento como principio formativo para lograr alcanzar el principio de autoformación.

Esto conduce a que los estudiantes y tutores de las Comunidades de Aprendizaje dirijan y organicen su estudio en función de la teoría de la complejidad, el conocimiento y el aprendizaje, entre otras, que se relacionan con el desarrollo y práctica del enfoque inter-transdisciplinar planteado, el cual debe ir en correspondencia con una curricula contextualizada, según el proyecto de investigación propuesto que se respalda en la construcción de una matriz curricular personalizada para que los estudiantes distingan, teoricen y practiquen la transversalización de los saberes por medio de una fundamentación rizomática.

De modo que, vamos a desarrollar la referencia de este pronunciamento, tal cual lo menciona Gallo (2016), al señalar que: “asumir la transversalidad es transitar por el territorio del saber cómo las sinapsis viajan por las neuronas, un viaje aparentemente caótico que construye su(s) sentido(s) en la medida en que desarrollamos su ecuación fractal”, aseverando metafóricamente la acertada posición transformadora que se planta como argumento para visualizar la importancia de las pedagogías alternativas como apoyo al enfoque inter-transdisciplinar de estudio.

En tal sentido, las Comunidades de Aprendizaje parten del estudio de estas pedagogías como medio estratégico para estimular el aprendizaje y conocimiento sobre el hacer, saber y convivir. Esto igualmente conlleva a definir las como: “el dispositivo para desencadenar procesos libres de aprendizaje en los estudiantes y docentes tutores/as, encausando a ambos hacia el desarrollo pleno de sus potencialidades creativas, artísticas, científicas y tecnológicas”. Para puntualizar la formación como propuesta de *acompañamiento formativo* (Vargas, 2011, p. 1). Lo que conlleva a pensar conscientemente sobre aquello que implica significar y trascender la forma de educarnos.

En cuanto a esto, se parte de un pensamiento crítico, autónomo, autoreflexivo, autoevaluativo, que permite estar en consonancia con la vida y la realidad psico-social afectiva de quienes participan de las particulares vivencias de las Comunidades de Aprendizaje, las cuales son conducentes a generar y gestar ideas, debates, obras, mediante el ejercicio de la reflexión, el análisis, la interpretación y el discernimiento para provocar el desaprendizaje dentro de un proceso de aprendizaje que motive el: *aprender a aprender*.

Con este complejo principio, se busca desencadenar en los/as estudiantes y tutores/as una actitud e intención liberadora y emancipadora para dar rienda suelta a todo lo que implica la comprensión de la vida, la cual está basada en la coexistencia con el todo, campo holístico de la ciencia y la cultura como parte de una perspectiva intercultural para la inclusión, la solidaridad y cooperación que

se arriesga a poner en evidencia cuanta deshonestidad existe en el mundo para trabajar los diseños curriculares contemporáneos, llamados hoy en día por muchos docentes –la curricula oculta–.

En sí, lo que se pretende con este pronunciamiento filosófico de carácter metodológico es seguir buscando respuestas oportunas para incentivar el pensamiento crítico y la mirada humana y comprensiva de los procesos de aprendizaje, logrando para ello que se desarrollen los enfoques y enunciados propuestos en esta investigación a partir de las ideas de Delgado (2009), quien señala la forma en que la interdisciplinariedad: “responde a la necesidad de aprehender la realidad, de solucionar problemas complejos y prácticos”. (p. 2). Así como, a reconocer que:

Se trata, inicialmente, de partir de la disciplina para buscar relaciones dinámicas y estructurantes de cooperación, contribución, permeabilidad, relación de integración e integralidad con otras disciplinas y con los problemas sociales. Pareciera, entonces, que para encontrar formas de integración a partir de los conocimientos y disciplinas existentes se hace necesario acordar criterios teóricos y metodológicos comunes, así como aceptar la presencia de la diversidad de contextos, situaciones y fenómenos en espacios y tiempos, que presentan características complejas y paradójicas: certidumbre – incertidumbre, continuidad – discontinuidad, convergencia – divergencia, orden – desorden, entre otros aspectos. (p. 6)

Ahora bien, esto sugiere avanzar hacia un enfoque transdisciplinario, según Delgado (2009), que:

Se sitúa en un plano epistemológico que supera lo interdisciplinario pues representa el nivel más alto de integración de los saberes. Entra en un plano de confluencia, articulación reticular y contextualización del conocimiento de un modo más pertinente, donde se establece la interrelación e interconexión entre las partes y el todo. Una interacción e integración mutua que posiblemente los conlleve a la comprensión y entendimiento, a la ampliación y profundización, a una transformación y al cambio, al progreso y a la evolución. (p. 10)

De manera que, la conjugación de estos planteamientos sugiere seguir el curso educativo natural de las Comunidades de Aprendizaje por medio de las pedagogías alternativas en cuanto al tema planteado.

Al respecto es importante resaltar cómo se comportan las pedagogías alternativas, las cuales se comparten en todos los escenarios y ambientes de aprendizaje donde se encuentran instaladas las Comunidades de Aprendizaje, por lo tanto, se consideran sus basamentos dentro de la lógica del ser docente, con actitud consciente para incentivar y motivar el amor del estudiante con respecto al aprender y reconocer sobre todo aquello que gira en torno a su persona: la espiritualidad, los sentimientos, las emociones, el entendimiento, la comprensión, la inteligencia y la intelectualidad dentro del colectivo. De allí, el rompimiento de este ser, con las viejas concepciones y paradigmas sobre el qué y cómo se educa en la educación convencional.

Al respecto, se refuerza un pensamiento complejo, propiciado por la transversalización curricular de los aprendizajes para la vida, donde se agrupan de forma eficiente estudiantes y tutores, para reconocer otros modos y prácticas pedagógicas desde la “epistemológica reagrupación de los saberes” (Pérez y Setien, 2008, s/p), como unidad. Asunto que se entrelaza sin determinismos para visualizar una problemática común de aprendizaje, basada en la conceptualización como propuesta investigativa que se inscribe más allá de las disciplinas donde esta se desarrolla.

Por consiguiente, estos modos de pensar la educación para sus diferentes niveles dentro de la complejidad de una Comunidad de Aprendizaje venezolana, reviven la estrategia máxima de las pedagogías alternativas que se fundamentan en lo nuevo, distinto, diferente e innovador del cómo, en el aprendizaje. Esto, significa un continuar aprendiendo para “aprender a pensar”, consigna establecida para una educación futurible, de vanguardia, en avanzada, en comunión con el propósito de cada uno de los elementos componentes del qué y cómo de la educación que parten de los

procesos pedagógicos inter-transdisciplinarios para consolidar el aprendizaje.

De esta forma, se avanza en la ejecución de un modelo teórico/práctico que atiende los pormenores de la producción intelectual y formación de docentes y estudiantes, a partir del estudio de enunciados más relevantes, encontrados en las apreciaciones de las teorías sobre lo ontológico, epistémico y metodológico del proceso, una vez es analizado y reflexionado.

Así mismo, las Comunidades de Aprendizaje, ponen a prueba la cognición, metacognición, razón y creatividad del estudiante, acto significativo que lo conduce a la elaboración de la autobiografía y portafolio como estrategia metodológica para evaluar y valorar el saber formativo e intencionado del estudiante en el ámbito educativo.

Todo esto le permite al estudiante y tutor/a de la Comunidad de Aprendizaje demostrar un nivel académico para la acreditación de sus saberes y experiencias que se consolidan por medio del Programa de Estudios Abiertos de la Universidad Politécnica Territorial “Kléber Ramírez”. En cuanto a estos importantes planteamientos, Díaz y Flecha (2010) señalan que:

Las comunidades de aprendizaje suponen una reacción contra cualquier tipo de superstición en educación. Es un proyecto fundamentado en las teorías más relevantes en la comunidad científica internacional y está formado por un conjunto de actuaciones que tienen una sólida base científica”. (p. 22).

Se puede evidenciar, cómo el carácter científico, así como el cualitativo se hacen presentes en las Comunidades de Aprendizaje para seguir construyendo las filosofías y metodologías que rodean los fines y propósitos educativos contemporáneos, lo que va en estrecha relación con la Comunidad Científica y de Investigación Internacional, una vez estos entes reconocen su fundamentación teórico-pedagógica, filosófica, metodológica y organizativa.

Este nuevo enfoque posibilita la oportunidad de ver lo educativo y sus perspectivas de una manera distinta para trabajar en sus

nudos críticos, con la pretensión de girarlos hacia un modelo de aprendizaje andragógico; el cual se forja de manera natural dentro de las Comunidades de Aprendizaje, con la intención de promover e intencionar ambientes educativos auto direccionados por gente adulta “*que sabe que sabe*”. Esto fomenta en los estudiantes la actitud hacia el descubrimiento y hacia lo que significa la investigación.

Al respecto, existe un aprecio por el modelo educativo que presentan las Comunidades de Aprendizaje, las cuales giran en torno a preceptos altruistas e idealistas, desde donde se piensan las nuevas formas de formación para ser docente o profesional en cualquier otra área del quehacer multidisciplinar, advirtiendo en estas la constitución y organización de los grupos de personas que generan conocimientos, saberes, experiencias, ideas, consciencia, crecimiento interno y externo, así como también, procesos de creación e integración -para Ser con el Ser-. Sugiriendo un carácter heterogéneo, sin distingo de raza, sexo, género, religión, estatus socioeconómico, con intereses comunes y particulares de pensamiento para el ser, hacer, saber y convivir en la práctica y praxis pedagógica investigativa. Desde un escenario complejo de pensamiento que se hace consciente en el tránsito de educarse para educar, de formarse para formar.

Esto, sin lugar a dudas conlleva a comprender como -aprenden a aprender- desde el enfoque inter-transdisciplinario los/as estudiantes y tutores/as que conforman las Comunidades de Aprendizaje, lo cual se da, de manera distinta e innovadora, tras una constante práctica dialógica para el intercambio de experiencias y saberes como lo mencionamos anteriormente, reconociendo en estas las subjetividades, así como también comprendiendo el proceso intersubjetivo para fomentar el desarrollo de las potencialidades de sus integrantes. Al respecto, González (2015), señala que:

la comunidad de aprendizaje es un espacio de construcción de conocimiento con los otros en donde el proceso educativo se constituye en una posibilidad para lograr la emancipación y ésta se identifica con

la autonomía a partir de la acción propia del sujeto y con la responsabilidad ética que éste asume en un contexto de interacción social. (p. 3).

Lo cual, permite observar la importancia que tiene el espacio y ambiente donde el estudiante de la Comunidad de Aprendizaje se desenvuelve para su formación/autoformación, ya que no se limitan al estudio dentro de un aula de clase como ambiente de aprendizaje, al contrario, la filosofía de las comunidades considera que: *todo espacio, es un espacio de aprendizaje*. Enunciado que permite por consiguiente identificar las diferentes comunidades de aprendizaje, a partir de su constitución:

El aula como Comunidad de Aprendizaje (CA). Una visión de la enseñanza orientada a la realización de aprendizajes significativos y culturalmente relevantes. La Escuela como CA. Unas instituciones educativas presididas por la cultura del aprendizaje y la implicación de los padres y otros agentes comunitarios. Comunidades Virtuales de Aprendizaje. La utilización de las TIC para configurar redes de comunicación y de intercambio para promover el aprendizaje. El Territorio como CA. Una nueva organización de los sistemas educativos basada en el compromiso y la responsabilidad compartida de los agentes sociales y comunitarios. (Coll, 2016, p. 5).

Según lo expuesto, el aula de clase y todo espacio de aprendizaje se convierte en el lugar para la socialización de los saberes y no para la transmisión equivocada de estos, a partir de una formación docente que parte del acompañamiento formativo para los estudiantes, padres, madres, representantes que aprenden a través del contexto de la Comunidad de Aprendizaje, al tiempo que no se desestima la conformación de estas, en redes con visión tecnológica, institucional o territorial compartida. Esta implicación de toda la comunidad en la educación, recupera el sentido original del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1979), que no limita la guía adulta que es necesaria para aprender, a la guía ofrecida por personas expertas. (Diez y Flecha, 2010, p. 1).

Por este motivo, las Comunidades de Aprendizaje se presentan como un diseño de estudio inter-transdisciplinario, pedagógico, filosófico y metodológico que se configura ampliamente con un paradigma de educación de vanguardia, según su particular dinámica, criterios y puntos de vista, que en todo momento apuntan a alcanzar desarrollar una educación liberadora, en contribución a: enriquecer la vida de quienes participan de ella.

Para Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2006) “las comunidades de aprendizaje se presentan como un proyecto de transformación social y cultural, inscritas dentro de una gama de posibilidades educativas, epistémicas y pedagógicas que se van desarrollando en la medida que estas se crean”. (p. 73). Por otra parte, Coll (2003) manifiesta que:

Las comunidades de aprendizaje, sea cual sea la categoría a la que pertenezcan –aulas, centros educativos, grupos territoriales o entornos virtuales– nos hablan de grupos de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayuda que se prestan mutuamente. (p. 3).

Se puede observar, lo evidente del qué y cómo en las Comunidades de Aprendizaje, sin lugar a dudas estas encuentran alianza en el pensamiento complejo, solidario y cooperativo de quienes se despliegan en ellas, como filosofía del ser que aprende para ser y compartir una práctica interpretada para la vida y el mundo que lo rodea. El integrante de la Comunidad de Aprendizaje “*sabe que sabe*” (Anzola, 2015, s/p.). Esto quiere decir, que el/la estudiante, es quien se hace consciente de las implicaciones que tiene el llevar a cabo un proceso de formación, autoformación, autoreflexión y autodisciplina, según los saberes y experiencias previas y las adquiridas dentro de la comunidad.

Lo que conlleva, a seguir identificando los modos de pensar, los procesos inter-transdiscipli-

narios dentro de las Comunidades de Aprendizaje en Venezuela, como instancias conformadas y formadas por grupos de personas con intereses comunes, quienes tienen el propósito de desarrollar un proyecto de investigación en el área de desarrollo endógeno o en las pedagogías alternativas, según sea su interés, dada la problemática social para llevar a cabo el logro de los objetivos planteados ante la línea de investigación. Ahora bien, todo esto se verá culminado con la acreditación alcanzada por parte del/la estudiante, una vez haya cumplido con los requisitos académicos exigidos.

Así mismo, es importante mencionar y reconocer que las Comunidades de Aprendizaje no están sujetas a las palpables y notorias normativas establecidas para las modalidades de estudio regular, su filosofía es inclusiva y trasciende el dogma, la exclusión, la homogenización y la jerarquización.

Por tal motivo, se proyectan en el campo profesional institucional o territorial, según sea el caso, rompiendo de esta manera, como lo mencionamos anteriormente, con la concepción de aula de clase, así como también con la rigidez de un horario, el cual solo se construye en función de las necesidades y requerimientos del tiempo de cada uno de sus integrantes. Estableciendo para ello, una mañana o tarde, donde el conocimiento se vincula y articula de forma activa y práctica con los enunciados del aprendizaje reflexivo, participativo, consciente, que libera, -basado en las pedagogías alternativas-, activadoras de procesos de transformación del ser para ser persona con otros/as.

Por consiguiente, es importante mencionar que para las Comunidades de Aprendizaje la praxis en las pedagogías alternativas representa la transformación de sus integrantes, mediante la vinculación: docente-estudiante / estudiante-docente, como pares que aprenden mediante la reflexión y acción de la teoría y práctica desde donde se ejecutan las actividades curriculares con enfoque inter-transdisciplinario señaladas para la vivencia.

A razón de este análisis y reflexión filosófica sobre las Comunidades de Aprendizaje, se propone un campo semántico explorable de dimensiones de estudio e investigación cualitativa, lo cual comprende la utilización de metodologías de investigación holística, de reflexión-acción-participación, etnográfica, entre otras, que no difieran de sus fundamentos.

Se trata de toda una experiencia significativa que estimula al estudiante y tutor/a de la Comunidad de Aprendizaje, a avanzar hacia la organización y disciplina mediante un convenio pedagógico, el cual se acuerda en la planificación creativa de cada encuentro para las actividades a seguir, a partir del acompañamiento formativo, reconociendo el valor del tutor/a como eslabón de la cadena que conecta la elaboración y puesta en marcha de un proyecto general de investigación que atiende los requerimientos de estudio-aprendizaje y necesidad de resolución de una problemática social, cultural, comunitaria, a propósito del interés individual y común.

Este proceso contempla: la distinción de una serie de enunciados de carácter ontológico y epistémico, dirigidos hacia el cómo metodológico del procedimiento de estudio dentro de la comunidad, el cual va en correspondencia con el procedimiento hermenéutico analítico y el ejercicio heurístico que facilita el delinear cada investigación, asumida por el/la estudiantes y docente dentro de ella. En tal sentido, se abre un horizonte de posibilidades que permiten el desarrollo de actitudes y destrezas del estudiante, una vez se sitúa claramente en el campo de la formación e investigación desde un *estar siendo*.

En tal sentido, las Comunidades de Aprendizaje de Venezuela, son un puente pedagógico que marca la diferencia educativa para el desarrollo filosófico de los enunciados de los Sistemas Educativos en el mundo, lo que implica pensar en procesos de formación docente como contribución favorable para la construcción de matrices curriculares acordes con los nuevos modelos educativos. Donde se incorpora el acompañamiento formativo para el crecimiento profesional de la figura docente, con función de

asesor/a, tutor/a y/o directivo, que en definitiva son estos los que programan de manera inmediata la educación desde la actitud que se dispone creativa y científicamente para llevar a cabo de manera autónoma e independiente el avance de un proceso pedagógico formativo, articulado, consensuado y vinculado con la praxis para activar un enfoque inter-transdisciplinar mediante el apoyo de las pedagogías alternativas.

En relación a los aspectos antes mencionados, se vislumbran cambios significativos que en definitiva fortalecen la educación del siglo XXI, a través de una mirada prospectiva para su acontecer, debido a que:

La perspectiva de Comunidades de Aprendizaje es la transformación, no la adaptación. Freire (2003) enfatizaba que el sentido de la educación es la transformación de las personas y del mundo, y Vygotsky (1979) indicó que la enseñanza que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado nos conduce a niveles superiores de aprendizaje y desarrollo. Todas las actividades que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje persiguen la transformación a múltiples niveles. (Diez y Flecha, 2010, p. 24).

Por tanto, de manera concluyente se puntualiza en lo “prospectivo y futurible” (Vargas, 2011, p. 1) de la educación que emerge, de las Comunidades de Aprendizaje, observadas como prolongación para cultivar un fértil campo de estudio que subyace a lo pedagógico y formativo, caracterizado por ser tema de profundas y continuas reflexiones, análisis, estudio e investigación. Planteando nuevas formas de actividad y calidad educativa.

Ahora bien, estos nobles preceptos que se presentan mediante la trama de las Comunidades de Aprendizaje, favorecen la vida del ser humano que existe como ser social dentro de cualquier punto de la geografía mundial de manera mancomunada y solidaria, lo que conlleva a resguardarlas para seguir profundizando en estas a partir de su enfoque.

Referencias bibliográficas

- Anzola, M. (2014). Comunidades de Aprendizaje, Investigación e Innovación. Un nuevo espacio académico. *Revista Cenditel*. pp. 76 – 79.
- Berlanga, B. (2003). La Educación como relación pedagógica para la resignificación del mundo de vida. La propuesta educativa de comunidades de aprendizaje. *Cuaderno de ideas*. Recuperado de <http://www.ucired.org.mx/index.php/publicaciones/pedogiasujeto/fundamentos/item/12-comunidades-aprendizaje>
- Coll, C. (2003). *Las Comunidades de Aprendizaje*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/CA.pdf>
- Crespo, S. (2013). Desaprender en Educación. INED21. Blog. España. Recuperado de <http://ined21.com/desaprender-en-educacion/>
- Daros, W. (1997). *La autonomía y los fines de la educación desde la perspectiva de la filosofía de A. Rosmini*. Argentina: Ediciones Cerider. Recuperado de <http://www.ucel.edu.ar/upload/libros/DAROS9.pdf>
- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialectico globalizador: La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Revista Scielo*, 24(3). Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci.arttext&pid=S1316-008720090>
- Díaz, F., y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2da. Edición). México: Editorial Norma, S.A. Recuperado de: <https://jeffreydiaz.files.wordpress.com/2008/08/estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Diez, J.; Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(1), 19-30. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/1268689288.pdf
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). La comunidad de aprendizaje: Un modelo de educación dialó-

- gica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17(3), 91-103. Recuperado de <http://www.re-dalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Elboj, C., Puidgdellivol, I., Soler, M., Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación* (5ta. Edición). Barcelona: Editorial Grau. Recuperado de <http://www.orientacioncadiz.com/Documentos/Publicos/ACE/Comunidades%20de%20Aprendizaje/8753122-Carmen-Elboj-Saso-y-Otros-Comunidades-de-Aprendizaje-Transformar-La-Educacion.pdf>
- Fernández, E. (2014). Comunidades de aprendizaje: proyecto cultural de la sociedad de la información. *Revista Avances en supervisión educativa*, 22. Recuperado de: <file:///C:/Users/Vincent/Downloads/ase.22.03-fernandez.pdf>
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva y Siglo XXI. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadeloOprimido.pdf>
- Garabetyan, E. (2012). *Entrevista a Humberto Maturana "Tanto la empatía como el amor tienen bases biológicas"*. Perfil.com. Recuperado de <http://www.perfil.com/ediciones/2012/5/edicion.674/contenidos/noticia.0015.html>
- González, A. (2015). Comunidades de Aprendizaje: Estrategia Educativa para la Comunicación y la Emancipación.. *REDHECS*, 19(1). Recuperado de <http://publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/3809/4894>
- Monclús, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire: Nuevos planteamientos en Educación de Adultos*. Barcelona: Anthropos Editorial del hombre.
- Morín, E. (1977). *El método I. Multidiversidad El Mundo Real*. Recuperado de <http://www.edgarmorin.org/descarga-el-metodo-i-edgar-morin.ht>
- Paiva, A. (2004). *La educación liberadora de Paulo Freire y el Desarrollo del pensamiento*. Ponencia: III Simposio "El Formador de Formadores en los Albores del Siglo XXI. Venezuela. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a5n26/5-26-8.pdf>
- Pérez, N. y Setien, E. (2008). La interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad en las ciencias: una mirada a la teoría bibliológico-informativa. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-
- Programa de Estudios Abiertos (2010). *Gaceta Oficial No. 40366. Licenciatura en Pedagogías Alternativas*. Recuperado de <file:///C:/Users/Grossl/Desktop/Estudios%20Abiertos%20de%20Licenciatura%20EN%20PEDAGOG%C3%8DAS%20ALTERNATIVAS.html>
- Rendicol. (2015). *Acompañamiento Formativo. Centro de Pensamiento Colaborativo para la Educación*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www.redincol.com.co/>
- Rodriguez de Mello, R. (2011). *Comunidades de aprendizaje: Democratización de los centros educativos*. Recuperado de <http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011.17.03.pdf>
- Ruiz, O. & Otros. (2014). *Educación en la alteridad. Colección: Pedagogía de la alteridad*. Colombia: REDIPE. Editorial
- Serradell, O. y Racionero, S. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación*, 35, 9-39. Recuperado de [file:///C:/Users/Vincent/Downloads/20809-20733-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vincent/Downloads/20809-20733-1-PB%20(1).pdf)
- Torres, R. (1996). *Comunidad de Aprendizaje: Educación, territorio y aprendizaje comunitario. Otraeducación*. Recuperado de <http://otraeducacion.blogspot.com/2011/04/comunidad-de-aprendizajeeducacion.html>
- Ubaldo, P. (2009). *Modelo Andragógico. Fundamentos. Diálogos y Perspectivas de desarrollo curricular* (Primera Edición). México: Universidad del Valle de México.
- Ugas, G. (2012). *La Complejidad: Un modo de pensar*. Venezuela: Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos de Ciencias Sociales.

- Vallejo, S. (2014). La pedagogía de la alteridad. Un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigo*, 1(2), 114–125. Colombia.
- Vargas, R. (2011). Acompañamiento formativo ¿Qué connotaciones tiene el término en procesos de asesoría? En L. Primero Rivas y F. Monroy Dávila (Compiladores), *Hermenéutica y Pedagogía para la formación humana en una época incierta*. México: Editorial Torres Asociados RIHE.
- Vargas, R. y Alonzo, M. (2016). El Acompañamiento formativo: un sustento alternativo ante la política pública de asesoría en la educación básica. En *Temas de Formación Docente. Reflexiones, Diálogos y Propuestas*. México: Editorial CAPUB.
- Villa, E. (2013). La praxis como búsqueda ética en los escenarios de las prácticas formativas e investigativas. *Itinerario Educativo*. Recuperado de [file:///C:/Users/Vincent/Downloads/DialnetLaPraxis ComoBusqueda EticaEnLos Escenarios De LasPract-5163238%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Vincent/Downloads/DialnetLaPraxisComoBusquedaEticaEnLosEscenariosDeLasPract-5163238%20(2).pdf)

Cavilando la práctica con poblaciones diversas funcionales

Pursuing practice with diverse functional populations

Daniel A. Velásquez-Mantilla¹

Fecha de recepción: Septiembre de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre de 2015

Resumen

La sistematización de experiencias hace ruptura con las formas tradicionales de elaborar el discurso científico, es una apuesta teórico-práctica que permite reconstruir los saberes de los sujetos mediante el reconocimiento de sus acciones disruptivas. Fomenta en el campo de las ciencias sociales la formación de nuevos paradigmas de investigación, que parten del encuentro con las teorías tradicionales y la formación empírica del saber. El presente artículo presenta a partir de un ejercicio de sistematización de experiencias, las acciones tendientes a fomentar escenarios de participación social en la red de diversas y diversos funcionales, en el barrio Britalia de la localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá, Colombia, entre los meses de marzo y junio del año 2015.

Palabras clave: sistematización de experiencias, diversidad funcional, salud pública, redes sociales, participación social.

Abstract

The systematization of experiences breaks with the traditional ways elaborating scientific discourse, it is a theoretical and practical commitment that allows rebuild subject's knowledge through the recognition of their disruptive actions. It promotes in the field of social sciences the formation the new research paradigms, starting with the encounter with traditional theories and the empirical formation of knowledge. The present article presents, from an systematization experiences exercise, the actions tending to foment scenarios of social participation in the network of female diverse and male diverse functionals, in the Britalia neighborhood in Kennedy locality, Bogota city Colombia, between the months Of March and June 2015 year.

Keywords: systematization of experiences, functional diversity, public health, social networks, social participation.

¹ Doctorando en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid, Magister en Intervención Social de la Universidad Internacional de la Rioja, Sociólogo de la Universidad Cooperativa de Colombia, Docente Uniminuto virtual y a distancia, programa de Psicología, Grupo de Estudios Contemporáneos para la Acción Psicosocial (GECAP), Semillero de Investigación y Acción Participativa: Territorios y grupos sociales. Correo electrónico: danielvelasquez84@gmail.com, @danielvm84.

Introducción

Acercarnos a la red de diversidad funcional en la localidad de Kennedy de la ciudad de Bogotá, Colombia, es un encuentro con escenarios de participación social que dimensionan nuevos matices al concepto de ciudadanía, que van más allá de la narración clásica descrita por Marshall (1997), quien plantea que este se constituye a partir de tres elementos:

... civil, política y social. El elemento civil consiste en los derechos necesarios para la libertad individual... Con el elemento político me refiero al derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política, o como elector de los miembros de tal cuerpo. Las instituciones correspondientes son el parlamento y los concejos del gobierno local. Con el elemento social me refiero a todo el espectro desde el derecho a un mínimo de bienestar económico y seguridad al derecho a participar del patrimonio social y a vivir la vida de un ser civilizado conforme a los estándares corrientes en la sociedad. (p. 302).

Visto de esta manera, el ciudadano o ciudadana diversa funcionalmente, no encaja dentro de la conceptualización clásica, pues se requiere para el ejercicio pleno de esta dimensión, un ser humano regido por los parámetros de la “normalidad” incluido en una comunidad política con garantías de derechos y deberes.

La diversidad funcional es un concepto que a partir del lenguaje busca dis-normalizar la condición humana según Romañach y Lobato (2005), “conscientes de que el lenguaje produce, modifica y orienta el pensamiento, ciertos organismos relacionados con el mundo de la diversidad funcional han intentado acuñar nuevos términos en busca de una nueva visión social de este colectivo” (p. 2). Por tanto, la diversidad funcional le apunta a edificar caminos que permitan entender y asumir la diferencia.

El presente escrito da cuenta de las acciones que se gestaron al interior de la red de diversidad funcional en la localidad de Kennedy entre los meses de marzo a junio de 2015, en donde se desarrollaron ejercicios que facilitaron el empoderamiento de la población que participa en la red.

Es importante resaltar que la población sujeta de la intervención se autodenominaba desde el año 2012 como “red de discapacidad” orientada principalmente por los presupuestos de la rehabilitación basado en comunidad (RBC); nombre que se resignificó en el proceso de intervención, pues, se considera que el discurso de la discapacidad genera patrones de exclusión en cuanto inhabilita a una población que tiene diversas formas de manifestarse en el espacio público.

Para tal propósito, se recolectó la información que permitiera sistematizar la experiencia vivida, mediante grupos focales y entrevistas, se buscó identificar tres interrogantes rectores del proceso de sistematización: ¿cuáles son los actores que conforman la red?, ¿qué tipo de acciones realizan para mantener el trabajo en red? y ¿cuáles son los alcances de sus acciones desde la perspectiva de la participación social?; paralelamente se promovió que la red se articulara en espacios de reflexión de la ciudad de Bogotá promovidos por la Cumbre Popular Urbana, con el interés de promover escenarios que permitieran el empoderamiento de la población diversa funcional.

Este ejercicio fue posible gracias a la disposición los miembros de la red de Diversas y diversos funcionales del barrio Britalia en la localidad de Kennedy, Bogotá, Colombia.

Enmarcando la experiencia de la red de diversidad funcional

Historia de la red de diversidad funcional

La red de diversidad funcional surge en 2012 acompañada por funcionarios del programa de salud en Bogotá; según lo narran los actores de la experiencia, su finalidad inicial fue generar una red de apoyo alrededor de la salud.

El grupo se encuentra conformado por personas con diversidades funcionales fisiológicas, cognitivas, auditivas y mentales. Cuenta con la participación de niños y niñas, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad; prima la participación de la mujer y semanalmente se reúnen un aproximado de 40 personas. Se cuenta también

con la participación de cuidadores que aportan en el proceso de la red, generando dinámicas de apropiación temática y fomentando prácticas de inclusión que aportan a la superación de la segregación que padece la población.

Las dinámicas de articulación han sido progresivas, influenciadas principalmente por los impactos obtenidos del trabajo colectivo, generando en los sujetos participantes del proceso una percepción de credibilidad que los afianzaba como red.

En la dinámica de articulación han fortalecido su capacidad de gestión y articulación con otras instituciones, estableciendo relaciones que les permite mantener en el espacio una oferta de distintos actores institucionales y privados, que favorecen su articulación y su trabajo en red.

El proceso de sistematización de la experiencia en la red de diversidad funcional

Inicialmente se desarrollan tres entrevistas informales a funcionarios del programa de salud en Bogotá y un miembro de la red, quienes permiten identificar cuáles serían las necesidades de la red en la sistematización de la experiencia.

El ejercicio inicia en marzo de 2015, buscaba fortalecer las dinámicas de participación de la población diversa funcional; finaliza con la intervención de la red de diversidad funcional en la Cumbre Popular Urbana en el Hospital San Juan de Dios, el 26 y 27 de junio de 2015.

Consistencia del trabajo

Eje de la experiencia vivida

¿Qué dinámicas pueden favorecer la participación social de la población diversa funcional?

Objeto de la experiencia vivida

La experiencia de participación social a través de la red de diversidad funcional entre los meses de marzo a junio de 2015.

Objetivos de la experiencia vivida

Identificar los actores que intervienen en la experiencia de la red de diversidad Funcional, entre los meses de marzo a junio de 2015.

Caracterizar las acciones que permiten fortalecer el trabajo de la red de diversidad Funcional, entre los meses de marzo a junio de 2015.

Reconocer los alcances de las acciones de intervención que realiza la red de diversidad funcional, entre los meses de marzo a junio de 2015.

Metodología

El proceso de recolección inicial de la información para la sistematización, se realizó mediante la aplicación de entrevistas abiertas a dos funcionarios del programa de salud en Bogotá y dos participantes de la red de diversidad funcional. La elección de los informantes se realizó bajo un ejercicio de observación previa que permitió identificar el grado de apropiación del trabajo que se desarrolla en la red de diversidad funcional.

Continuó el proceso de sistematización a partir de grupos focales, se diseñaron tres talleres que permitieran ubicar los actores que se expresan al interior de la red, las principales acciones que desarrollan y los alcances del proceso.

El primer taller estaba dirigido a reconstruir las perspectivas que tienen los integrantes de la red frente a qué dificultades y posibilidades tiene como sujetos. Esto con el fin de identificar los modos de autodefinirse en el entorno de la red. Ejercicio que terminaría con una reflexión de las distintas posibilidades que tiene un sujeto para relacionarse en el entorno de la red de diversidad funcional.

El segundo taller consistió en retomar los elementos del primer taller pero en la dimensión del trabajo en colectivo. Buscábamos que los procesos de caracterización del trabajo salieran a la luz, qué roles y qué papel cumplen en las acciones colectivas que se establecen, como también lograr clarificar sus perspectivas del trabajo en red.

El tercer y último taller buscó identificar el interés de articulación que tienen los sujetos al

proceso de la red de diversidad funcional identificando los propósitos individuales y colectivos respecto a la red de diversidad funcional.

La perspectiva que oriento el proceso se centró en reconocer en los sujetos su capacidad de formación de la realidad social, considerando que sus aportes pueden ser significativos para los procesos de intervención que se realizan con la población diversa funcional.

La red de diversidad funcional

Caracterización de actores de la red de diversidad funcional

La red de diversidad funcional antes de iniciar el proceso de intervención se auto denominaba “red de discapacidad”. A partir de un taller se redefine como Red de Diversidad Funcional, el cual fue acogido por los participantes del proceso y pretendió aportar, en la formación discursiva, un escenario que nos permitiera comprender la diferencia.

La diversidad funcional según Romañach y Lobato (2005),

(...) se ajusta a una realidad en la que una persona funciona de manera diferente o diversa de la mayoría de la sociedad, este término considera la diferencia de las personas y la falta de respeto de las mayorías, que en sus procesos constructivos sociales y de entorno, no tienen en cuenta esa diversidad funcional. (p.4).

Actores institucionales directos

Los actores institucionales directos participan al interior de la red con el propósito de dar cumplimiento a los lineamientos institucionales establecidos por el programa de salud contemplado en el Plan de Desarrollo Bogotá Humana 2012-2016. Los perfiles corresponden a los direccionamientos que estableció la Secretaría de Salud de Bogotá para dar cumplimiento al plan de desarrollo en el marco de la política pública establecida por el Distrito y la Nación para la atención de la población diversa funcional.

Agente de cambio

El agente de cambio es un actor institucional que tiene un vínculo o experiencia vivida con las personas en “condición de discapacidad”. Es importante enunciar que quien cumple este rol institucional al interior de la red de diversidad funcional es un sujeto carismático, el cual tiene una experiencia como cuidador, ejerce liderazgo en los espacios institucionales y de articulación con diversos grupos de interés que por su condición actúan en la ciudad. Es una persona que conoce la norma, y las falencias del modelo en la atención que deben tener las personas diversas funcionales. Es uno de los pilares fundadores de la red de diversidad funcional y un conocedor de las vivencias de la población diversa funcional en la localidad de Kennedy, Bogotá, Colombia.

Los actores de la red lo caracterizan como “bastón fundamental para la ejecución de los fines y propósitos que tiene la red de diversidad funcional” (D. Velasquez, comunicación personal, 16 de abril de 2015). Los integrantes de la red le asignan el valor de la perseverancia, del encuentro, del trasmisor de conocimientos, tienen mucha empatía por el tipo de sujeto que encarna; manifiestan un grado de proximidad paternal, le asignan el rol de protector y cuidador de los participantes de la red, “...parece el papá de uno, él se preocupa mucho por la comunidad, él nos enseña muchas cosas, él ahorita nos habla de leyes y de cosas importantes, él lo enfoca a uno, muchas veces él trata de ayudarlo a uno...” (D. Velasquez, comunicación personal, 5 de Mayo de 2015)

Fisioterapeuta

Trabajan desde la rehabilitación basada en comunidad siguiendo los lineamientos de la política pública y las orientaciones de la Secretaría de Salud de Bogotá. El perfil está cubierto por dos profesionales que atienden desde su campo a las personas integrantes de la red, generando acompañamiento individual y colectivo, asesoría para el manejo de su diversidad funcional y seguimiento a la atención que desde su campo profesional se ejecuta. Las personas quienes cumplen ese rol tienen gran empatía con el agente de cambio,

lo que les permite afianzar los vínculos, mejorar los procesos a partir de la reflexión y potenciar dinámicas que faciliten la intervención.

El perfil social

El perfil social asume el proceso de intervención desde marzo de 2015 con el fin de implementar elementos que permitan afianzar la red, mediante el empoderamiento de los derechos que tienen las personas diversas funcionales; teniendo como tarea el acompañamiento y asesoría que desde el campo de las ciencias sociales puede brindarse al proceso de articulación en red. Facilita la gestión para el encuentro con otras experiencias, y junto con las fisioterapeutas implementa procesos de aprendizaje colectivo.

Actores institucionales indirectos

Los actores institucionales indirectos facilitan el encuentro y las temáticas desarrolladas al interior de la red, no intervienen en las reflexiones internas y su actuar es pasivo. Es importante resaltar que su participación es fundamental, pues, en muchos casos sin su presencia los encuentros de articulación no podían consumarse. Se pueden hacer evidentes al interior de la red dos actores institucionales indirectos, cada uno de ellos, con diversos matices que se describen a continuación.

Junta de acción comunal

Su papel consiste en facilitar el espacio de encuentro para el trabajo en red, no interactúa, por su naturaleza, influye y permite el encuentro. Este rol en algunas ocasiones lo cumple la iglesia del barrio Britalia, cuyos acólitos tienen vínculos con las directivas de la junta de acción comunal.

Instituto encargado de la recreación y el deporte en Bogotá

En el transcurso de la sistematización de la experiencia se encargó de brindar espacios que promuevan la actividad física para las personas diversas funcionales. Es importante resaltar que la representante de este proceso es usuaria de la lengua de señas colombiana y por tanto ha

logrado captar la atención de las personas que tienen diversidad funcional auditiva, pues, en su cotidianidad las instituciones a las que se enfrentan no cuentan con las condiciones adecuadas para relacionarse con ellos.

Actores sociales

Los actores sociales de la red de diversidad funcional se definen a partir del proceso de observación, que por sus características, modos de interactuar y condición, englobarían parte de la complejidad del entramado que configura los actores sociales que hacen parte de la red. Cabe anotar que por lo general los grupos de diversos funcionales se articulan por su condición, en este caso su composición es heterogénea, en la edad, el género y la condición de diversidad funcional.

Diversos funcionales fisiológicos

En este grupo de actores sociales se ubican a las personas que por sus características fisiológicas cumplen un rol específico al interior de la red. Podemos ubicar allí, a las diversidades de locomoción, las diversidades auditivas, y las diversidades del lenguaje verbal y a quienes tendrían dos o más condiciones de las anteriores.

Se entiende por diversidad en locomoción a las distintas posibilidades que tienen los sujetos al relacionarse con el espacio; la diversidad auditiva, en la que un sujeto escucha o no en distintas formas; y por diversidad de lenguaje verbal, se caracteriza a un sujeto que tiene distintas habilidades en la comunicación y que van más allá de lo verbal.

Estos actores tienen mayor posibilidad de explorar en los procesos de participación social, debido a que sus habilidades comunicativas cumplen con el estándar de participación que establece el Estado.

Diversos funcionales cognitivos

Se caracterizan por no cumplir un patrón de socialización desde la perspectiva de la racionalidad. Son sujetos que tienen distintas formas de manifestar el pensamiento, están por fuera del

patrón de participación, no se ajustan a los modelos que conciben la formación del pensamiento bajo una perspectiva evolutiva de menor a mayor capacidad.

Para este caso, los actores sociales de diversidad funcional cognitiva, cargan con el peso de una estructura social fundamentada bajo estos principios, sin embargo, es importante resaltar que bajo el influjo de la perspectiva de la diversidad al interior de la red, se logra cambiar esta mirada.

El grupo focal permitió hacer ruptura con el discurso del “discapacitado”, los sujetos mediante un trabajo en grupo identificaron las dificultades y las posibilidades de cada uno de los integrantes; se lograron resaltar los aspectos relevantes que contenían al diverso funcional cognitivo, dándole un lugar y una posición al interior del grupo, que permitió reconocer las diferentes formas de racionalizar y darle a las fortalezas de los diversos funcionales cognitivos un valor significativo en la articulación.

Cuidadores

Son las personas que llegan a la red de diversidad funcional en su condición de cuidador. Son diversos funcionales pero no vivencian una condición marcada en la diferenciación que se produce en la funcionalidad, son madres y padres, hijos e hijas, hermanas y hermanos, tíos y tías, esposos y esposas; son la red de apoyo principal para quienes tienen una diversidad funcional acentuada.

Estos actores sociales viven un grado de vulnerabilidad pues su labor no es reconocida al interior de la formación social contemporánea. Participan en la red bajo la perspectiva de encontrar un lugar de reflexión de las diversas vivencias funcionales.

Relacionamiento de los actores en la red de diversidad funcional

Cada uno de los actores mencionados responde a la indagación realizada en el ejercicio de sistematización de la experiencia; entre ellos,

generan interacciones que permiten hacer ruptura con el concepto clásico de funcionalidad, proponiendo nuevos significados en los escenarios de participación social. Sin embargo, cabe mencionar que las instituciones muchas veces ejercen un liderazgo que no permite promover los procesos de empoderamiento por parte de la comunidad.

Ferreira (2009) retoma esta perspectiva y nos plantea que “las personas con discapacidad en general, en sus familias y las instituciones asumen ese marco de referencia que naturaliza “la discapacidad” y la remite a su sustrato fisiológico con abstracción a las condiciones sociales, de hecho, propician su existencia y determinan su experiencia” (p.12).

Descripción de las acciones de la red de diversidad funcional

En el proceso de encuentro con la red de diversidad funcional entre marzo y junio de 2015, se logra evidenciar mediante los procesos de observación de la red dos tipos de acciones que las articulan.

Es importante mencionar que todas estas se enmarcan en la búsqueda de generar procesos de empoderamiento para las personas diversas funcionales. Villatoro & Uceda (2014), citando a Zimmerman plantean que el empoderamiento “remite a un proceso mediante el cual las personas llegan a ser capaces de tomar el control de sus circunstancias y conquistar objetivos, así como trabajar para mejorar su calidad de vida” (p.84).

Cada una de las acciones que se mencionan a continuación, se desarrollan en el marco de los encuentros que se realizan semanalmente de 2:00 pm a 5:00 pm, algunos de carácter extraordinario con el instituto encargado de la recreación y el deporte en Bogotá y la Cumbre Popular Urbana, entre marzo y junio de 2015.

Acciones enfatizadas a mantener el vínculo

El encuentro es fundamental para poder mantener los procesos de articulación que impulsa la red,

algunos de ellos hacen énfasis en resolver o atender problemáticas comunes. Sin embargo, se puede destacar, que la principal motivación que tienen los sujetos de participar en la red es concebirla como un espacio que permite brindar apoyo afectivo.

Este ejercicio como diría Ferreira (2009) rompe con los patrones de exclusión a los que se encuentran sometidos las personas diversas funcionales, condenados a “(...) la experiencia de opresión, marginación y exclusión de un colectivo de personas que han sido apartados de la experiencias colectiva y al cual no se toma en consideración en el discurrir cotidiano de las sociedades.” (p. 13).

Los integrantes de la red ven en sus espacios de articulación la posibilidad de fortalecer sus redes de apoyo en las distintas dimensiones, familiares, sociales e institucionales; llegan a sus encuentros con el firme propósito de atender un espacio negado por la sociedad, quien bajo los parámetros de normalidad ha excluido de sus escenarios de socialización a las personas que no encajan dentro de sus parámetros hegemónicos.

Acciones enfatizadas a promover la participación

La red es un escenario que permite tener un grupo de personas empoderadas de los alcances en la implementación de la política pública y los escenarios que ella misma crea para favorecer la inclusión de los diversos funcionales. Se debe resaltar que el encuentro con las instituciones que hacen presencia en la red favorecen estas acciones.

Los participantes de la red pertenecen a agremiaciones distritales; el consejo local de personas en condición de “discapacidad”, redes de trabajo con organizaciones, entre otras; esta dinámica permite tener un flujo constante de información que favorece a las personas en condición de diversidad funcional.

En el marco de la sistematización de la experiencia se promovió la participación en espacios de articulación con experiencias de organización social, más allá de la diversidad funcional. Tal es el caso de la participación que tuvieron como red de diversidad funcional en la Cumbre

Popular Urbana celebrada el 26 y 27 de junio en el Hospital san Juan de Dios de la ciudad de Bogotá.

Este ejercicio según Villatora y Uceda (2014), se encuentra profundamente vinculado con el desarrollo humano sostenible y social, siendo una de las claves en las que se sustenta.

Las políticas sociales vinculadas con la participación social. Y agrega. Se puede entender como un proceso personal a través del cual el individuo toma control sobre su vida o bien como un proceso político en que se garantizan los derechos humanos y la justicia social en un grupo vulnerable. (p.85-86).

Este proceso es fundamental para la formación del concepto de ciudadanía en cuanto que permite superar la noción clásica de ciudadano y como lo diría Villatora y Uceda (2014) citando a Cruz, facilita un planteamiento de inclusión bajo el dilema de reconocer la diversidad funcional como un proceso que “no existiría si todas las personas nos reconociéramos en las diferencias, si simplemente fuéramos seres diferentes” (p. 86).

Conclusión y recomendaciones generales del proceso de sistematización

La realidad de las personas en condición de diversidad funcional se caracteriza por vivir sujetas al paradigma de la limitación, dimensión que en el estado colombiano no ha podido ser superada, pues los marcos normativos siguen expresando en sus contenidos parámetros erigidos desde la perspectiva de la “normalidad”.

Es importante reconocer que la intención de la sistematización no es reconstruir nuevas categorías de significancia para las personas que viven una condición, por el contrario su intención es reconocer en la práctica escenarios que permitan comprender la diferenciación como un atributo de la condición humana.

El presente trabajo buscó realzar la gestión de algunos de los perfiles que intervienen en la red de diversidad funcional, particularmente el agente de cambio, quien cumple un papel fundamental en este proceso de re-significación y que

institucionalmente a pesar de tener un espacio, falta reconocimiento de sus acciones.

Este ejercicio tuvo un elemento práctico y se desarrolló en el marco de la Cumbre Popular Urbana, en donde en igualdad de condiciones los diversos funcionales se encontraron con expresiones del movimiento social y fueron parte activa de la formulación que se gestó en el encuentro.

Es fundamental para el fortalecimiento de los escenarios de participación social para las poblaciones diversas funcionales, perfiles que tengan la competencia en el manejo de la lengua de señas colombiana; que reconozcan la emergencia de las epistemologías de la diferenciación; que permitan el desarrollo libre y espontáneo de los participantes.

Las acciones que se gestan en los procesos de participación social para las personas diversas funcionales deben comprender dos dilemas filosóficos que emergen ante el discurso de la “discapacidad”, “la autonomía moral” y “la autonomía funcional”, Iáñez (2009). Planteamiento desde donde se fundamenta el problema central, el dilema de la libre elección a la que se enfrentan las personas diversas funcionales que por situaciones contextuales carecen de “autonomía funcional”, pero que tienen “autonomía moral” para poder elegir cómo vivir una experiencia sean o no dependientes.

La diversidad funcional en palabras de los participantes de la experiencia en el marco de los talleres es como el bosque, en donde hay diversos colores, diversos olores, diversas formas... pero se encuentran todos bajo una misma mirada, el bosque...

Referencias bibliográficas

- Balcázar, F. (2003). Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación. *Fundamentos en humanidades*, (7), 59-77.
- Decreto No. 470 del 12 de octubre de 2007, “Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital”.
- Equipo ASIS Vigilancia en Salud Pública Hospital Del Sur E.S.E. (2014). Indicadores de situación de salud Localidad de Kennedy. Recuperado de [http://hospitalsur.gov.co/2012/configu.nsf/o/9E1D244F27326F8805257C8E0064EB8C/\\$file/INFORME%20INDICADORES%20DE%20SALUD%20KENNEDY%202013.pdf](http://hospitalsur.gov.co/2012/configu.nsf/o/9E1D244F27326F8805257C8E0064EB8C/$file/INFORME%20INDICADORES%20DE%20SALUD%20KENNEDY%202013.pdf)
- Ferreira, M. (2009). *De la minus-valia a la diversidad funcional: un nuevo marco teórico -metodológico*. Madrid: Universidad complutense de Madrid.
- Iáñez Domínguez, A. (2009). Vida independiente y diversidad funcional: resultados de una investigación social aplicada en la provincia de Sevilla. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, (9), 93-103.
- Marshall, T. H. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista española de investigaciones sociológicas*, 79, 297-346.
- Romañach, J., & Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. *Foro de vida independiente*, 8.
- Villatoro, K. & Uceda, F. (2014). Empoderamiento en las personas con diversidad funcional: clave para la inclusión y equidad social. *Acciones e investigaciones sociales*, (34), 77-104.

Comunidades de saberes: dispositivos de memorias y oralidades en resistencia

Knowledge's communities: devices of memories and oralities in resistance

Andrés Castiblanco Roldán¹

Mónica Yasmin Cuineme Rodríguez²

Fecha de recepción: Septiembre de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre de 2015

Resumen

El presente artículo reflexiona sobre los hallazgos de los proyectos de investigación en memoria colectiva y que desde la pedagogía abordan elementos que se descubren en el qué hacer cotidiano de maestras y maestros en sus contextos de enseñanza y aprendizaje, teniendo presente el rescate de los recursos ambientales patrimoniales como escenario de lucha y disputa de las memorias y de las pasiones territoriales. La presente ponencia desde la potencia de la categoría de *Comunidades de saberes* analiza el peso de lo oral, la memoria y lo pedagógico en los movimientos sociales emergentes latinoamericanos.

Con base en las experiencias colombianas: *Memorias de lucha y cuentos que salvan* (Castiblanco y Cuineme, 2012), *Quicagua* (Cuineme, 2013) y *Cultivando nuestros saberes del jardín de la Secretaria de Integración Social Diradito y el colectivo Achijiraa* (Malagón y Cuineme, 2013–2016) se analiza la manera en que familias y jóvenes conforman una tipología de comunidad que produce y dinamiza saberes (Cuineme, 2013), donde la comunidad pasa por el diálogo de agremiaciones como las campesinas para llegar finalmente al caso de proyectos de reconstrucción de memoria que involucran el empoderamiento de la comunidad frente al Estado, como comunidades escolares, barriales, formales neo indígenas y rurales. Posicionando una crítica de la hegemonía de los dogmas occidentales que fueron institucionalizados históricamente por la religión, el Estado y el mercado.

Palabras clave: memoria, interculturalidad, proyectos pedagógicos y comunidades de saberes.

¹ Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales Universidad Nacional de Colombia, Profesor Asociado de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigador del grupo LEC de la Universidad Distrital y del grupo Pensar Ciudad Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: proteoandante@gmail.com.

² Magister en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Especialista en Docencia Universitaria, Maestra investigadora de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colegio La Gaitana IED y catedrática de la Universidad Iberoamericana. Investigadora de la Red de maestros Chisua – Colombia. Correo electrónico: mycuineme@gmail.com.

Abstract

This short article reflects on the findings of the research projects in collective memory and those of pedagogical cut have to do with elements that are discovered in the daily activities of teachers and teachers in their contexts of teaching and learning. The rescue of the patrimonial environmental resources is the scene of fight and dispute of the memories and of the territorial passions. The present paper from the power of the category of Communities of Knowledge analyzes the weight of the oral, memory and pedagogical in the emerging social movements of Latin America.

Based on the Colombian Experiences: Memories of struggle and stories that save (Castiblanco and Cuineme 2012), Quicagua (Cuineme 2013) and Cultivating our knowledge of the garden of Social Integration Secretary Diradito and the collective Achijiraa (Malagón and Cuineme 2013 - 2016) It is analyzed the way in which families and young people form a typology of community that produces and dynamizes knowledge (Cuineme 2013), where the community goes through the dialogue of associations like peasants to finally arrive at the case of memory reconstruction projects that involve the Empowerment of the community vis-à-vis the State as school, neighborhood, formal and neo-indigenous communities and rural communities. Positioning a critique of the hegemony of Western dogmas that were historically institutionalized by religion, State and market.

Keywords: memory, interculturality, pedagogical projects and communities of knowledge

Introducción: Comunidades de saberes

El concepto de Comunidad encuentra hoy allanado su territorio. La Sociología, la Antropología y la Ciencia política desde un locus europeo occidental y anglo sajón permiten vislumbrar la desconfianza de su uso desde una crítica a la manera demagógica con la cual este concepto ha servido a los regímenes totalitarios para homogeneizar, a los gremios industriales

para coaccionar el consumo frente a la posición de los grupos indígenas, afros, LGBTI, entre otros, a resistir y plantear éxodos, que en últimas vienen evidenciando que su uso o su apropiación dan cuenta de fugas a un fenómeno biotecnológico que ha sacudido todas las fibras sociales de forma diferencial en América Latina como es el de la globalización.

No obstante y como también se puede leer en Alfonso Torres (2013), la comunidad ha retornado como lugar de enunciación que interpela e instituye formas de vivir juntos que le apuestan a la reorganización de la sociedad y la cultura, más en un medio como el latinoamericano caracterizado por el desarrollo tardío de las vanguardias occidentales, que convive con formas tradicionales y pos estructurales con las cuales se definen en clave de diversidad sus actores y escenarios.

Al hablar de comunidad de saberes hacemos referencia a los diferentes aspectos que caracterizan a un grupo y determinan ciertos rasgos que le son propios conformándolos como una unidad *biosocial*, de esta manera, dentro de una comunidad se dinamizan procesos afectivos, sociales, culturales, a partir de los cuales se intercambian y resignifican experiencias, aprendizajes, creencias y saberes.

Lo que hace a una comunidad de saber es la construcción de una identidad y la apuesta de saberes es constituida por un entramado relacional que involucra las prácticas cotidianas de transmisión de saberes y las experiencias del barrio, la vereda, o el cabildo las cuales permiten la consolidación de lazos de reconocimiento y de identificación en los grupos y sus integrantes.

Dentro de estas relaciones que teje la comunidad se visibilizan los aspectos que como se dijo antes le son comunes y le une. Dentro de esta mirada, los grupos escolares, se convierten en comunidad al construir puntos de encuentro en donde convergen las necesidades, intereses, gustos y expectativas de cada sujeto, escenario en el cual se siente participe de esa unidad al ser visibilizado y reconocido.

Es así como a partir del reconocimiento del otro se teje lo que es común, lo que nos identifica, lo cual está permeado por la experiencia, de esta manera, nos constituimos como sujetos porque somos fruto de una experiencia colectiva, ya que al establecer relaciones con el otro tomamos parte de su mundo vital, así como el otro es parte del propio, devenimos de la experiencia que el otro tiene con el mundo.

La experiencia conforma el saber y a su vez la manera en que nos relacionamos y ocupamos en el mundo, la experiencia en el ser humano está determinada por las relaciones que establece con los otros sujetos, pues es a través de ellas que se aprende, así, cada encuentro con una persona constituye un conglomerado de saberes que vienen de las múltiples vivencias que se han tenido con otras personas.

Dentro de este panorama, evidenciamos como a partir de las experiencias pedagógicas que se han realizado en la red, se constituyen comunidades de saber, en cuanto se ha posibilitado la construcción de nexos entre los agentes escolares (estudiantes, docentes, padres y administrativos), al igual que la inclusión de actores del barrio, la localidad y el cabildo: los líderes comunitarios y juveniles, campesinos e indígenas, mediante la escucha de la palabra que materializa el saber.

Al ser reconocidas las diferentes voces que integran la comunidad de saberes cada experiencia pedagógica consolida su identidad, se hace viva y expande el espacio escolar trascendiendo las fronteras físicas de la escuela y la universidad, permeando otros lugares. De esta manera, vemos como la calle, la huerta, el humedal, el bosque, la maloka, entre otros escenarios que abordan los proyectos se constituyen en aulas vivas, es decir, en ambientes donde la experiencia con el otro y con lo otro forma y unifica en términos de relaciones entre un sistema que genera sus propias dinámicas, autorregulándose y transformándose. Desde esta perspectiva la unidad no implica la homogenización sino el encuentro de elementos que son comunes.

Las aulas vivas se abren como ambientes de aprendizaje donde cada lugar encierra un universo de conocimientos, porque es habitado y vivido por las personas que lo significan y apropián, es así, como la experiencia de un lugar pasa por la forma en que lo sentimos e interpretamos. La poética del espacio se designa en las palabras, permitiendo la contemplación constructiva del paisaje, en términos de Berque (2009) se trata de superar lo que se conviene ver del mundo para ver lo que siempre está fuera de él.

A través de experiencias pedagógicas como *Memorias de lucha y cuentos que salvan: los niños y las niñas cuentan cómo se salvó el humedal La Conejera* (2012) o *Quicagua, sembrando saberes*, se llega a la reflexión sobre el aula viva como la relación de las comunidades con sus entornos y su memoria colectiva, siguiendo a Agustín Berque (1998): “un medio no existe más que en la medida en que es resentido (de ser objeto de sensaciones una y otra vez), interpretado y ordenado por una sociedad; pero donde también, inversamente, esta parte de lo social, es constantemente traducida en efectos materiales que se combinan con los hechos naturales” (Berque, 1998, p. 15). *La medianza*, como la llama este geógrafo, permite definir de forma concreta porque es importante una transformación en las prácticas y las representaciones sobre los entornos biosociales.

Como estrategia de comprensión metodológica, la medianza es esencial en la construcción de comunidad de saber, es la asociación con la cual apostamos por las relaciones de la interculturalidad y el dialogo de saberes ancestrales y comunes.

Desde esta mirada los proyectos pedagógicos que abordan la relación con el ambiente permiten una interpretación de los elementos naturales que se asemejan al modo de ver el mundo de la cultura y la forma en que se interioriza la naturaleza como parte de un gran cuerpo, en el cual el cuerpo del hombre pasa a ser en sí mismo parte de la naturaleza, de allí el respeto hacia los elementos que componen la tierra.

Memorias de lucha y cuentos que salvan: una reconstrucción de memoria social desde la creación literaria en Suba

Memorias de lucha y cuentos que salvan: los niños y las niñas cuentan cómo se salvó el humedal La Conejera, fue el resultado del proceso de investigación realizado en el marco de la convocatoria “Fomento a las prácticas artísticas y culturales de los agentes y organizaciones locales, estímulos a la creación, la circulación y la investigación local de Suba”, en la cual se recoge el testimonio de los actores sociales que participaron en la protección y preservación del recurso hídrico y la consolidación de la Fundación Humedal La Conejera, entidad que viene trabajando para su cuidado como patrimonio ambiental de la ciudad.

Dentro del proceso de recuperación de la memoria social se realizaron entrevistas semi estructuradas, a través de grupos focales, en los cuales se contó con la cooperación de: algunos vecinos del barrio Compartir y funcionarios de la Fundación Humedal La Conejera, quienes fueron participantes activos en la lucha por la recuperación del humedal. Dichas entrevistas fueron registradas, sistematizadas y socializadas con las comunidades del barrio Compartir, Fontana y Londres, con el fin de dar a conocer la recuperación tanto de imágenes de la lucha contra las constructoras privadas, así como los actos de resistencia pública frente a las autoridades por la defensa de la zona de ronda del humedal, su vegetación y cuerpo de agua, el cual ya era en la década de 1990, objeto de relleno para la construcción de viviendas y urbanización comercial por parte de terratenientes y constructores con connivencia del gobierno distrital que para la época apenas estaba diseñando y decidiendo las normas de protección ambiental, las cuales se capitalizarían hasta 1995 con los Códigos de Protección Ambiental y la Ley 388 de 1997 de Desarrollo Territorial y el Plan de Ordenamiento Territorial (POT).

En dichos encuentros las preguntas fueron desde: ¿qué hechos o circunstancias los motivaron para emprender las acciones que llevaron a frenar el relleno del humedal?, ¿cómo se organizó

la comunidad para defender el humedal? Hasta indagaciones sobre ¿cuáles son las acciones actuales de la comunidad para proteger el humedal?, ¿cómo piensan que los niños pueden apoyar los procesos de conservación del humedal? Preguntas que ahondaban en la relación de ese ejercicio de resistencia, su reflexión y su epílogo.

Como respuesta hubo relatos cargados de emotividad que dieron libertad a las historias, anécdotas y situaciones que se presentaron en la resistencia ocurrida entre 1992 y 1993 para impedir el relleno y la contaminación y que, desde ese momento hasta la actualidad, han desarrollado para defenderlo y preservarlo como patrimonio ambiental y social; en ellos se nombran diferentes instituciones privadas y públicas que, de una u otra manera, estuvieron en el proceso.

A partir de la construcción de la memoria social de dichas luchas por el humedal se desarrollaron prácticas de creación literaria con los estudiantes de los grados cuarto y quinto de educación básica de las Instituciones Educativas Distritales Eduardo Caballero Calderón, Nueva Tibabuyes y La Gaitana. Tratando de establecer una cobertura de socialización en los barrios vecinos. Los niños y las niñas de estos colegios escucharon los relatos de los protagonistas de esta historia de lucha, algunos de los vecinos que colaboraron en el proceso se encontraron con los niños, para quienes fue emocionante encontrarse con estos héroes relatados en la memoria recuperada, las preguntas llovieron y surgieron solidaridades entre los miembros de la comunidad que se habían desvanecido con la cotidianidad.

A través del dialogo de saberes y estas remembranzas los niños y las niñas se dieron a la tarea de crear cuentos e ilustraciones con los cuales se pudiera transmitir a otras personas las voces de un grupo de soñadores que marcaron la diferencia, atreviéndose a pensar en la posibilidad de un mundo más amable para las futuras generaciones.

De esta manera, los cuentos se convierten en el hilo que teje la historia del volver a recordar de una comunidad alrededor de su humedal; así, los relatos llevan las palabras que salen de los pioneros, las cuales son tomadas como un hito sobre

las luchas sociales que defienden la naturaleza, del mismo modo se busca que los cuentos de los niños sean hitos de la escritura alrededor de la protección del medio ambiente e inspiren los relatos de otros niños y comunidades.

El resultado de la práctica dio base a una serie de textos que se encuentran ilustrados por otros niños que participaron en la retroalimentación de los cuentos, es decir, que escucharon los cuentos de sus pares y, tomándolos como inspiración, dieron rienda suelta a su imaginación plástica, realizando las ilustraciones que acompañaron su compilación publicada posteriormente. Era de esperarse que estos insumos contribuyeran de una u otra manera a enriquecer la memoria, pero a su vez a ser combustible en un fenómeno que posteriormente volvería a poner al humedal en la voz de los medios de comunicación, como fue la invasión del corredor y ronda contigua al barrio Bilbao por parte de constructores que habían obtenido permisos de la Alcaldía, proceso que llevo a un campamento que a través de procesos de resistencia y propuestas de formación ambiental abierta a la comunidad trabajaron talleres de artes plásticas, música y danza, en el marco de las actividades del campamento se socializo esta práctica de los niños e incluso varios colegios se involucraron en recorridos.

En este caso la recuperación de memoria y la práctica artística contribuyeron a la agencia de una memoria de resistencia en el territorio frente a la protección de los recursos, posibilitando desde la expresión, la convocatoria a participar y luchar de formas pacíficas y pedagógicas, frente al Estado y el espacio comunicacional de empresas, políticos e inversores.

Quicagua comunidad de medianza en el dialogo de los saberes

Vivir el ambiente escolar desde la confluencia de la experiencia, permite establecer relaciones donde se modifica la forma tradicional de los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales se han transmitido en lo que respecta a determinados conocimientos en un currículo que se establece según los parámetros y políticas nacionales

que atienden a los intereses de las potencias mundiales.

De esta manera, la escuela como dispositivo social regula la adquisición del conocimiento, desde la selección de los contenidos curriculares legitimando unos saberes en la técnica del conocimiento e invisibilizando los que vienen del “saber común”, el cual es producto de la experiencia inmediata e histórica de los grupos sociales donde la institución escolar tiene asidero.

En este sentido el trabajo por proyectos que se desarrollan en la Institución Educativa La Gaitana *Quicagua* (Somos tierra en lengua Mapuche), en cooperación con los proyectos *Cultivando saberes* y *Niños y jóvenes de la mano con el arte*, se ha construido un dialogo alrededor de los saberes que se desarrollan en cada experiencia, de esta manera, entran al escenario escolar y son legitimados los saberes prácticos que se tienen de la siembra, la artesanía, el cuidado del cuerpo, saberes que vienen de la palabra de la abuela, de la madre, del padre, que se heredan y transmiten, saberes que se materializan en la voz de cada sujeto que teje desde su experiencia una forma de encuentro con el otro.

Quicagua se origina desde el proyecto pedagógico “la huerta escolar”, en el colegio La Gaitana, como un recurso didáctico que propicia espacios que llevan a la observación, el descubrimiento, la investigación y el trabajo en equipo, de igual manera se posibilita relacionar hechos y fenómenos del entorno natural, escolar y social, con los estudiantes de primer y segundo ciclo. Así mismo, promueve y fomenta diversos valores y motiva acciones que llevan hacia la conservación del medio ambiente, a partir de reflexiones y análisis crítico entre los estudiantes y docentes.

El proyecto *Quicagua* se estructura desde el componente pedagógico, ambiental y de proyección social, desde lo pedagógico se apunta a lograr una transversalidad en cada una de las áreas establecidas durante el ciclo II y permitir la fase de exploración a la que invitan los parámetros de este ciclo y así poder contribuir dinámica y eficazmente a un aprendizaje significativo, cooperativo e interactivo en cada uno de nuestros estudiantes.

En cierta medida es una manera de hacer puntos de fuga a la rigidez del currículo institucional del gobierno y sus saberes estructurados desde lo que exige el Banco Mundial y en respuesta a educar en la autonomía.

En el componente ambiental se pretende generar conciencia en todos los actores involucrados sobre las formas de relación que se establecen con el ambiente a través del vínculo directo con la tierra, al vivenciarla como un reencuentro del saber ancestral, el cual nos permite asumarnos e identificarnos como parte de ella. Estos encuentros además de proporcionar aprendizajes buscan desarrollar en los y las estudiantes prácticas de cuidado y protección de los recursos naturales a partir, de la siembra, la cual permite tejer lazos afectivos que nos invitan a pensar y relacionarnos de manera diferente con el entorno.

Desde el componente proyección social se parte de la problemática social, como el conflicto armado y puntualmente el desplazamiento, factores que determinan condiciones particulares en la calidad de vida de los y las estudiantes, por esta razón el proyecto apunta a promover desde la escuela procesos de conciencia sobre la importancia de la autosostenibilidad, como una alternativa de mejorar estas situaciones.

El aprendizaje en la huerta escolar se convierte en un proceso diario en el que los estudiantes, a partir de la experiencia y vivencia van interpretando la realidad ambiental y social para conectarla al diario vivir. Desde este espacio se confluyen diversas formas de transmitir el saber de la tierra, así tanto la palabra hablada como la escrita, entran al espacio escolar y se mimetizan con el uso de los diferentes recursos tecnológicos, como los audiovisuales, el Internet, el celular, entre otros, recursos que utilizan los estudiantes para realizar consultas y consolidar su aprendizaje en torno a la tierra.

De igual manera los lazos que tienen que ver con el saber del cuidado de la tierra, hacen parte de las representaciones y experiencias de la comunidad, al traer del recuerdo las historias de vida de cada uno y de muchos padres que vienen de una experiencia rural con las que se entretienen

con las voces que componen los vínculos con el pasado, posibilitando puntos de encuentro entre los habitantes del barrio y la escuela.

Cultivando nuestros saberes: en las búsquedas de la decolonización del Saber

El colectivo pedagógico Achijiraa (Despertar) en alianza con una docente del jardín Diradito de la Secretaría de Integración Social, enlazan esfuerzos alrededor de un proceso que se desarrolló desde 2014, cuando el humedal La Conejera de la localidad de Suba se veía amenazado por una inmobiliaria que pretendía realizar un conjunto residencial en la zona de amortiguación del humedal, justo al lado de su zona de reserva. Dicha construcción además de ilegal causaría un grave impacto al equilibrio ecológico de la reserva y del barrio.

Fue así como el 2 de marzo del mismo año entre madres de familia, visitantes del humedal, biólogos, jóvenes, etc., es decir la comunidad en general, con la presencia activa de maestros y docentes en formación, hicieron una toma del espacio público para que las inquietudes de los vecinos y ambientalistas fueran escuchadas y se retrasara la ejecución de la obra hasta que se le pudiera garantizar que no se realizaría daño alguno al ecosistema. Fueron 112 días en el espacio público, bloqueando la entrada de materiales, realizando recorridos, soportando los abusos y amenazas de la fuerza pública donde se transforma al humedal en un aula ambiental, a través de un campamento en una gran huerta comunitaria, donde se construyó un tejido social en el que el aprendizaje era diverso y constante, y que muchas veces fue llamado en tono sarcástico como la universidad.

Al asimilar el humedal como aula ambiental también se instituye una apuesta de proyecto de vida, donde contaron con los Abuelos Mhuysqas que rodeaban el campamento rezando el tabaco para que no tuvieran que enterrar a nadie en dicha resistencia, y así fue. Aunque el peso de los medios y los intereses políticos del gobierno local urdieron toda clase de obstáculos, finalmente los edificios se levantan en la actualidad y reemplazan un hermoso bosque de árboles, pero el humedal

aún vive y los derroteros del colectivo fueron a una nueva búsqueda mucho más transformadora desde la educación, y actualmente transitan por esta senda de formación, cultivando este primer territorio y enseñando a la infancia y las familias, la siembra, el humedal como aula y el cielo como techo de un hogar cósmico.

Por otro lado, en la evidente afectación al equilibrio ecológico que el ser humano ha producido en el planeta tierra se encuentra la necesidad de que se dialogue de Educación Ambiental. No es gratuito que hasta hace muy poco el saber occidental haya silenciado los saberes de los pueblos nativos, que recuerdan con sus palabras y gestos, que es posible una vida en armonía con la naturaleza. Los hábitos, mentalidades e incluso el abandono de una espiritualidad que tiene como eje la naturaleza, construyen la realidad que se vive con el entorno. La academia y su lugar en la formación de los niños y niñas ha tenido la función social de construir subjetividades e imaginarios colectivos, entonces la escuela no puede evadir su responsabilidad de formar mujeres y hombres desapegados de cualquier conciencia ambiental.

Una vez desarrollado el proceso de resistencia pedagógica en La Conejera, el colectivo con la profesora Patricia Cuineme ha transitado el abordaje estratégico de la primera infancia: A través de la huerta construyen una educación que se sale del salón y que puede habitar cualquier escenario en que haya tierra. Una ventaja que hay en la búsqueda de la interdisciplinariedad es que la educación en la primera infancia se basa en construir experiencias sensibles que propicien múltiples conocimientos y estimulen diferentes tipos de inteligencias en el sujeto. Además, la construcción de la huerta da inicio con los más pequeños, pero involucra necesariamente a sus padres y/o abuelos, entonces se afianza el proceso con la familia, que es el núcleo social.

La huerta como aula en el jardín infantil, continúa siendo una propuesta pedagógica en un escenario no convencional, primero porque se ha vulnerado la labor pedagógica y social de los docentes en los jardines distritales y se ha reducido este espacio al mero ejercicio de

guardería, segundo porque la huerta se inmiscuye en la comunidad local. La huerta ayuda a pensar la educación desde el territorio inmediato y de esta forma en las necesidades e intereses de la comunidad.

Es importante reconocer que, en una ciudad como Bogotá en el jardín del Distrito, en la calle o en el barrio, cuando hay presencia de la comunidad en general, hay interculturalidad. La población que atiende un jardín distrital es diversa, en el grupo con que se trabaja actualmente hay presencia de familias pertenecientes al Cabildo Indígena local, así como familias provenientes de la costa y otras que han venido del campo a radicarse en la ciudad. A los encuentros en la huerta asisten todos ellos, los profesores somos puentes para abrir el diálogo entre las familias, y en comunidad se dialoga y se construye una colectividad que celebra la diversidad y echa mano de esta para construir un espacio innovador desde la interculturalidad, donde se reconoce y visibiliza la voz de la familia en el proceso educativo y comunitario.

Conclusión

Las experiencias permiten divisar la existencia de comunidades que gestan memoria colectiva tanto celebrante como conmemorante en claves de resistencia al establecimiento de la memoria mediática y oficial las cuales son tan diversas como sus saberes, pero en los tres casos que alimentan esta reflexión, el peso de lo barrial, lo intercultural y el carácter dialogante está representado en la identificación de comunidades que se representan en sus acciones de saber, comunidades como la del Colegio La Gaitana giran en torno a la apuesta de lo campesino, donde los saberes de la tierra y los diálogos tienden a reconstituir la importancia del barrio y el mundo obrero y campesino en la formación de la infancia desde la medianza y el aula viva como la interacción palabra medio.

La comunidad de La Conejera y Diradito, dan cuenta del aula ambiental/viva, como concepto

transversal de la práctica pedagógica de resistencia, fruto de las luchas barriales de los años noventa, se alimenta de la armonización de los saberes occidentales con los locales y ancestrales en el encausamiento de luchas en favor de los entornos y los ecosistemas biosociales. Dejando por último reflexiones interdisciplinarias entre la memoria colectiva, la educación superior y el arte en el diálogo de las comunidades, en las cuales la identidad de comunidad se sitúa en un *ecumenismo nemónico pedagógico* con el cual se estimula el diálogo de saberes - experiencias y la oportunidad de compartir presencias.

El aporte a una discusión de la memoria y su diversidad desde lo comunitario a lo intercultural puede darse desde la capacidad de interpelación de las comunidades y sus capitales culturales y comunicativos. La exploración del saber común como un espacio y acto necesario para resistir el capitalismo contemporáneo, se expone como forma de descolonización del pensamiento latinoamericano en la medida en que deconstruye las jerarquías del conocimiento y permite un camino de proyección al buen vivir que implica ese coexistir con el otro y la experiencia que nos constituye como seres humanos en constante transferencia biosocial y cultural de nuestro ser.

Referencias bibliográficas

- Berque, A. (1998). *Mediance de Milieux et Paysages*. Montpellier: GIP Reclus.
- Berque, A. (2009). *El pensamiento Paisajero*. Barcelona: Biblioteca Nueva
- Castiblanco, A. y Cuineme, M. (2012). *Memorias de lucha y cuentos que salvan*. Bogotá: Secretaria de Gobierno, Alcaldía de Bogotá.
- Cuineme, M. (2013). *Quicagua somos Tierra*. Proyecto que se desarrolla en la IED Gaitana. Bogotá.
- Malagón, X. y Cuineme, P. (2013). *Cultivando nuestros saberes del jardín de la Secretaria de Integración Social Diradito y el colectivo Achijiraa*. Proyecto concluido. Colectivo Achijiraa y Secretaria de Integración Social, Bogotá.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 46(XXIV). Bogotá: Universidad Javeriana.

Aplicación de juegos didácticos para la resiliencia en el marco de la cátedra de la paz

Application of didactic games for resilience in the framework of the chair of peace

María Victoria Bermúdez Sánchez¹

Resumen

La presente experiencia nace de una reflexión en torno a la implementación de la cátedra para la paz, decretada por el gobierno nacional con el fin de dar cuenta de su uso apropiado desde la transformación social, con una temática central como es la resiliencia. Para la implementación de la propuesta, se ha trabajado desde el paradigma cualitativo, con un enfoque propositivo, pues el interés es comprender e interpretar la realidad de los niños y niñas en el manejo de los pilares de la resiliencia dentro de su proyecto de vida, e interactuar con ellos en la construcción de los mismos, proponiendo un programa piloto para una implementación transversal de la cátedra para la paz.

Los niños y niñas protagonistas del proyecto se encuentran entre los 9 y 13 años de edad y cursan quinto de primaria en el Colegio Manuel Cepeda Vargas I.E.D., de la localidad octava, del barrio Britalia. Son niños de estratos 1 y 2, con situaciones familiares complejas, originadas por el contexto social, cultural y económico en el que se encuentran ubicados.

El grupo fue seleccionado por su edad, por su entorno, por sus actitudes y porque desde grado primero ha estado con la misma docente, facilitando la construcción e implementación de la cátedra de la paz, pues como docente investigador ha compartido la experiencia con padres, estudiantes y comunidad en general.

Palabras clave: resiliencia, factores de la resiliencia, pilares, características de las personas resilientes.

Abstract

The present experience comes from a reflection on the implementation of the chair for peace, decreed by the national government in order to account for an appropriate use of this chair, from social transformation, with a central theme such as Resilience. For the implementation of the proposal, we have worked from the qualitative paradigm, with a proactive approach, since the interest is to understand and interpret the reality of children in the management of the pillars of resilience within their project of life, And interact with them in the construction of them, proposing a pilot program for a transversal implementation of the chair for peace.

¹ Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Externado de Colombia, Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la UNAD, Maestrante en Educación en la línea de Investigación *Orientación Educativa* de la Universidad Libre, maestra de aula e investigadora de la Secretaría de Educación Distrital, Colegio Manuel Cepeda Vargas, Integrante de la red de docentes del Distrito en el nodo de Ciencias y Matemáticas. Correo electrónico: vibesa66@hotmail.com.

The boys and girls involved in the project are between 9 and 13 years of age and attend fifth year of primary school in the Manuel Cepeda Vargas School I.E.D., in the eighth town, in the Britalia neighborhood. They are children of strata 1 and 2, with complex family situations, originated by the social, cultural and economic context in which they are located.

The group was selected because of its age, its environment, its attitudes and because it is a unique group since from the first grade, it has been with the same teacher, facilitating the construction and implementation, since as a researcher has shared the experience with Parents, students and the community in general.

Keywords: resilience, resilience factors, pillars, characteristics of resilient persons.

Introducción

Colombia, a lo largo de su historia ha vivido diferentes situaciones de violencia, que han llevado a que las instituciones gubernamentales prendan las alarmas y dirijan su mirada al desarrollo de programas que permitan involucrar herramientas, para que la población pueda asimilar las diferentes situaciones de conflicto que se viven.

Con la firma del acuerdo de paz, el gobierno nacional, ha reglamentado la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas, mediante la ley 1732 del 1° de septiembre de 2014, de allí surge la necesidad institucional de implementar un programa que permita a los niños y niñas del Colegio Manuel Cepeda Vargas, una verdadera transformación social, a través de la aplicación de juegos didácticos para la resiliencia.

Desarrollo del tema

Proponer la aplicación de juegos didácticos para la resiliencia dentro del marco de la cátedra de la paz, es una forma de repensar las reflexiones sobre la paz, como un imaginario que surge en torno a las políticas del gobierno, generando un trabajo articulado desde las aulas. Construir una propuesta que apunte a la consolidación de una vida digna a partir de la protección de

los derechos de los niños y niñas, constituye un aporte hacia las políticas educativas, culturales y económicas de nuestro país.

La cátedra de la paz, reglamentada por el gobierno nacional, da a las instituciones total autonomía para su implementación, contemplando su articulación con los planes de estudio, en áreas como ciencias sociales, ciencias naturales o educación en ética y valores humanos. También brinda unos objetivos básicos, como la contribución al aprendizaje, a la reflexión y al diálogo en torno a la cultura de la paz, dentro del respeto de los derechos humanos.

Sin embargo, no hay precisión de temáticas o lineamientos para dicha implementación. De ahí surge la necesidad institucional de implementar un programa dentro de la cátedra de la paz, como respuesta a la Ley 1732 del 1° de septiembre de 2014, que permita a los niños y niñas del Colegio Manuel Cepeda Vargas, una transformación social.

La institución está ubicada en el barrio Britalia, de la localidad de Kennedy en Bogotá. La experiencia se implementará con los niños y niñas del grado quinto de primaria, de la jornada de la tarde. Este grupo está compuesto por 35 niños y niñas, que oscilan entre los 9 y 13 años de edad, pertenecen a los estratos 1 y 2, y la mayoría proviene de familias desintegradas, algunas desplazadas por el conflicto armado y madres cabeza de familia, como consta en el registro de los niños y niñas. Esto hace que vivan situaciones complejas, generando en algunos de ellos, dificultad en la manera de relacionarse con los demás, en especial, al momento de solucionar un problema.

Estas manifestaciones emocionales negativas, se evidencian en los diferentes conflictos que se viven al interior del colegio y que se manejan en el comité de convivencia, en las comisiones de evaluación de cada periodo académico y en los procesos que se adelantan desde orientación, todo esto se puede evidenciar en el anexo 1, donde aparece la caracterización general que se hizo a los estudiantes, acerca de su núcleo familiar.

Hechos como los relacionados anteriormente conllevan a buscar estrategias que permitan a

los niños, no solo manejar espacios de reflexión sobre la paz, sino que apunten a la protección de sus espacios vitales en el entorno escolar, que les garanticen el cumplimiento de sus derechos como propone la ley 1620 de 2013, debido a que la población infantil, ha sido una de las más vulneradas al recibir directamente la afectación de sus familias, ya sea por la separación de sus hogares, desarraigados de su lugar de origen, o en el peor de los casos se les han vulnerado todos sus derechos.

La experiencia tiene como finalidad implementar la resiliencia a partir del manejo de diferentes juegos didácticos, que permitan el conocimiento, uso y apropiación de los pilares de la resiliencia. La resiliencia presenta diferentes aportes para la construcción de la paz, no solo dentro del aula de clase sino fuera de ella. Esto permite potenciar elementos fundamentales como el uso y apropiación de la resiliencia, sus factores y sus pilares, para construir de manera conjunta una nueva visión social, contribuyendo de manera eficaz a las políticas de postconflicto establecidas por el gobierno.

Implementación de la experiencia

La experiencia se implementará con los niños y niñas del grado quinto de primaria, tiene como objetivo principal potenciar los pilares de la resiliencia a través de diferentes juegos didácticos, que respondan a las políticas planteadas por el gobierno nacional en los temas del posconflicto. Desde la experiencia se espera la construcción de saberes que permitan un manejo reflexivo del comportamiento frente a los otros, evitando conductas agresivas o emociones negativas.

La experiencia va dirigida hacia la construcción de una vida digna, desde el respeto por los derechos de los niños, evitando su vulneración. Para esto se ha desarrollado una temática centrada en los pilares de la resiliencia que son: introspección, independencia, capacidad de relacionarse, iniciativa, humor, creatividad y moralidad.

A cada pilar se le construyó un juego, de tal forma, que la actividad estará compuesta por seis juegos, a los que se ha decidido llamar estaciones. Cada estación tiene como finalidad reforzar

un componente teórico de los pilares, de manera creativa. Es un juego para trabajar por equipos, generando competencia de saberes y agilidad mental.

A continuación se mostrarán los nombres de cada una de las estaciones. En el anexo 2, se pueden visualizar los juegos de manera conjunta.

Primera estación: "Viendo Mi Futuro"

Segunda estación: "Bolsa Mágica"

Tercera estación: "Armando Ando"

Cuarta estación: "Locas palabras"

Quinta estación: "Humor"

Sexta estación: "Mi Moral"

Aproximación conceptual

Henderson (2006), plantea que la resiliencia apunta al desarrollo de habilidades interpersonales que contribuyen en la resolución de conflictos, a través de cuatro categorías que son: *Yo tengo*, *Yo soy*, *Yo estoy* y *Yo puedo*. De acuerdo a Henderson, estas categorías requieren interacción y son cambiantes de acuerdo a la etapa de desarrollo de la persona y a la adversidad que se está viviendo.

A continuación se presenta una breve descripción de cada una de las categorías.

En la categoría *Yo tengo*, aparecen las personas del entorno, en las que se confía, las que demuestran cariño incondicionalmente, las que ponen límite para evitar peligros o problemas y aquellas que con su comportamiento enseñan el camino a seguir.

En la categoría *Yo soy*, aparece la parte afectiva, la parte de la manifestación de estados emocionales, el respeto por nosotros mismos y por los demás.

En la categoría *Yo estoy*, se ubica lo relacionado con la responsabilidad y la confianza que debe asumir y desarrollar cada persona consigo mismo.

La última categoría *Yo puedo*, habla sobre las cosas que inquietan a la persona y la llevan a buscar cómo resolver los problemas, dónde buscar apoyo y ayuda para resolverlos, en qué momento hablar o actuar frente a alguien.

Puerta (2002), menciona que la resiliencia es una cualidad que se encuentra en el interior de cada persona y que florece en el momento de enfrentar diferentes problemas o situaciones límites, es decir, es un proceso dinámico que vale la pena promocionar pues permite afianzar los elementos necesarios para superar dificultades y adversidades que se presentan en el diario vivir.

La escuela es un factor fundamental en el desarrollo de los niños y niñas, allí se reconoce la diversidad y la inclusión, lo que fortalece las oportunidades en el desarrollo y aprendizaje. Por esto se convierte en un verdadero ejercicio de los derechos fundamentales y debe aportar a la construcción de oportunidades y al desarrollo de fortalezas individuales.

Factores de la resiliencia

Para Heredia y Goyeneche (2006), la resiliencia tiene como función desarrollar la capacidad del ser humano para enfrentarse, sobreponerse, fortalecerse y transformarse en situaciones de adversidad. Estas situaciones pueden ser relacionadas con el núcleo familiar, social o escolar. A nivel familiar mencionan la disfuncionalidad de las familias por falta de comunicación, abandono emocional o moral, falta de empleo, problemas psiquiátricos de algunos miembros de la familia, etc. A nivel social, falta de amigos saludables, falta de una buena utilización del tiempo libre, etc. A nivel escolar, deserción y fracaso escolar.

Cuando las personas se encuentran con estas adversidades, promueven actitudes que facilitan el desarrollo de habilidades, que permiten enfrentar estas situaciones. El desarrollo de esas habilidades depende de algunos factores fundamentales que se describen a continuación:

Factores externos

Estos factores externos tienen relación con la empatía interpersonal y social, “otorgan al individuo la posibilidad de reclutar una red de apoyo social fuera de la familia, tan necesaria cuando se tienen que enfrentar situaciones de adversidad” (Heredia y Goyeneche, 2006. p. 13). Es decir, que

podemos hablar de la ayuda externa que necesita una persona cuando pasa por una situación adversa que la obliga a adaptarse a un nuevo estilo de vida y esta persona siente que no lo puede lograr solo, sino con el apoyo de alguien más.

Factores familiares y sociales

Estos factores incluye aspectos como la enseñanza de la solución de los conflictos, el desarrollo de la autonomía, el manejo de habilidades asertivas, generación de espacios de participación, planificación, ocupación del tiempo libre, etc. Elementos que favorecen la creación de un proyecto de vida. “Los jovencitos necesitan la orientación y compañía de adultos significativos para sentirse amados y contenidos” (Heredia y Goyeneche, 2006, p. 15).

Factores de personalidad

En estos factores se encuentran aspectos como la creatividad, el autocuidado, la ideología personal, moralidad y espiritualidad.

Se ha de estimular la originalidad, mediante la cual avanza el saber y se resuelven muchos problemas de las relaciones humanas. Se deben promover acciones de cooperación y solidaridad, actitudes que desarrolladas desde la pertenencia a grupos sanos, favorecen la resiliencia. Se recomienda que estén en contacto con niños y jóvenes, adultos con clara conciencia acerca de los más altos valores morales y espirituales, cuyas vidas sean un fiel reflejo de los mismos. (Heredia y Goyeneche 2006. p. 17).

Pereira (2007), plantea dos tipos de factores dentro del desarrollo de la resiliencia. Estos son los de riesgo y los factores protectores. La combinación de estos factores permite diagnosticar e intervenir directamente en los problemas o situaciones adversas, lo que conlleva a lograr resultados más eficaces.

Factores de riesgo

“Los factores de riesgo son todas aquellas características innatas o adquiridas, individuales, familiares o sociales que incrementan la posibilidad de sufrimiento, disfunciones y desajustes.”

(Pereira, 2007. p. 4). En este nivel encontramos aspectos trascendentales para el individuo como son las pérdidas, los traumas, las discusiones, etc., algunas de estas situaciones son de orden familiar o social y aparecen de manera inesperada, generando estrés en los individuos.

Factores protectores

“Los factores protectores son aquellas características, hechos o situaciones que elevan la capacidad para enfrentarse a circunstancias adversas y disminuye la posibilidad de disfunciones y desajustes bio-psico-sociales, aún bajo el efecto de factores de riesgo.” (Pereira, 2007. p.4)

Los factores protectores son fundamentales en la aplicación de la resiliencia, pues son los que permiten generar lazos afectivos con los padres, familiares, docentes o adultos encargados del cuidado de los niños. El desarrollo de una relación sana con los niños, permite al niño desarrollar aspectos que fortalecen la creatividad, el sentido del humor, la autonomía, la iniciativa, el sentido moral, la confianza en sí mismo, entre otros.

Pilares de la resiliencia

Hasta el momento se ha hecho una descripción detallada de los factores de la resiliencia, ahora se entrará a analizar los pilares de la resiliencia, que permiten construir, fortalecer y estimular en los individuos los factores de protección, frente a la adversidad. Para entender cada uno de los pilares se va a hacer una corta descripción de acuerdo a lo trabajado Wolin y Wolin (1993). Estos pilares son el eje central de la experiencia pedagógica, pues constituyen los juegos didácticos para la resiliencia dentro de la cátedra para la paz.

Introspección: capacidad de reflexionar individualmente, preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta. Está vinculada con los niveles de autoestima de cada persona.

Independencia: capacidad para reconocer los sentimientos y fijar límites, sin necesidad de estar

solo, teniendo una posición clara frente a una adversidad o un abuso.

Capacidad de relacionarse: habilidad para interactuar con otros y establecer vínculos afectivos, permitiendo brindar afecto y confianza a los demás.

Iniciativa: mirar las cosas de manera diferente, exigirse nuevas tareas, ponerse nuevos retos, asimilar los cambios con nuevas perspectivas.

Humor: cambiar los pensamientos negativos por pensamientos positivos, ver con optimismo los problemas, buscar algo divertido a cada adversidad.

Creatividad: desarrollar la belleza en momentos difíciles, ser creativo en la solución de situaciones adversas.

Moralidad: es la expresión de nuestros valores y cualidades, se ven reflejados en la ayuda, solidaridad y buen trato que se presta a los demás.

Otro sustento teórico es el juego. Para esto se hace un referente desde los aspectos más importantes de este componente teórico.

El juego desde Homo Ludens de Johan Huizinga

Se aborda esta categoría bajo la mirada de Huizinga (1938), este escritor permite entender el origen del juego y su relación con la cultura. Los niveles del juego y la importancia de este en los procesos que vive el ser humano. Tomando como base lo anterior, se puede observar la importancia de implementar juegos didácticos dentro del aprendizaje de la resiliencia. El juego permite a los estudiantes expresarse de manera creativa, interiorizando conductas que aportan a un comportamiento social, debido a que su aprendizaje es de larga duración y gran efectividad.

Se debe tener claro que el juego es una manifestación de la lúdica, que permite un desarrollo psicosocial y un aprendizaje de saberes que genera placer.

Importancia del juego dentro del aprendizaje

Esta categoría se apoya en lo planteado por Chacón (2008), quien ha realizado investigaciones sobre juegos didácticos, enfatizando en el juego como estrategia, que se puede utilizar en el campo educativo, para la ejercitación de diferentes habilidades. Los juegos deben estar relacionados con los objetivos que desea alcanzar el docente en relación con el tema que se va a desarrollar en la clase.

El juego que posee un objetivo educativo, se estructura como un juego reglado que incluye momentos de acción pre-reflexiva y de simbolización o apropiación abstracta-lógica de lo vivido para el logro de objetivos de enseñanza curriculares, cuyo objetivo último es la apropiación por parte del jugador, de los contenidos, fomentando el desarrollo de la creatividad. (Chacón, 2008. p. 1)

El juego se convierte en una herramienta facilitadora dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y se debe saber usar. Cumple con características que permiten un ambiente de aprendizaje divertido, espontáneo y eficaz.

De otro lado se encuentra la posición de la investigadora Margarita Nieto Bedoya, quien plantea que “las teorías del juego tienen como finalidad implicarse en los procesos de aprendizaje y provocar experiencias sociales y activas. Asume transmitir aspectos culturales, habilidades motoras, valores y normas consideradas como positivas para la sociedad” (Nieto, 1990. p. 114).

Alcances

Los alcances de la propuesta estarán vivenciados en las características que tiene una persona resiliente. Se espera que los niños involucrados

en dichos juegos, muestren una mayor capacidad de autonomía y autocontrol, vean de manera más optimista su futuro, puedan manifestar abiertamente sus sentimientos, y estén más seguros de ellos mismos, permitiendo una transformación que impacte en su proyecto de vida.

Como experiencia, se pretende ampliar su aplicación desde la primera infancia, dando cobertura así a toda la primaria, permitiendo el desarrollo e implementación de la cátedra de la paz, desde las necesidades institucionales, partiendo del contexto de los estudiantes y convirtiéndose en ejemplo para otras instituciones.

Conclusiones

Podemos concluir que como experiencia pedagógica es una propuesta innovadora, que está incursionando positivamente a nivel institucional, permitiendo el crecimiento personal de los niños y niñas que participan activamente en la experiencia, denotando conocimiento y apropiación conceptual de temas precisos sobre los pilares de la resiliencia.

El juego ha facilitado la apropiación conceptual de las temáticas propuestas y ha sido extensivo a nivel institucional, generando la creación de juegos para la resiliencia desde la primera infancia, dando cobertura a toda la primaria.

Como docente, hay una exigencia particular por brindar a los niños y niñas del colegio Manuel Cepeda Vargas, la oportunidad de adquirir conocimiento y crecimiento personal a través de una propuesta lúdica.

Esta experiencia es solo un peldaño dentro del recorrido pedagógico que tiene como meta final la población infantil, entre 5 y 13 años de edad, cuyo objetivo es jugar para crecer personal, emocional y socialmente.

Anexo 1

Caracterización de las familias de los niños protagonistas de la experiencia

Estrato social	Composición familiar	Perfil padres de familia	Niños/niñas
Estrato 1 y 2	Familias multi-problemáticas	Situación disfuncional	Derechos vulnerados
Los niños son de estratos bajos, el entorno presenta alto riesgo social, es una zona donde existe tráfico de drogas, trabajos poco estables y mal remunerados, situación de exclusión social y comunidad violenta.	Familias pasivas y resistentes al cambio, problemas de alta complejidad, casos frecuentes de violencia intrafamiliar, problemas de comunicación entre los miembros de la familia, estructura familiar en su mayoría monoparental y extensa, sin embargo presentan alta capacidad para manejar sus situaciones de estrés familiar y algunos valoran los aportes educativos.	Roles confusos en los padres de familia. Madres que se sobrepasan por estrés. Madres trabajadores. Manejo de normas inadecuadas. Descalificación de las cualidades de los hijos/as. Tendencia a la negligencia y el abandono. Externalización de los problemas familiares.	Entorno poco estimulante para los niños y niñas. Problemas de maltrato psicológico en los niños y niñas. Deserción escolar o cambio de ambiente escolar. Diferentes problemas de salud mental.

Anexo 2

Imagen 1. Corresponde a la presentación que tienen los juegos, en la cual se muestran las estaciones que conforman el juego

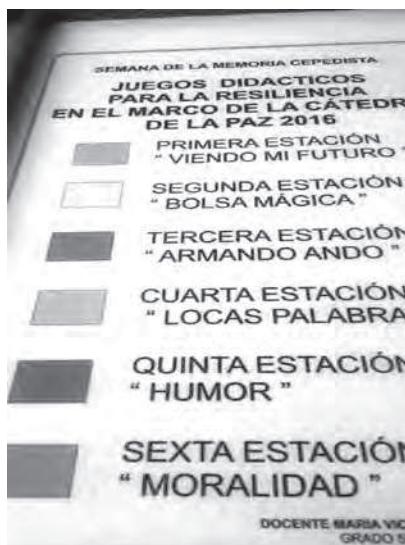
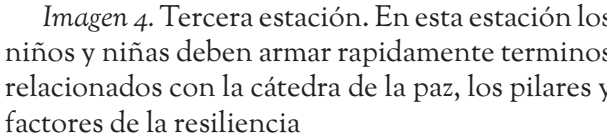


Imagen 2. Primera estación de los juegos. "Viendo mi futuro". En la cual los niños deben armar la profesión u oficio con el que ellos se proyectan, para relacionarla con la imagen correspondiente



Imagen 3. Segunda estación de los juegos. "Bolsa Mágica". En esta estación los niños deben relacionar cada imagen con los pilares de la resiliencia, los factores protectores, los factores de riesgo y aspectos de la familia que influyen para ser resilientes



A stack of film strips, each with a word printed on it in a bold, sans-serif font. The words, from top to bottom, are: "DOLOR", "TRAUMA", "INSOMNIA", "FRUSTRATION", "NOSI", and "NERANT". The film strips are slightly offset, creating a sense of depth. The background is dark and textured.

Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Revista Nueva Aula Abierta*, 5(16). Recuperado de <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>

Heredia, M. Goyeneche R.S. (2006). *Resiliente se nace, se hace, se rehace*. Argentina: Brujas.

Ley 1620, 15 de marzo de 2013, Ministerio de Educación. Bogotá, Colombia.

Nieto, B.M., (1990). El juego como recurso didáctico: Una reflexión educativa. *Tabanque, Revista pedagógica de la facultad de educación de palencia.*, 6, 113-122.

Puerta de K.M. (2002). *Resiliencia: La estimulación del niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

40

Sistematización de la experiencia “Ética performada: proceso de empoderamiento de las arracachas al poder”

Systematization of the experience “Ethics Performed: Process of empowerment from the arracachas to the power”

Rafael Eduardo Sarmiento Zárate¹

Fecha de recepción: Septiembre de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre de 2015

Resumen

La presente investigación como producto de una tesis de maestría en la que se realiza un recorrido histórico, desde sus orígenes, al proyecto pedagógico *Ética performada*, que surgió como una propuesta de aula bajo las premisas teóricas de Mathew Lipman, Paulo Freire, August Boal y Michel Foucault. En la investigación se revisa, en particular, una experiencia de empoderamiento de los estudiantes del ciclo V de la Institución Educativa Distrital José Francisco Socarrás de Bosa, quienes participaron voluntariamente en la propuesta. La investigación tiene como fundamento la auto-etnografía del docente y la Investigación Acción Participativa con los estudiantes, con el fin de determinar las subjetividades detrás de la práctica y su relación íntima con las teorías que la sustentan.

Las conclusiones de ésta investigación reflexionan sobre la necesidad de la ontología crítica, hecha desde la auto etnografía, del rol del docente, en tanto producto de su historia de vida, personal y académica; así mismo, da muestra de los logros y dificultades que conlleva ésta innovación en la escuela pública y la importancia de que un proceso pedagógico e investigativo en el aula, cuente con la participación activa de los estudiantes y del apoyo institucional, en un proceso constante de retroalimentación y empoderamiento de la propuesta misma.

Palabras clave: auto etnografía, empoderamiento, filosofía, arte, ética de sí.

Abstract

In the widest present investigation, reflex of a thesis of master, a historical trip is realized, from its origins, to the Pedagogic Project *Ethics Performed*, which arose like a classroom proposal under the theoretical premises of Mathew Lipman, Paulo Freire, August Boal and Michel Foucault. In the investigation there checks, in particular, an experience of empowerment of the students of the cycle V of the Distrital Educational Institution, Jose Francisco Socarras from Bosa, who took part

¹ Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia, Docente de IED José Francisco Socarrás de Bosa, Bogotá, Colombia. Miembro de la Red Distrital de Docente Investigadores - REDDI, de la Red CHISUA y de la Red Latinoamericana de Educaciones Alternativas REEVO. Correo electrónico: rafaelesarte@gmail.com
Para mayor información ir al blog del proyecto: <https://eticaperformada.jimdo.com/>.

voluntarily in the proposal. The investigation takes as a foundation the auto-ethnography of the teacher and the Investigation with the students, participating action investigation, in order to determine the subjectivities behind the practice and its intimate relation with the theories that sustain it.

The conclusions of this one investigation reflect on the need for the critical ontology, done from the autoethnography, of the roll of the teacher, as on product of its history of life, personnel and academician; likewise, it gives sample of the achievements and difficulties that this one bears innovation in the public school and the importance of which a pedagogic process and investigation in the classroom, it is provided with the active participation of the students and of the institutional support, in a constant feedback process and empowerment of the proposal itself.

Keywords: Self - ethnography, empowerment, philosophy, art, ethics of the self.

De la auto-etnografía a la formulación de la propuesta pedagógica “ética performada”

“Libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar, decía El Loco, es enseñar a dudar.”

(Eduardo Galeano)

La propuesta pedagógica se fundamenta en la práctica docente, considerando al maestro como un sujeto cargado de historia de vida y saberes, que busca el fortalecimiento de las herramientas académicas y personales de sus estudiantes. Para lograrlo es necesario que el docente se aleje de su investidura para iniciar su práctica desde los saberes y aprendizajes que su historia de vida le han ofrecido, por lo que se hace imprescindible que haga una reflexión auto etnográfica sobre la misma, desde sus inicios, desde su subjetividad, pasando por su experiencia como estudiante, reconstruyendo su memoria dentro de su proceso de aprendizaje, para que, finalmente, reconstruya

los referentes teóricos que le dan sustento a su práctica.

Por esta razón, la propuesta pedagógica “ética performada” inicia indagando acerca de la subjetividad del docente, quien la propone, tratando de deconstruir los principios fundamentales que han surgido desde su historia de vida y que han dado lugar a estas concepciones pedagógicas. Las fibras fundamentales de la subjetividad, que cobran sentido en la práctica pedagógica, inician en la capacidad de empatía que el docente puede llegar a sentir por sus estudiantes, indagando en la propia subjetividad los sentires y pensamientos que él mismo llegó a experimentar al ser también un estudiante.

La ética performada surge, entonces, de un ejercicio de introspección del docente en el cual se le hace evidente aquellas intuiciones que le dieron forma al proyecto, pues hallándose a sí mismo como estudiante se halla a sí mismo como docente, en un proceso de empatía que se logra en la medida que se pone en los zapatos del estudiante y se pregunta: ¿qué es lo que más me agradaba de las clases?, ¿qué es lo que más me motivaba al estudio en las mismas?, ¿qué huellas imborrables dejaron los docentes en mi historia de vida?, ¿qué aprendizajes les debo y por qué?

En este sentido, la propuesta surge como una necesidad vital, personal, cargada de sentido humano, en la búsqueda de aquellos elementos fundamentales que hacen de la práctica docente algo invaluable, algo que pueda generar el efecto de aprendizaje en los estudiantes, cuya forma requiere que, antes de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje, se haga la pregunta acerca de qué es aquello que es digno de enseñar, cómo se logra y qué sustento teórico sirve como punto de partida para llevar a cabo esta práctica.

Quizás, el tipo de pedagogía, que acá se devela de fondo, se fundamenta en los cuestionamientos que Sócrates les hacía a sus contradictores, al interrogarles acerca de qué era aquello que enseñaban y cómo ello servía para hacer de los estudiantes mejores personas, o lo que es lo mismo, personas virtuosas, excelentes:

Y puesto que tú tienes por hijos hombres, ¿qué maestro has resuelto darles?, ¿qué hombre conocemos que sea capaz de dar lecciones sobre los deberes del hombre y del ciudadano? Porque no dudo que hayas pensado en esto desde el acto que has tenido hijos, y conoces a alguno —Sí, me respondió Calias. —¿Quién es, le repliqué, de dónde es, y cuánto cobra? —Es Éveno, Sócrates, me dijo; es de Paros, y cobra minas. Para lo sucesivo tendré a Éveno por muy dichoso, si es cierto que tiene este talento y puede comunicarlo a los demás. Por lo que a mí toca, atenienses, me llenaría de orgullo y me tendría por afortunado, si tuviese esta cualidad, pero desgraciadamente no la tengo. (Platón, Apología, 20b-c, p. 53).

Pues bien, haciendo de esta pregunta el punto de partida de la reflexión personal sobre el quehacer del maestro, la auto-etnografía revela que los ingredientes personales, de calidez y calidad humana, fueron los principales recuerdos que dejaron huella en la subjetividad del docente que hizo dicha reflexión, por lo que llega al primer hito histórico que daría forma a su práctica: lo que se denomina el arte de ser una persona antes que ser un buen maestro, considerando lo segundo como consecuencia de lo primero².

Así mismo, esta indagación preliminar, antes que forjarse como estrategia para determinar los fundamentos de la propia práctica, como estrategia personal y profesional para el buen ejercicio de la misma, también se concibe como una estrategia metodológica que establezca una práctica coherente consigo misma, en tanto que se propone como búsqueda del bienestar del docente que así la concibe, buscando serle fiel a lo que se piensa, se dice y se hace.

Una vez que se ha develado este sentido, que se fundamenta no solo en la práctica docente como profesión sino también como forma de vida y búsqueda personal de bienestar en el ejercicio de dicha práctica, la pregunta inmediata radicaría en cómo lograr dichos objetivos fundamentales, por lo que se hace necesario reflexionar en

torno a la didáctica que puede encerrar dichos presupuestos.

La auto-etnografía permitió hacer conscientes los principios teóricos y metodológicos que el docente propone en la práctica, como lo son el ejercicio de la autonomía y de la construcción colectiva del sentido, el cuestionamiento constante de los prejuicios y paradigmas dominantes con el fin de superarlos promoviendo otros nuevos, el uso del arte como herramienta de expresión ética, estética y política. En suma, elementos esenciales de la ética performada que han sido parte de la historia de vida del docente, de su constitución como sujeto.

La sistematización de esta experiencia, como modo de indagar y generar conocimiento desde la investigación, tiene como premisa indagar de manera consciente sobre la subjetividad del docente, en tanto que este ejercicio supone la deconstrucción de los saberes y los discursos que la constituyen y, de este modo, los delimita con el fin de establecer una óptica desde la cual se hace la interpretación de la sistematización como tal. Por ello la auto-etnografía resulta necesaria para entender el marco interpretativo desde el cual se hace la reflexión pedagógica sobre el quehacer docente que esta sistematización pretende indagar.

La estructura de la ética performada: teoría y didáctica del empoderamiento

Los ejercicios de liberación son el resultado de estrategias que el sujeto elabora en sí mismo frente a estados diversos en la cotidianidad o el momento histórico en el que se encuentra inmerso mediante juegos de poder en los que es posible considerar otras posibilidades de resistencia. De ahí que las prácticas de libertad puedan definir formas válidas y aceptables tanto en la propia existencia como en la sociedad política.

(Martínez, 2009, p.135).

Esta afirmación de Jorge Martínez encierra parte del objetivo de la propuesta “ética performada”, en tanto que podría definirse como una

² En la Revista Internacional Magisterio N° 82 “El arte de ser una buena persona”, he profundizado sobre esta idea fundamental.

búsqueda personal y pedagógica de libertad y empoderamiento, tanto del docente que la genera, como de los estudiantes, hacia la cual va dirigida. Surge de una cuestión personal trasladada al campo de la práctica docente, como un ejercicio de liberación y de resistencia frente a los juegos de poder en el que se ve envuelta dicha práctica.

De este modo, los presupuestos teóricos que le dan sustento y estructuran la metodología de la propuesta pedagógica se basan en la pedagogía del oprimido de Freire, la filosofía para niños de Lipman, el teatro del oprimido de Boal y la caja de herramientas de Foucault. Las cuales estructuran la ética performada de forma transversal, suponiendo que su práctica representa un movimiento dialéctico constante, para la configuración, ejecución y transformación del sujeto que la genera, de los estudiantes que la comparten y de la propuesta misma que las supone.

De este modo, desde la pedagogía del oprimido de Freire, el diálogo y la construcción colectiva de sentido, se vuelven imperativas a la hora de buscar la liberación del sujeto oprimido por los discursos de poder presentes en la escuela, por los viejos paradigmas de la educación tradicional, buscando desde la colectividad y el saber popular, las fuentes de resistencia y liberación. Decolonizando los saberes, deconstruyendo los sentidos, (re) construyendo las prácticas de transformación desde la voz de todos los participantes de esta colectividad educativa.

Para ello resulta de gran utilidad la comunidad de indagación que propone Lipman, pues supone una didáctica de clase en la cual el diálogo y la participación de todos los miembros de la comunidad, tanto de los estudiantes como del docente, se vuelvan una constante y se desarrollen de una manera efectiva. Permitiendo que la misma se haga de una manera horizontal, rompiendo con la estructura de la clase como instrucción, para darle voz e importancia al saber que circula, de una manera irreflexiva, en las voces de los estudiantes. Relegando el papel del docente, de dictador de clase a ser un líder, quien desde su saber experto, es el propiciador y organizador de esta dinámica de participación colectiva.

De igual manera, la interpretación que, desde el Teatro, propone Boal de la pedagogía del oprimido, permite que se utilice como estrategia de construcción de sentido común, de una manera lúdica y creativa, permitiendo que el arte funcione como herramienta de liberación, de objetivación de la subjetividad del actor y del espectador, así como propiciando la relación dialógica entre estos dos, a través de la figura del “Espect-actor”, esto es, permitiendo que el espectador entre a ser parte de la escena representada por los actores, a través del diálogo o la interacción directa con la misma.

En el estudio preliminar que dio forma al proyecto de aula en 2010, se estableció esta la relación entre Boal y Freire enunciándola de este modo:

La teoría y práctica se vuelven una sola en Freire, así como en Boal, desde el momento mismo que comprendemos que el sujeto solo se hace libre, se hace más humano, en la medida en que objetiva el mundo de la subjetividad, lo pone frente a sí, lo percibe, lo piensa y lo reflexiona, esto es, pone en frente de sí su realidad inmediata. Mediante la representación artística, la percibe y la coloca como objeto de estudio, para reconocerse en ella, reconocer a los demás y reconocerse EN los demás, en un proceso de diálogo y no en un proceso de narración, en un proceso de construcción y no en proceso de instrucción. (Sarmiento, 2010, p.14).

Finalmente, desde la caja de herramientas de Foucault, la ética de sí se convierte en estrategia para lograr el empoderamiento de los estudiantes, ya que la práctica filosófica presupone una constante deconstrucción de los saberes que circulan, una reflexión en torno a los discursos que determinan la subjetividad de todos los participantes de una comunidad, haciendo de la arqueología y la genealogía, dos de las herramientas principales para la consecución de dicho fin y de la libertad del sujeto, a través de la resistencia que logra con este tipo de prácticas filosóficas y la ética del cuidado de sí mismo.

De este modo, la búsqueda personal del docente por constituir su subjetividad desde la práctica cotidiana, de una manera coherente entre lo que piensa, dice y hace, se vuelve un ejemplo en el proceso de enseñanza-aprendizaje,

que vale la pena ser cultivado. Esto determina a la docencia como una práctica coherente consigo misma, que lleva inscrito dentro de sí una lógica dialéctica en constante renovación y transformación. Practicando, en la vida cotidiana, con los estudiantes, este modo de vida que Foucault rescata de la figura socrática y que es reelaborada, también, en la filosofía helenística.

Es por ello que la figura de Sócrates se vuelve fundamental para la práctica docente, pues él no solo busca refutar el quehacer de los sofistas, quienes hacían un uso descarado del discurso para hacerse con el poder y manipular a sus oyentes, sino que, igualmente, cuestionaba los fundamentos éticos de la práctica de aquellos, fundamentando, a cambio, su pedagogía como una construcción colectiva, como una búsqueda constante de la verdad y la idea de bien, que no podría depender de la retórica, del relativismo, ni de la relación manipulada entre discurso, verdad y poder.

Sócrates afirmaba que no sabía nada, intentando demostrar con ello, que su saber no era un saber sobre algo, sino un saber que era ante todo procedimental: el saber cuestionar a los que presuponen saber, haciéndolos conscientes de su ignorancia, de sus prejuicios, de sus saberes inflexivos, de sus saberes anclados al paradigma y/o a los dogmas dominantes, o simplemente, haciéndolos caer en cuenta la necesidad vital de no creer en los discursos impuestos desde la autoridad, desde las relaciones de poder, sino desde el ejercicio del propio pensamiento crítico en torno a esas “verdades” indiscutibles. En suma, Sócrates enseñaba a sus seguidores a filosofar y lo hacía desde el ejemplo, desde la coherencia entre lo que pensaba, decía y hacía.

La ética performada recoge la ética del cuidado de sí mismo que teorizaba Foucault, basado en la forma de vida de Sócrates, buscando, mediante el dialogo horizontal con los estudiantes, deconstruir lo que se sabe, lo que se dice y se piensa, hasta hallar sus presupuestos no cuestionados. Así mismo como busca que los participantes de estas comunidades de indagación se hagan dueños de sí mismos, de sus pensamientos y de sus saberes, o de las herramientas necesarias para

lograrlo. Solo así podemos hablar de empoderamiento, de resistencia ante los discursos y prácticas dominantes y, en suma, de libertad.

La didáctica de la ética performada

Para empezar todo proceso con un grupo nuevo de estudiantes se hace necesario establecer una relación cordial y horizontal que permita la confianza y la libertad de expresión en el aula, lo cual se logra desde el momento mismo en el que se propicie un ambiente de respeto e igualdad entre todos los miembros de la comunidad del aula. Una dosis de sentido del humor, unas dinámicas lúdicas y la participación constante de los estudiantes, promoviendo una escucha activa, son claves para lograr construir, entre todos, esta comunidad en la clase.

Este ambiente de clase se puede dar desde el momento mismo que cambiamos la disposición física del salón, a lo que se denomina una “mesa redonda”, disponiendo los puestos de los estudiantes en círculo, lo que permite que todos se vean entre sí, se escuchen y puedan poner en el centro, por así decirlo, el uso de la palabra, o simplemente disponer de él como un espacio para la lúdica, la expresión artística o, como espacio para que algunos “dialogantes” sean el foco de atención.

Las clases inician con ciertas dinámicas lúdicas encaminadas a redescubrirnos como niños, como iguales, en el proceso de aprendizaje. Para ello, por ejemplo, se recurre al teatro, donde la concentración, la atención y la escucha se vuelven necesarias.

Así, por dar un ejemplo, se puede dar de una forma dinámica, en la cual los participantes se aprendan el nombre de sus compañeros si no lo saben, y llamar alguno por su nombre para que responda tocando al compañero que tiene al lado por la espalda, quien a su vez debe pronunciar el nombre de alguien más. Así repetidamente hasta que alguien caiga en el error, ya sea tocando y llamando a la vez, o llamando cuando debe tocar, o tocando cuando debe llamar, o simplemente, demorarse mucho en responder, tocando o

llamando a alguno de sus compañeros. Esta dinámica se denomina “Mister Hit” o “Señor Golpe” y se resume en la instrucción “si me llaman toco, si me tocan llamo”.

Así al realizar esta dinámica, por ejemplo, los estudiantes entran en un ambiente de regocijo, que rompe con el orden establecido dentro de una clase, generando su motivación frente a la dinámica y su atención a lo que le sucede al otro, propiciando de igual manera un estado de alerta y de empatía frente a los demás. Así mismo, como ya se mencionó, la dinámica activa la atención, exige la concentración, la escucha y participación de todos los estudiantes.

Estas dinámicas, poco a poco van generando un conocimiento del grupo entre sí, construyendo un ambiente de la tolerancia ante el error y el fracaso, el propio y el ajeno, lo que va constituyéndose como una comunidad que abre el espacio para el diálogo, para la escucha activa y el respeto por la diferencia de los demás, lo que en la metodología de Lipman se denomina como la comunidad de indagación.

Una vez que se van fortaleciendo estos lazos de la comunidad, se abre espacio para el diálogo abierto sobre un tema particular, ya sea de la cotidianidad o de filosofía, siempre y cuando sea un “tema generador” de debate, de cuestionamiento, de conversación de todos los participantes, incentivando ante todo la motivación y el interés por su discusión.

Así, por ejemplo, en las clases de ética se puede recurrir a un problema de la cotidianidad, alguna noticia o suceso que se relacione con la realidad inmediata del estudiante, o bien, puede ser desde la lectura de un pasaje de filosofía, que se relacione con la vida del estudiante, con sus dudas y cuestionamientos acerca de la realidad. Para lograrlo es necesario que haya una participación constante de los estudiantes, intentando anclar los saberes propios de la filosofía a las palabras y saberes que los estudiantes, desde su espontaneidad expresan.

Tanto para Freire como para Lipman, el diálogo debe surgir en virtud de este “tema generador”,

anclado al lenguaje y necesidades del estudiante, aun cuando se hace necesario que estén relacionados con las temáticas propuestas por el docente, desde su plan de estudios preestablecido, es importante que él, desde su experticia, logre que el tema genere una relación directa con lo cotidiano, con el lenguaje propio de los estudiantes, con sus motivaciones e intereses, evitando en la medida de lo posible imponer esta temática.

Una vez que se construye un tema en común, un diálogo pertinente, con la participación constante de los estudiantes en su desarrollo, se invita a los estudiantes a realizar una creación artística que exprese sus sentires y pensamientos en torno a lo discutido, una escena teatral o una canción, un dibujo o una poesía. Esto con el fin de activar la imaginación y la creatividad, claves para el pensamiento crítico, así como para obtener una objetivación de lo construido en la intersubjetividad de la comunidad del aula.

Recientemente, para lograr esta objetivación, también se está incentivando en los estudiantes el uso del cuaderno como un “diario de clase”, en el cual van registrando lo que se discute, las actividades que se realizaron, las preguntas que quedaron abiertas o que se generaron sobre lo discutido, así como también registran el ambiente de la clase, lo que sintieron y lo que pensaron cada uno de ellos sobre el tema discutido.

Esto con el fin de que se haga uso del cuaderno como una herramienta, no solo de registro sino, también, de reflexión y de construcción personal, colectiva y de sentido. También se les pide que hagan uso de algún dibujo o expresión artística en el cuaderno, que permita expresar de manera creativa la percepción que tienen de la clase y lo decoran a su propio estilo.

Así mismo, se les pide a alguno de ellos que haga el registro de lo sucedido en un “diario de clase” que el docente ha dispuesto para ello, con el fin de registrar y construir una memoria colectiva de las discusiones de clase, para uso del docente, quien se guiará y logrará una sistematización escrita de lo que sucede en la clase. Esta herramienta de trabajo en clase pretende también ser objeto de estudio a futuro, acerca de lo que

se realiza en las clases de ética performada y de la percepción de los estudiantes acerca de ella.

En cuanto a la creación artística, Boal descubre su utilidad para la objetivación de las situaciones de opresión que los estudiantes denuncian, permitiendo que la pongan frente a sí y se abra el diálogo en torno a lo representado, a lo creado, generando así una nueva comunidad de indagación en torno a las propuestas artísticas y el sentido de lo que quieren expresar. Esta interacción entre actores y espectadores la denomina Boal “teatro foro”, constituyéndose como el espacio en el cual se da la interacción entre aquellos, en la figura de los “espect-actores”, quienes pueden interactuar en la escena propuesta, interviniéndola, o simplemente debatiendo en torno a su contenido.

En la ética performada se abrió la posibilidad de que se realizara esta intervención con otro tipo de expresiones artísticas, aun cuando no en todas se pueda interactuar, si se puede intervenir, desde la opinión, desde el diálogo entre artistas y espectadores, lo que permite develar el sentido de lo creado, de lo objetivado, así como ampliarlo o criticarlo para una mejor expresión. De nuevo se abre así espacio para la construcción colectiva de sentido, bajo una dinámica que resulta atractiva para los estudiantes.

Este proceso se lleva a cabo durante un buen espacio de tiempo, varias clases, pero también es posible realizarlo en un espacio de tiempo más corto, según la necesidad del grupo, del tema y/o del tiempo disponible para ello, sin embargo, es necesario resaltar que es un proceso cíclico, que encierra una dialéctica en espiral que permite un progreso en el desarrollo de las temáticas abordadas, suponiendo que siempre será posible retomar alguna de las dinámicas lúdicas, algún tema generador, alguna construcción colectiva hecha previamente, para revisarla y para mejorar en su argumentación o ampliar su contenido.

Esta lógica dialéctica incluye la posibilidad constante de revisión y reflexión en torno a lo sucedido, a lo dialogado, a lo representado, regresando una y otra vez a algunos lugares comunes que se hallan en el centro del debate o de la

cotidianeidad del estudiante, o simplemente del proceso de aprendizaje que se está realizando.

Finalmente, se realiza el proceso de evaluación de manera personalizada, llamando a pequeños grupos a dialogar con el docente acerca de sus aprendizajes, permitiendo que la auto-evaluación revele lo que el estudiante considera ha aprendido durante el periodo académico, así como permite que los compañeros puedan opinar acerca de la auto-evaluación realizada por sus compañeros.

También se les pide como evidencia del proceso el “diario de clase”, en el cual se evalúa si se está realizando de una manera constante y reflexiva. Así mismo el momento de evaluación personalizada permite que se dialogue con los estudiantes acerca de las dinámicas de clase, de lo que les gusta de ella y lo que proponen para mejorarla, constituyendo el proceso evaluativo como una práctica en la que todos tienen derecho a evaluar a todos, incluso al docente mismo y su propuesta pedagógica. Reiniciando, de este modo, una vez más, el proceso dialéctico de la ética performada, desde este punto de reflexión colectiva sobre el sentido de la clase.

Para ahondar más en este proceso metodológico de la propuesta, abordaremos ahora una experiencia particular, desarrollada con un grupo del ciclo V de diversas vocacionales artísticas, en contra jornada y de manera voluntaria, lo que hizo de esta experiencia única en su género: las arracachas al poder.

La ética performada y la institucionalidad: la experiencia de las “arracachas al poder”

La propuesta de las “arracachas al poder” aparece con el propósito de escuchar la voz de los estudiantes del ciclo V y de diversas vocacionales artísticas, en un proceso particular de empoderamiento, bajo las premisas de la ética performada, encaminadas a generar un espacio de reflexión y creación de una propuesta artística en torno a situaciones cotidianas, en la escuela, de injusticia social y promover así escenarios de solución y transformación.

De este modo, en julio de 2015 se convoca a los estudiantes a participar libremente de la propuesta en horario de contra jornada, un día a la semana. Esta libertad para participar resultaba de suma importancia a la hora de convocar a los estudiantes dado que se requería su motivación abierta y honesta, en tanto que esta pudo haber sido originada por las dinámicas de la clase como tal, o simplemente por el atractivo de la propuesta en sí misma. Logrando convocar, inicialmente, a un grupo diverso de 40 estudiantes, 20 de décimo (vocacional de teatro) y 20 de undécimo (diferentes vocacionales).

Desde la primera reunión se explica el objetivo de la propuesta y se le da inicio a partir de la lúdica. Esta actividad logró que los estudiantes, que no se conocían todos entre sí, entraran en un estado de juego, de confianza y seguridad frente a sí mismos y frente a los demás. Después se inició el diálogo bajo la pregunta: ¿si pudieran cambiar algo de la escuela, qué cambiarían?

En las comunidades de indagación que se desarrollaron, los estudiantes concluyeron que aquello que no les gusta de la escuela eran los espacios de “formación”, donde se reúnen a todos los estudiantes en la plazoleta, organizados por cursos en filas y escuadras, al estilo militar, para darles las indicaciones de la semana. Específicamente denunciaron el trato que les daban los coordinadores de la institución durante estas prácticas, en tanto que les hacían comentarios denigrantes y los trataban de una forma irrespetuosa y poco amable.

La violencia simbólica que se denuncia tras estas actividades lúdicas y de indagación en comunidad, se hace de manera libre y espontánea por parte de los estudiantes, quienes encuentran este espacio ideal para decirlo abiertamente, sin miedo a lo que ello pueda generar. Pues es importante, para la propuesta, que esta libertad de expresión se pueda desarrollar (la parresia de la que habla Foucault), pues sin ella no es posible generar estrategias para resistir frente a los discursos dominantes, empoderar a los estudiantes y crear alternativas de transformación.

Llegamos así al primer espacio de creación artística, para lo cual los estudiantes se dividieron

en grupos de trabajo, según su vocacional artística, lo que conllevó a que los de artes realizaran un mural, de telón de fondo, con el Palacio de Justicia y una frase de Jaime Garzón: “Si ustedes los jóvenes no asumen la dirección de su propio país, nadie va a venir a salvárselo ¡Nadie!” Los de música, por su parte, compusieron una canción sobre la falta de coherencia entre el discurso y la acción, y los estudiantes de teatro realizaron unas escenas que recreaban los escenarios de la formación y el maltrato que se evidenciaba ahí.

Aun cuando se les sugirió hacerlo de manera metafórica, los de teatro fueron muy directos, mientras que los de artes y música realizaron su propuesta relacionándola con la realidad nacional, de ahí la importancia del palacio de justicia y de la frase de Garzón y de la canción propuesta, que hablaba de la coherencia para llegar a la paz.

Estas propuestas, después se socializaban entre todos, con nuevas comunidades de indagación que se realizaron al respecto, para que cada cual pudiera opinar sobre lo creado, así como proponer cambios y mejoras. Una vez que se consolidó una propuesta artística conjunta se llevó a la puesta en escena en el Foro Educativo Local (de Bosa) que se realizó en la misma institución el 20 de agosto de 2015.

Esta creación fue denominada “De-formación en formación”, en tanto que suponía un juego de palabras que expresa esa ambigüedad presente en los espacios de formación, como si aquella palabra tuviera el presupuesto que se “formara” lo “de-formado”, lo que carece de forma. A la vez que evocaba la ironía, en tanto que no había coherencia entre el discurso y la práctica, entre la exigencia de respeto y la falta de él en los espacios de formación.

Después de esta presentación los estudiantes manifestaron sentirse satisfechos dado que lograron expresar aquello que querían, no solo ante el público en general (docentes y estudiantes del colegio y de otras instituciones educativas presentes) sino también ante la presencia de uno de los coordinadores implicados. Lo cual, al parecer, no generó ninguna reacción adversa.

Tras esta presentación, la instalación de un salón tipo galería de la ética performada y una ponencia sobre la misma en foro local, la propuesta fue premiada con un incentivo económico por ser una de las cien mejores de Bogotá, razón por lo cual los estudiantes fueron invitados a socializar la propuesta en el Foro Educativo Distrital, el cual se desarrolló en el marco de la Semana Internacional de las Educaciones Alternativas (SEA). Experiencia que nutrió bastante la propuesta, pues pudieron darla a conocer ante un público más amplio, conocer otras experiencias de educación alternativa, así como a expertos sobre el tema de talla nacional e internacional.

La SEA también resultó ser un espacio de distensión y regocijo en la medida que los estudiantes, espontáneamente, propusieron un performance denominado “abrazo colombiano” con el cual se desplazaron por el evento con un cartel que decía “abrazos gratis (si sonríes)”, lo cual los llevó a abrazar a múltiples personalidades de la SEA, cantando y brincando con ellos la consigna “abrazo colombiano”, con estudiantes, docentes, expertos, lo que a su vez les permitió también que algunos de ellos les ofrecieran talleres alternativos: uno con dinámicas lúdicas y otro con arcilla y modelado del cuerpo. De lo espontáneo surgió lo performático, lo artístico, y de ahí surgió lo relacional y lo educativo, envolviendo, de nuevo, ese círculo dialéctico que busca la ética performada, esta vez sin proponérselo directamente.

Después de las presentaciones en los foros educativos (local y SEA), venía una nueva presentación en el colegio, dentro del marco del festival artístico institucional, por lo que la dinámica de reflexión y creación continuó, esta vez trabajando sobre lo sucedido, proponiendo nuevas escenas y llevando la propuesta a la creación de un video que no tuviera las dificultades técnicas de sonido que se evidenciaron en la presentación del foro local y que pudiera ser realizado de una mejor manera, así como lograr un campo más amplio de formación, pues aún no se había logrado la difusión que ellos querían, con sus amigos y familiares.

Este video recogió lo que ya venían denunciando, pero también apartes del proceso de creación y una nueva expresión que surgió de la experiencia de la SEA, en la cual querían mostrar al sistema educativo como una máquina que considera a los estudiantes como robots³, inspirado también en escenas de películas como “The Wall” de Pink Floyd y “Across the Universe”, sobre los Beatles.

Pues bien, el video se presentó en el festival artístico de manera intermitente, dado el tiempo y el espacio disponibles, así como la cantidad de estudiantes, alternando con una presentación de teatro creada desde el espacio de clase. Razón por la cual no fue posible mostrarlo a todos los cursos que ingresaban, pero si fue posible que una estudiante, de las arracachas, narrara resumidamente la experiencia, sus objetivos y sus logros.

El video, entonces, no fue tan ampliamente divulgado, pero sí tuvo reacciones adversas por parte del equipo directivo, que no lo vio directamente, sino que por boca de algunos docentes y orientadoras, fue etiquetado como una burla hacia la coordinación, un desafío que ponía en tela de juicio la autoridad. Por lo cual el rector, que llevaba un mes en la institución, realizó una serie de reuniones con los estudiantes implicados de grado décimo y con el docente líder.

El rector, sin embargo, se había reunido con algunos estudiantes de undécimo antes de la presentación del video, en la que ellos habían manifestado, al parecer por medio escrito, sus reclamos frente al maltrato que se presentaba en las formaciones, lo que conllevó, a su vez, a una reunión con los coordinadores implicados.

Así mismo, antes de reunirse con los estudiantes de décimo, el rector se dirigió a los estudiantes, en general, para explicarles la necesidad de llevar con éxito las formaciones, autorizando a los coordinadores a hacer “lo necesario” para que fueran exitosas. Después de esto, según narran ellos, el

3 El video “De-formación en formación – arracachas al poder” se encuentra disponible en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=8yTNILpOePg>

rector se dirigió al salón y los cuestionó acerca del sentido del video, si era una burla o parodia hacia los coordinadores, ante lo cual ellos le aclararon que el sentido nunca fue irrespetarlos, sino precisamente expresar su inconformismo frente al irrespeto que se daba en esos espacios de formación.

Un día después se cita a reunión, con todo el equipo directivo, al docente líder del proyecto, donde se le hacen los mismos cuestionamientos, haciendo oídos sordos a la explicación que dieron los estudiantes, ante lo cual el docente aclara que el video no era en ningún momento una burla o desafío a la autoridad, sino que su sentido radicaba en la expresión del estudiante frente a la manera con la que se llevaban a cabo las formaciones. Solicitaron verlo directamente, pero no se tenía disponible en ese momento y quedó pendiente para una próxima reunión⁴.

En dicha reunión, en la que se socializó el video, además de todo el equipo directivo, fueron invitadas dos docentes que tenían disponibilidad horaria para asistir. En la reunión, tras ver el video, el rector insistió que el video ponía en tela de juicio la autoridad de los coordinadores y que no había evidencia de un trabajo conceptual de fondo, sino que más bien era “darle cámara” a los estudiantes para que critiquen lo que, de hecho, se sabe critican, cuestionando, incluso, el apoyo que el IDEP tenía frente a este tipo de proyectos⁵.

El rector de igual manera socializó un video donde la psicóloga Pilar Sordo, en entrevista con Susana Giménez, en Argentina, explica la necesidad de ejercer una autoridad innegociable en

la casa frente a los hijos, ridiculizando el hecho que ahora todo se les preguntara y todo se les dejara a su libre arbitrio⁶. Argumenta, tras ver un fragmento de esta entrevista, que no todo es negociable y que en el colegio la autoridad eran los coordinadores y los docentes, así mismo argumenta que no había una institución educativa donde no existiera una normatividad, ejemplificando con la institución “Summerhill” en Cota, Cundinamarca, en las cercanías de Bogotá.

Así mismo, el coordinador de convivencia implicado, agregó que la Escuela Pedagógica Experimental (EPE) tampoco había logrado una pedagogía sin una normatividad, cuestionó, el sustento teórico del video y advirtió que la casa y la escuela no podían ser cien por ciento democráticas, argumentando que la casa era cien por ciento dictatorial y que la escuela era la transición de esta dictadura al exacerbamiento de la democracia total, lo cual era la razón de ser de las instituciones con términos acotados y su normatividad.

Tanto el coordinador como el rector argumentaron que el video no era más que la instrumentalización del estudiante, su tercerización para la expresión de lo que el docente líder quería expresar y no se atrevía.

Frente a estos cuestionamientos se hizo necesario de nuevo aclarar el sentido del video, en tanto que no radicaba en el cuestionamiento de la autoridad como tal sino de la forma en la que se llevaba a cabo, la violencia simbólica que encerraba y que su creación tenía un proceso claramente sustentado, como se evidenciaba en la sistematización que se venía adelantando con el IDEP, y con el desarrollo del trabajo de tesis⁷ de maestría en el CINDE-UPN, el cual se estaba adelantando con la sistematización de este

4 Dicha reunión solo tendría lugar cinco meses después, en febrero del siguiente año, cuando ya habían despojado al docente de sus horas de teatro, bajo el pretexto de no estar legalmente posicionado en su cargo para tal asignatura, sino para filosofía y ética (sin embargo, algunas horas de ética si fueron asignadas a docentes de otras áreas).

5 El IDEP acompaña el proyecto desde 2013, en un proceso de cualificación de experiencias denominado “Arte y corporeidad en la Escuela”, sobre el cual existe una publicación “saberes, escuela y ciudad”, referenciado en la Bibliografía. Así mismo, el IDEP nominó el proyecto al premio a la innovación e investigación educativa en 2014, sobre el cual también existe una publicación que también se referencia en la bibliografía.

6 Esta entrevista se encuentra disponible en YouTube: “Pilar Sordo hablando sobre la relación de padres e hijos” (hasta minuto 2:40) <https://www.youtube.com/watch?v=ZW1DLhklIKg>

7 Trabajo de tesis disponible en la página del CINDE: Sistematización de la experiencia ética preformada: proceso de empoderamiento de las arracachas al poder. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1488>

proceso concreto (y de la cual este artículo, acá desarrollado, resulta ser tan solo una panorámica).

El balance que deja este proceso se evidencia en su resultado, que tienen dos formas de entender la educación y el ejercicio de la autoridad, en tanto que se resalta que existe un “diálogo de sordos” entre estudiantes y directivos-docentes, en el cual se le resta importancia a la subjetividad del estudiante, al verlo como un ser de-formado, que carece de criterios para cuestionar las dinámicas de la institución educativa, especialmente aquellas que pueden vulnerar sus derechos, como el uso de la violencia simbólica, bajo el pretexto del ejercicio de la autoridad.

Así mismo, existe una divergencia en torno a la manera cómo se concibe el trato que se debe dar a los estudiantes, asumiendo su igualdad de derechos en cuanto al respeto que merecen, pues “invisibilizaron” la crítica concreta que realizaron los estudiantes en torno al maltrato, al naturalizar este tipo de lenguaje brusco en las formaciones, pues es evidente que fueron “ciegos” a las expresiones violentas que representaron los estudiantes en su creación artística, imitando lo que se dice y se hace durante estas prácticas.

La divergencia radica, entonces, en la manera como se concibe al estudiante, en tanto que, para el docente líder de la propuesta, ellos deben ser considerados como iguales, con los mismos derechos y demandas frente a un trato digno, cordial y respetuoso, considerándolos capaces de hacerse cargo de sus pensamientos y expresiones, mientras que, del otro lado, se hizo evidente la legitimación del uso de la violencia simbólica para el ejercicio de la autoridad, en tanto que esta radica en un dogma incuestionable entre la superioridad del adulto frente al menor, lo que le permite controlar su libertad y subjetivar su identidad.

Esta divergencia radica fundamentalmente en la concepción que se tiene sobre la pedagogía de cada lado. Pues mientras el proyecto promueve un constructivismo desde el diálogo y la participación constante de los estudiantes en su proceso de formación, respetando su libre desarrollo de la personalidad y su libre expresión, promoviendo el respeto y la responsabilidad frente a lo que

se piensa, se dice y se hace; la otra concepción se fundamenta en el paradigma de la educación tradicional, la cual concibe al estudiante como un ente vacío, deformado, hacia el cual hay que dirigir una instrucción y un amoldamiento de su subjetividad (la anatomopolítica) hasta constituirlo como un sujeto disciplinado, que pueda vivir en una sociedad, libre y democrática, al salir de escuela.

Es por ello que la propuesta ética performada, desde sus orígenes, tiene como horizonte la coherencia entre lo que se piensa, se dice y se hace, en tanto que el docente debe hacer un acto introspectivo en la búsqueda de dicha coherencia para llevarlo a la práctica pedagógica, ejemplificando en sí mismo aquellas necesidades vitales de libertad y de búsqueda constante de la felicidad o del buen vivir. Así, la propuesta desde el inicio buscó generar estrategias de empoderamiento, tanto del docente como de los estudiantes, especialmente desde el fortalecimiento de sus habilidades críticas y creativas, logradas desde la conjunción constante entre la filosofía y el arte, así como de la conjunción constante entre los principios democráticos y su práctica constante desde el aula de clase.

Esta sistematización, por lo tanto, deja abierta una serie de preguntas sobre el papel del docente en la escuela del siglo XXI, sobre la necesidad de generar espacios de reflexión auto-etnográfica del docente mismo, con el fin de que pueda hacer conscientes los discursos que habitan en su subjetividad y se reflejan en la cotidianidad del aula de clase, perpetuando lo aprendido en su historia de vida, por lo que dicha reflexión debe llevar al docente a replantearse, bajo la óptica de las necesidades de sus estudiantes, su quehacer, su concepción de lo pedagógico y su manera de llevarlo a la práctica.

La propuesta metodológica de la ética performada recoge aquellos elementos esenciales de la formación del docente como imperativos por su efectividad y afectividad, pues al reflexionar sobre su historia de vida, personal y académica, encuentra las características que, en su concepto, deben dar forma a la práctica pedagógica, dada su pertinencia y eficacia en su proceso formativo.

Así mismo, la propuesta pedagógica como tal encierra una dinámica participativa y de constante reflexión sobre sí misma, que permite que la innovación, la renovación y la transformación de este tipo de prácticas, según las necesidades del estudiante actual, así como permite que se mantenga en el horizonte la subjetividad del docente, quien las ejecuta con un fin, no solo social, sino personal. Constituyéndose de este modo como un ejemplo de vida, coherente entre lo que se piensa y se hace.

La sistematización de esta experiencia supone una serie de reflexiones que se han dado a lo largo de estos años, con la ayuda del IDEP, con el impulso inicial del programa de pedagogía para profesionales no licenciados de la Universidad Minuto de Dios, con el trabajo y estudio realizado en la Maestría de Desarrollo Educativo y Social del CINDE-UPN, permitiendo que este tipo de prácticas tengan un proceso de maduración, de reflexión constante sobre lo que se piensa, se dice y se hace. La metodología propuesta mantiene sus premisas, las fortalece mediante la reflexión etnográfica y la presente sistematización particular del proceso de empoderamiento de las arrachas al poder, gracias al cual se hizo posible hallar el eco de los estudiantes sobre los presupuestos teóricos y metodológicos de la propuesta.

La importancia metodológica de la sistematización de la experiencia radica en la reflexión que se hace en torno a las prácticas cotidianas, estableciéndose como un alto en el camino que permite registrar lo que se piensa, se dice y se hace, para continuar con la misma en futuras reflexiones y sistematizaciones. Envolviendo este proceso dialéctico de la auto-constitución docente, así como el proceso progresivo de la construcción de la experiencia, de la propuesta pedagógica como tal. Generando el diálogo constante entre la teoría y la práctica, desde los saberes propios, desde la búsqueda personal y profesional del aprendizaje necesario para la madurez de este tipo de propuestas.

En suma, la ética performada constituye una estrategia de empoderamiento en constante renovación y transformación, lo cual se evidencia

en un proceso de sistematización y reflexión por más de seis años⁸, lo cual constituye una de sus principales fortalezas, pues como todo proceso vital, pedagógico y teórico requiere de su revisión constante, de una deconstrucción y reconstrucción desde sus bases, con el fin de fortalecer aquello que así lo requiere, así como mantener sus horizontes desde la subjetividad del docente, en tanto forma de vida, y del diálogo constante, con los estudiantes y con los grandes ideólogos de la transformación y renovación de la pedagogía, entendiéndola como una búsqueda que surge desde la filosofía, concebida, esta última, como ese saber eternamente inacabado.

Referencias bibliográficas

- Arcila, J. (2015). Corporeidad y arte en la Escuela. En C. Aranguren, D. Rubio, D. Marín, F. González, H. Riveros, H. Rodríguez & V. González, *Saberes, escuela y ciudad*, (pp. 95–113). Bogotá: Serie investigación IDEP.
- Boal, A. (2002). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba editorial.
- Corporación Comunicar (2015). Ética performada. En *Premio a la Investigación e Innovación Educativa 2014*, (pp. 150–157). Bogotá: Secretaría de Educación Distrital.
- Foucault, M., Pons, H., Ewald, F., Fontana, A. & Gros, F. (2002). *La Hermenéutica del Sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2002). *La pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.
- Galeano, E. (2012). *Los hijos de los días*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- Martínez, J. (2009). Arqueología y genealogía para una nueva subjetividad: la ética del cuidado de sí. En *Miradas sobre la Subjetividad* (pp. 131–158). Bogotá: Unisalle.

⁸ La sistematización a lo largo de la historia del proceso de la ética performada se ha ido registrando, desde el 2010, en el blog <https://eticaperformada.jimdo.com/>

- Martínez, J. (2013). El dispositivo: una grilla de análisis en la visibilización de las subjetividades. *Revista Tabula Rasa*, (19), 79-99. Bogotá: Universidad de Cundinamarca.
- Platón (1871) Apología de Sócrates. En P. Azcárate, *Platón Obras Completas*. Madrid. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cla/pla/img/azfo1043.pdf>
- Sarmiento, R. (2010). *Construcción de valores en la vida cotidiana con estudiantes del Quinto Ciclo de la I.E.D. José Francisco Socarrás de Bosa* (Proyecto de Aula). Bogotá: Universidad Minuto de Dios. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/1qLR8WcJA1oIt_AMni-qM3n-U7iTpeb7IdwyPuDcgTn7k/edit
- Sarmiento, R. (2015a). Ética performada. En *Premio a la investigación e innovación educativa 2014*. Bogotá: Publicaciones SED.
- Sarmiento, R. (2015b). Ética iperformada? *Magazín Aula Urbana* (97), 15. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/?q=content/magaz%C3%ADn-aula-urbana-edici%C3%B3n-no-97>
- Sarmiento, R. (2016). El arte de ser una buena persona. *Revista Internacional Magisterio* (82), 54. Recuperado de <http://compartirpalabramuestra.org/usuarios/rafael-sarmiento>

Reseña

Los amos del mundo: diálogo sobre lo global en la ciudad

Williams, J., Hidalgo, R., Brand, P. y Pérez, L. (Editores) (2014). *Metropolizaciones Colombia – Chile: experiencias de Bogotá, Medellín, Santiago y Concepción*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia. Sede Medellín.

“Un hombre es lo que hace, con lo que hicieron de él”

Jean Paul Sartre

Luis Enrique Antolinez Monroy¹

Fecha de recepción: Septiembre de 2015

Fecha de aprobación: Noviembre de 2015

Una lectura dialogante de este texto sobre la edición interinstitucional e internacional realizada en el marco del proyecto “Geografías de la Planeación Metropolitana”, deja entre ver que existe una transformación histórica del sistema productivo, volviéndose indispensable para la vida de los seres humanos y llevándolos a una condición de peones de la organización.

La globalización de los mercados financieros determina los movimientos de capitales, las monedas, el crédito y por lo tanto las economías de todos los países. En su derrotero busca controlar la ciencia, la tecnología y los medios de comunicación, como lo señala el sentido común es un crimen organizado que se planea de la manera más vil y directa, enfocado a destruir lo poco que queda de cultura.

De allí que las fuentes de productividad y competitividad en la nueva economía global dependen fundamentalmente de la capacidad de generación de conocimiento y procesamiento eficaz de la información.

En nuestro tiempo estamos en una búsqueda de identidad como una variable constante de transformación, pero si tenemos unas identidades religiosas, nacionales, territoriales, étnicas y también cabe citar ahora los géneros, que son los que marcan y direccionan una sociedad que sigue instrucciones de un marco político.

¹ Licenciado en Básica con Énfasis en Ciencias Naturales en Educación Ambiental, con grado en curso de Especialización en Comunicación Educativa de la Uniminuto. Profesor del ICTA. Correo electrónico: PROFEGREEN@hotmail.com.

En América Latina tenemos casos que evidencian esta situación, como la dictadura de Chile a la cabeza de Augusto Pinochet y sus negocios con EEUU, así como la privatización de Carlos Menen en Argentina, dejando al país en una debacle de supervivencia o finalmente, el gobierno de Lula Da Silva en Brasil, que con sus negociaciones mal enfocadas con Petrobras determinaron una crisis en el país. Partiendo del texto y tomando como referente a Manuel Castells (2003), es posible situar cuatro grandes problemas:

La transición al informacionalismo como nuevo modelo de desarrollo.

Corrección existente en numerosas instancias del Estado.

La obsolescencia administrativa y la crisis de legitimidad política de sus países.

La reconstrucción de identidades comunicables.

Pero el pueblo no puede dejar de perseguir sus ideales y que su trabajo sea más justo y mejor remunerado, deben existir y mantenerse los movimientos de campesinos, indígenas, los sindicatos en las empresas, es necesario continuar con firmeza y creer que si se puede lograr solo un cambio, se nos olvidará que somos la mano de obra de unos pocos.

Bogotá como ciudad postindustrial tiene en particular la creciente relevancia de la economía global y el dominio ideológico del neoliberalismo, como una secuencia de combinaciones que arrojan un conjunto de híbridos de clase social.

Lo cierto es que Bogotá está inmersa en un capitalismo cognitivo que se caracteriza por la alta evolución y la industrialización que se ve reflejada en áreas como tecnología, medicina, ciencia, educación y en los sectores más bajos de producción laboral, pero esto nos conlleva a una mutación demográfica, como lo demuestra el texto en las ciudades y su correlación con la reestructuración social.

Bogotá vive un cambio demográfico y una nueva morfología social, representado en un proceso de crecimiento migratorio que estuvo determinado por un importante flujo de personas

como producto de migraciones de la violencia bipartidista (1940 – 1960) y de desplazamiento forzado, exacerbado por el conflicto interno en las décadas de 1990 y 2000, donde un gran número de familias, aumentaron la presión sobre la demanda de vivienda y el mercado laboral.

Los barrios que son invasión hoy ya cuentan con los servicios del Estado, en la paradoja de llamar *invasión* a un lugar donde llegan los recibos de cobro de servicios públicos, formas que implican cómo el gobierno fomenta el desplazamiento y la invasión de propiedades privadas y baldías, aunque cabe recordar que dicho terreno solo le pertenece a quienes concentran el capital en el país.

Por otra parte el texto permite ver cómo la ciudad está en una creciente distribución de sectores, donde en la parte más central se encuentran divisiones etarias (lugares de viejos y espacios de jóvenes en concentración urbana). La ciudad de Bogotá crece en sus infraestructuras y promueve la vivienda generando gran variedad de subsidios, se observa como en muchas partes de la ciudad se construyeron ciudadelas donde el enfoque de cada apartamento es para determinado número de integrantes de una familia, las dificultades de movilidad, la saturación del Sistema Transmilenio y el surgimiento de servicios alternos aunque cuestionados como Uber.

Estamos en una ciudad con mayor densidad en sectores como occidente y sur, en este sentido el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) ha llegado a su límite como instrumento de planeación y no está funcionando o no se ha ejecutado de la mejor manera, así que la estructura urbana de la Bogotá contemporánea está marcada no solo por la herencias políticas y físicas, sino también por la instrumentación ensayística artificial con la ideología de reestructuración en razón a los cambios de los últimos veinte años.

Ahora, como lo señala Armando Silva (2006), con las prótesis tecnológicas emerge una relación entre el consumo y el consumidor, entendidos como dos elementos diferentes, uno se fundamenta en la necesidad y otro es simplemente un gusto innecesario, pero científicamente está

comprobado que nosotros actuamos muchas veces más por la emoción que por la lógica, es entonces cuando aparece una nueva categoría que nos puede definir y que nos acerca al padecimiento de un problema mental relacionado con el *Neuromercado*, pero no es únicamente una cuestión mental influyen también los sentidos y los gustos. Lo cual nos lleva a ser más consumidores, los almacenes de ropa que repelan un olor que agrada y te lleva a él, las comidas con sus olores, qué decir de lo visual, cuando vemos un súper modelo y creemos que la ropa nos quedará igual o mejor, nunca veras imaniquís gordos!, además de eso, la música a todo volumen atrapa tu sentido y despierta la curiosidad hasta llevarte al lugar de origen de dicho sonido “gente cool”, qué decir de la vanidad, que somos víctimas los olores, los perfumes que son nuestro diario vivir, que supuestamente habla por ti el olor.

Para Silva en diálogo con el texto de Montoya y otros existe una producción imaginaria global dominante que se aísla o se clasifica en tres imaginarios globales que embargan las metrópolis latinoamericanas: (miedo, cuerpos y dobles).

Donde finalmente el poder de la tele imagen y con la institucionalización son el pan de cada día de las ciudades, vamos del temor de la ley y su ausencia a la manera en que los cuerpos son la excusa para imponer nuevas tendencias donde se vive de tener tatuajes, aretes, nuevas modas que conllevan a un mayor consumo, más la parte psicológica donde se hace realidad la exclusión,

entonces bien, la manipulación científica y tecnológica está llegando a incorporar los miedos en conjunto con el cuerpo, para crear un nuevo estilo de vida: los dobles, donde en la actualidad una imitación de un humano puede satisfacer tus necesidades y conlleva a que el ser humano encuentre más amor en un objeto que otro ser humano de carne y hueso, somos esclavos como lo señala el documental *Amos del mundo* (2006) de Televisión Española (TVE).

Este texto invita entre otros temas de la planeación y la Geografía a reflexionar, sobre dónde quedará el ser en cuanto a su esencia como habitante de lo urbano latinoamericano. Queda la desazón de una globalización que nos encierra en todas las facetas y es un diario vivir y quizás es un aprendizaje y un desandar invisible que experimentamos cada día.

Referencias bibliográficas

- Calderón, F. (Coord) (2003) *¿Es sostenible la globalización en América Latina? Debates con Manuel Castells* (Vol. 1). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Silva, A. (2006) Imaginarios globales. Miedos, cuerpos, dobles. En: IECO, *Proyectar Imaginarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Televisión, Española (TVE) (2006). *Los amos del Mundo. Voces contra la Globalización*. (Video documental).

Normas para los autores

La *Revista Esfera* difunde resultados de investigación, ensayos y reseñas de novedades editoriales sean libros, capítulos de libros, artículos académicos o ensayos en general. Todos los materiales deben ser originales, inéditos y no estar sometidos a consideración de otros medios. Los autores autorizarán a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas para el uso de los distintos materiales. Las normas para la publicación son las siguientes:

1. Mínimo 10 y máximo 30 cuartillas (tamaño carta) a espacio y medio (1,5) con márgenes en 3. Las notas a pie de página y la bibliografía final a espacio sencillo (1,0).
2. Letra arial 12 para el texto, letra arial 10 para pies de página.
3. No incluir sangrías ni diseños de ninguna índole dentro del texto, con excepción de las citas literales.
4. Título del artículo en MAYÚSCULA SIN NEGRILLA. Subtítulos del artículo en MINÚSCULA SIN NEGRILLA.
5. En el caso de los ARTÍCULOS RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN estos deben incluir en una primera página: **5.1.** Título del artículo y su traducción al inglés. **5.2.** Un resumen con máximo cien palabras en español y su traducción al inglés. **5.3.** Mínimo tres palabras claves tomadas del thesaurus de la Unesco (<http://databases.unesco.org/thesaurus/>) y su traducción al inglés. **5.4.** La información de la investigación: título, contexto institucional en el cual se desarrolló, periodo de ejecución, instancia de financiación si la hubo y título del informe final o de la publicación principal (señalando ciudad, editorial y año de la publicación). **5.5.** La información del autor o de los autores: nombres completos, títulos académicos, institución donde se desempeña y cargo, vinculación a grupos de investigación institucionalizados y dos últimas publicaciones. En el caso de los ENSAYOS se prescinde del apartado relacionado con la información de la investigación. En el caso de las RESEÑAS se prescinde de todos los apartados, pero se debe incluir: **5.1.** Título de la reseña. **5.2.** Una ubicación del texto: Autor, título, traductor en los casos que proceda, editorial, ciudad, año y páginas. **5.3.** Nombre del autor de la reseña y de la institución a la que pertenece.
6. Tablas o gráficas deben estar dentro del texto con título, numeración y fuente. Si el artículo presenta imágenes, estas deben estar anunciadas dentro del texto pero deben ser presentadas en archivos aparte con buena resolución. Sólo proceden imágenes que sean propiedad de los autores o aquellas que tengan la debida autorización.
7. La citación procede con notas a pie de página. Tenga en cuenta los siguientes ejemplos para la citación:

Documentos de archivo:

1. Cita: (AGN, Fondo Ministerios, Año, Fol 402).
2. Bibliografía final: Archivo General de la Nación (AGN), (año) “Carta de la señora Sildana Barahona al Doctor Alfonso Araujo, Ministro de Obras Públicas”, Sección República, *Fondo Ministerios*, t. 000310 AGN, Bogotá.

Documentos hemerográficos:

1. Cita: (Tobar y Tobar, 1924, p. 11)
2. Bibliografía final: Tobar y Tobar, E. (17 de febrero de 1924). Las necesidades del barrio obrero de San Diego. *El Tiempo*, 11-12.

Artículos de revista:

1. Cita: (Bourne, 1993, p. 97)
2. Bibliografía final: Bourne, L.(1993). The demise of gentrification? A commentary and prospective view. *Urban Geography*, 14(1), 95-107.

Libros:

1. Cita: (Carrasquilla, 1989, p. 116)
2. Bibliografía final: Carrasquilla, J. (1989). *Quintas y estancias de Santafé y Bogotá*. Bogotá: Banco Popular y Editorial Presencia.

Capítulos de libro:

1. Cita: (Posada, 2006, p. 158)
2. Bibliografía final: Posada Carbó, E. (2006), ¿Libertad, libertinaje, tiranía? La prensa bajo el Olimpo Radical en Colombia, 1863-1885. En R. Sierra Mejía (Ed.), *El Radicalismo colombiano del siglo XIX* (pp.147-166). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Para otros casos de citación los autores se pueden remitir a las reglas generales de las normas de la American Psychological Association (APA).

Comité Editorial revista *Esfera*