

MÁS ALLÁ DEL AULA III

Experiencias y reflexiones docentes

Entre escritos olayistas



PROYECTO EDITORIAL MEDIO PAN y UN LIBRO
COMPONENTE DOCENTE
CÍRCULO DE ESTUDIANTES ESCRITORES
COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA IED



**MÁS ALLÁ DEL AULA III
EXPERIENCIAS y
REFLEXIONES DOCENTES
Proyecto Editorial
Medio Pan y Un Libro**

**Colegio Enrique Olaya Herrera
Institución Educativa Distrital**



**CÍRCULO DE ESTUDIANTES
ESCRITORES PAN Y LIBRO DEL
PROYECTO EDITORIAL MEDIO PAN Y UN
LIBRO DEL
COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA
IED**

2016

MÁS ALLÁ DEL AULA III EXPERIENCIAS y REFLEXIONES DOCENTES

Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro

COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA, IED

Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro



*Círculo de
Estudiantes Escritores*

Rector: Edgar Riveros Leal

Más allá del aula III: experiencias y reflexiones docentes

Derechos reservados, Copyright© 2016, por Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro, y Círculo de Estudiantes Escritores Pan y Libro del Colegio Enrique Olaya Herrera IED

Derechos reservados, Copyright© 2017 por los autores:

César Augusto Patiño Trujillo, Oscar Alejandro Barrios Candil, Nancy Ortíz Higuera, Julio Andrés Estupiñán Meneses, Sandra Ruiz Ayala, Blanca Yaneth Pinzón Alvarado, Filemón Ramírez Galindo, Fernando Ignacio Guevara Amórtegui, Lida Milena Álvarez García, Fernando Forero Londoño, Cristian R. Santos Gutiérrez, Claudio Ramírez Angarita, Iván Potier H. (traducción).

Coordinación de compilación: Claudio Ramírez Angarita- Edgar Riveros

Revisión y corrección de estilo: César A. Patiño T., David Romero

Diagramación y diseño: Claudio Ramírez Angarita

Revisor externo: Dannis Cueto Vanegas

Traducción al inglés por Mgs. Iván Potier H.

Fotografía: Archivo Fotográfico del Proyecto Editorial EOH

ISBN: 978-958-99794-7-1

Tiraje de la presente edición: 100 ejemplares. Se hace el depósito de ley.

Se publica edición electrónica en sitio oficial en: <http://www.colegioenriueolayaherrera.edu.co>

Portada: Costado oriental del Colegio Enrique Olaya Herrera IED.

Contraportada: Producciones del Proyecto

Permitida la reproducción total o parcial de este compendio por cualquier medio electrónico o mecánico siguiendo las normas internacionales de citación y siempre y cuando sea para fines académico-pedagógicos.

estudiantesescritores@olayista.com

Bogotá, Colombia, noviembre 2016 – enero 2017

ESCRITOS de DOCENTES OLAYISTAS 2016

Más allá del aula surgió como proyecto dentro de un proyecto. En ediciones anteriores, destacamos los textos donde estudiantes de distintos grados plasmaron sus ideas, opiniones, experiencias, sueños, visiones, etc. Ahora le llegó el turno a nuestros docentes, quienes atendieron al llamado de la convocatoria realizada a finales del año 2015 para participar, como en el 2010, de la materialización de nuestro Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro del EOH-IED, vigente desde 2010 y el cual cuenta ahora con los componentes de *Lectura crítica*, liderado por colegas de la jornada extendida; el *Proyecto del café* orientado por el Mgs. Fernando Guevara A.; así como el baluarte del proyecto: *El Círculo de Estudiantes Escritores Pan y Libro* comandado por los compañeros Oscar Barrios y Andrés Acosta.

Más allá del aula III: experiencias y reflexiones docentes, espera llegar a las conciencias de aquellas y aquellos quienes se acerquen al disfrute de la lectura temática; que sea a su vez, objeto de crítica, controversia y también incentivo para extender la invitación a escribir, a generar conocimiento, a tomar posturas desde la pluma.

No quería dejar pasar esta oportunidad para destacar el evento denominado, Segundo Foro Internacional de pensamiento latinoamericano Colombia 2016, el cual reunió estudiantes de instituciones de educación media y superior. Este evento fue organizado por el Colegio Enrique Olaya Herrera IED entre otras instituciones. El evento tuvo la participación de académicos de varias partes de nuestra América, Perú, Ecuador y Venezuela hicierón presencia; desde Brasil, México y Argentina nos llegaron sus ponencias.

El 2016 fue el año en que vieron la luz las producciones intelectuales de los compañeros Julio Estupiñán con su texto de *Física*; lo mismo el manual *Español Urgente* del colega Germán Gómez Pascuali. Otra producción es *Miranda: doscientos años después*, apersonado por Cesar A. Patiño Trujillo. Cordialmente invitados, están a leer sobre el precursor hispanoamericano pero ante todo *colombiano*, muy olvidado por los colombianos de inicios del siglo XXI.

También se informa que, el próximo año se abrirá la convocatoria para nuestros egresados olayistas, en *Más allá del aula IV: extensión de nuestra cosecha*.

Finalmente, seguir agradeciendo a todos aquellos que han hecho posible este proyecto, que cada vez se reconstruye. Muy especialmente al rector Edgar Riveros Leal, defensor, mecenas y hasta propagandista, representante legal del sello editorial. A las directivas y docentes que hacen que nuestros esfuerzos, el de colegas, colaboradores externos y estudiantes, no se queden en los anaqueles, logrando llegar distintas mentes, comenzando con Usted... ¡Sí, con Usted que nos está leyendo!

Ahora, que veo en este lugar las aguas del interior después de recorrer kilómetros en un pletórico viaje, abrazarse con el inmenso mar en una materialización casi eterna; así veo la teoría y la praxis en las siguientes letras de compañeros de aula buscando impactar en su contexto, aportando al devenir académico.

Siempre fraternal y sinceramente,

Bocas de Ceniza, Atlántico, febrero de 2107

Claudio Ramírez Angarita

Líder Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro del EOH 2015-2016

ADVERTENCIA

Los escritos que aparecen en esta compilación corresponden al derecho de expresión de los respectivos autores. Son textos de carácter académico. Son de responsabilidad individual y no comprometen el pensamiento institucional ni del Colegio Enrique Olaya Herrera ni del Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro, ni de ningún componente del mismo. Cada autora y cada autor, asume la responsabilidad por los derechos de autoría y conexos, contenidos en el trabajo general, así como su eventual información sensible publicada en este trabajo.

Esta edición se presenta a la comunidad académica en general y es sin ánimo de lucro.

Atentamente,

Comité Editorial 2016-2017

estudiantesescritores@olayista.com

CONTENIDO

PRÓLOGO

César Augusto Patiño Trujillo

Más allá del aula: recuperación de la experiencia de niños y niñas del Círculo De Estudiantes Escritores del Enrique Olaya Herrera IED. Una visión desde el ocuparse de sí como elemento fundamental del mundo de la vida20

Oscar Alejandro Barrios Candil

La subjetividad en el círculo de estudiantes escritores y sus implicaciones para la práctica educativa.....50

Nancy Ortíz Higuera

Reflexiones sobre las necesidades educativas en Colombia desde una perspectiva pedagógica.....61

Julio Andrés Estupiñán Meneses

Adquisición de competencias cognitivo-lingüísticas en ciencias: una propuesta a partir del proceso de formación de representaciones iconográficas alternativas.....69

Sandra Ruiz Ayala, Blanca Yaneth Pinzón Alvarado, Filemón Ramírez Galindo

Las tecnologías de la web 2.0 empleadas en la didáctica de las matemáticas, para los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera.....80

Fernando Ignacio Guevara Amórtegui

Propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y para el postconflicto en la educación escolar.....91

Lida Milena Álvarez García

Implementación de la política currículo 40 × 40:
análisis del Proceso de Armonización Curricular del
Centro de Interés en la Institución Educativa Distrital
Enrique Olaya Herrera IED en el 2014.....104

Fernando Forero Londoño

La escolarización de la violencia: una reflexión en torno
a la violencia escolar.....129

Claudio Ramírez Angarita

La vigencia de escribir sobre lo polémico: el caso de la
integración desde Hugo Chávez Frías.....146

Cristhian Ricardo Santos Gutiérrez

Apuntes para una propuesta pedagógica de-colonial:
entre el eurocentrismo filosófico y el saber/hacer de una
filosofía de la liberación.....178

Anexo

Karl Marx.....191

Reflexiones de un joven en la elección de una profesión



Foro Internacional de Pensamiento Filosófico, Bogotá oct. 2016

PRÓLOGO

Todo lo que es la escuela está contenido en la palabra “escuela”. La semana previa a las vacaciones de mitad de año fui testigo de un hecho inusual. Dos estudiantes de sexto grado de unos cuatro pies de altura, aproximadamente, se dieron cita en uno de los pasillos de la institución educativa distrital en la que laboro durante las primeras horas de la mañana. En sus rostros, creí ver, a través del cristal transparente de la fragilidad humana, la fuerza de la ira contenida mientras que sus ojos, cual serpientes acosadas, eran el signo premonitorio de un desenlace violento.

Yo estaba detrás de la puerta de un salón de clases, oculto, bien agazapado, en espera del momento justo para intervenir. Los dos menores, entre tanto, se habían trezado en un juego de miradas fulminantes entre sí, acercaron sus cabezas, pegaron sus frentes y con estas empezaron a empujar con fiereza hacia adelante. La dirección de las dos fuerzas opuestas obligó a los envalentonados a separar sus cuerpos abriéndose entre ellos un espacio que se fue colmando, de abajo hacia arriba, con la rabia reprimida de las primeras veinte semanas del año escolar.

—... ¡Qué! ¡Qué! ¿Qué va a hacer “gonorraea”? —dijo uno apretando sus dientes.

—... ¿Diga a ver “pirobo”? —agregó el otro con voz firme.

Segundos más tarde, el veneno de la ira los separó, se colocaron en guardia y apretaron con fuerza sus puños, entonces creí que era el momento de salir del anonimato y evitar la riña. El instante se hizo tenso, las venas empezaron a abultárseles a los dos, de repente vi que sus puños realizaban un movimiento, de arriba hacia abajo, “chin pun papas” “chin pun papas” “chin pun papas” dijeron al unísono sin dejar de mirarse. Uno, estiró el dedo índice y anular “tijera”, el otro, desempuñó y extendió la mano “papel”. La “tijera” venció al “papel”.

— ¡En la juega, ñero! —dijo el vencido perdiéndose en los confines del pasillo. El victorioso tomó la dirección contraria y todo volvió a la normalidad. Aún ignoro si los jóvenes sabían que yo estaba tras la puerta, en la penumbra, también desconozco si “piedra, papel o tijera” era solo un juego infantil o, sí por el contrario, fue una forma creativa que los dos menores utilizaron para dirimir sus conflictos. Creo esto último.

La creatividad es la estrategia que necesitan las escuelas a la hora de asumir el nuevo reto, el postconflicto. Nada sencillo. El 3.6% del universo escolar de la IED ubicada en el extremo más occidental de Bosa donde laboro es víctima del conflicto armado. Su atención educativa se reduce a la remisión a una EPS para asistencia terapéutica, no existe una política institucional para acompañarlos en el largo camino a la cicatrización de sus heridas. Peor aún, el quehacer pedagógico cotidiano, en las aulas, es homogéneo, todos aprenden por igual, lo mismo y al mismo ritmo. El dolor, la desesperanza y los sueños frustrados se confunden con la algarabía de la vida escolar. No hay tiempo para la tristeza, no hay tiempo para llorar a los muertos, no hay tiempo para lamentarse, no hay tiempo para que cierren las heridas. No hay tiempo para el dolor.

La creatividad es necesaria tanto para el ejercicio académico como para resolver los conflictos entre los seres humanos. En *The fourth way: The inspiring future for educational change* Andy Hargreaves y Denis Shirley, luego de seguir la huella de los sistemas educativos de los países con mayor rendimiento académico: Finlandia, Singapur, Canadá, Australia y Estados Unidos, llegaron a la conclusión que los estudiantes de estos países son más creativos desde que sus gobiernos ingresaron a la era de la post-estandarización educativa. En tanto, en aquellos que siguen siendo estandarizados —Colombia, por ejemplo— la creatividad termina alejándose de las aulas. Además, señalan que antes de la post-estandarización educativa en Finlandia y Singapur las escuelas también enfrentaron la ausencia de la creatividad en las aulas.

La investigación de Haregreaves y Shirley es reveladora, con ello, es fácil suponer que una de las razones por la cual la escuela colombiana no socializa en la diferencia y no educa en el dolor de las víctimas del conflicto es la ausencia de la creatividad pedagógica. La creatividad es la fuerza creadora que crea la magia para enfrentar la vida que nos fue dada en suerte.

Preocupa la ausencia de la creatividad escolar. En el futuro cercano algunos de los niños, adolescentes y jóvenes que se desmovilicen, en el marco de los acuerdos con las FARC, llegaran a las aulas de las escuelas distritales de la capital y otras ciudades

como estrategia de resocialización efectiva. Allí compartirán su vida con la vida de sus víctimas.

Por ello, la escuela, aunque estandarizada, debe romper las formalidades y diseñar estrategias pedagógicas creativas que garanticen la convivencia entre los sujetos escolares. Debe desactivar los dispositivos castrenses arraigados en la vida escolar como los comandos de formación, “¡A discreción!, ¡atención!, ¡firmes!”, por ejemplo, tan cotidianos para aquellos que se desmovilizarán. La escuela tiene que apelar a la inventiva del “chin pun papas” de los estudiantes de sexto grado que dio origen a este texto. Debe educar en las emociones con la misma fuerza, disposición y entusiasmo que lo hace con la academia, pues nunca antes fue tan importante formar en el Ser como ahora, en el postconflicto. La creatividad surge en la incertidumbre diaria solo hay que estar atentos para hallar el sentido que la sustenta.

Se aprende de aquellos que aprenden de uno. Aprender de la mística juvenil es evitar que la inventiva desaparezca por completo de las escuelas. De los jóvenes se puede aprender cómo aprenden lo que aprenden y cómo resuelven sus diferencias, en estas prácticas tal vez está el secreto de la vida en común que se requiere para vivir en paz y, los principios de una verdadera pedagogía de la coexistencia que nos haga caer en cuenta que el mundo que imaginamos, está muy lejos de ser lo que imaginamos que es.

La escuela es el teatro del cual emergen los escritos, reflexiones e investigaciones compiladas en este texto que me ha sido dado prologar, adelantadas por los profesores, colegas todos, de la Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera. En este lugar, existe de otrora un inusitado interés por las letras, el conocimiento y la investigación escolar, aquí, como en todas las escuelas del orbe, yace una fuente de historias anónimas inagotables que esperan ser narradas. La escuela, es el lugar...

Así, amigo lector, una vez que decidas adentrarte en las páginas de este volumen, encontrarás diez trabajos, escritos todos con las manos de maestros que aprenden de los que aprenden de ellos, porque también se aprende de los que aprenden de uno. Cesar Augusto Patiño con juicio de filósofo en *Más allá del aula: Recuperación de la experiencia de niños y niñas del círculo de estudiantes escritores del IED Enrique Olaya Herrera. Una visión*

desde el ocuparse de sí como elemento fundamental del mundo de la vida realiza un interesante cruce entre el trabajo escritor que realizan los jóvenes y niños del proyecto editorial *Medio Pan y un Libro* y las herramientas de reflexión que brinda alguna perspectiva de la filosofía. Cosa similar realiza, pero desde la psicología, Oscar Alejandro Barrios a través de *La subjetividad en el círculo de estudiantes escritores y sus implicaciones para la práctica educativa*. Nancy Ortíz, en cambio, reflexiona acerca de las causas de los bajos desempeños educativos logrados por las instituciones educativas distritales de la ciudad y su relación con la delincuencia juvenil, en un trabajo titulado: *Reflexiones sobre las necesidades educativas en Colombia desde una perspectiva pedagógica*. Las preocupaciones de Julio Andrés Estupiñán gravitan alrededor de la enseñanza de las ciencias en *Adquisición de competencias cognitivo-lingüísticas en ciencias: una propuesta a partir del proceso de formación de representaciones iconográficas alternativas*; las de Sandra Ruiz, Blanca Yaneth Pinzón y Filemón Ramírez lo hacen sobre las matemáticas, presentadas bajo el nombre: *Las tecnologías de la Web 2.0 empleadas en la didáctica de las matemáticas, para los estudiantes del grado quinto de la IED Enrique Olaya Herrera*; en tanto que las de Fernando Ignacio Guevara expuestas a través del texto *Propuesta para la enseñanza de las Ciencias Sociales en clave decolonial y para el postconflicto en la educación escolar* se mueven alrededor de las Ciencias Sociales.

Lida Milena Álvarez orienta su mirada hacia una política educativa distrital y la expone a través de *Implementación de la política currículo 40X40: Análisis del proceso de armonización curricular del centro de interés en la institución educativa distrital Enrique Olaya Herrera IED en el 2014*. La violencia en la escuela se convierte en el tema que preocupa al coordinador Fernando Forero, su trabajo *La escolarización de la violencia: una reflexión en tono a la violencia escolar* es un texto de consulta obligada para aquellos que pasamos la mayor parte de nuestras vidas en la escuela.

El tono latinoamericano de la obra prologada recae en las manos del muy joven graduado como docente Cristhian Ricardo Santos, y el polémico apunte de Claudio Ramírez Angarita; a

través de *Apuntes para una propuesta pedagógica de-colonial: entre el eurocentrismo filosófico y el saber/hacer de una filosofía de la liberación* y *La vigencia de escribir sobre lo polémico: El caso de la integración desde Hugo Chávez*, respectivamente. Este constituye una novedosa mirada para la integración de Nuestra América, en la que se destaca la develación de razones y tergiversaciones propias generadas por el consumo de los medios; en tanto aquel otro escrito, es un diálogo que apunta a comprender por qué la filosofía europea no es universal.

Finalmente, invitamos al histórico Karl Marx, quien nos comparte su impresión de estudiante juvenil frente a su amado padre en: *Reflexiones de un joven en la elección de una profesión*.

Danis Cueto

FOREWORD

The word “school” contains the whole school universe. One week before June vacations, I witnessed an unusual event. Two sixth graders, about four-inches tall, met early in the morning in one of the corridors in the public school I work at. Through the crystalline human fragility, I thought I saw their wrath restrained in their faces. Meanwhile, their eyes -like hunted serpents, were a premonition of a fierce end.

I was hiding behind the door of a classroom, crouching and eagerly waiting to intervene in the right moment. By then, the kids were standing there glaring at each other while their foreheads leant each other pushing forward fiercely. The opposite forces made the boasters separate their bodies, and the stretch among them was filled up with the inhibited wrath nested during the first twenty weeks of the academic year.

-What’s up? What’s up, *gonorrea*”? -One of them muttered.

-So what, *pirobo*? – said strongly the other one.

A few seconds later, their wrath venom set them apart. They were on guard and clenched their fists. Then, I thought it was time to leave my hiding place to avoid the quarrel. It was a disturbing moment. Their veins bulged, and suddenly, I saw their fists were

moving up and down while saying in unison “chin pun papas”, “chin pun papas”, “chin pun papas”, and staring at each other. One of them straightened his index and ring finger, “scissors”, the other one opened his fist and hold out his hand, “paper”. Scissors defeated paper.

- Therego, partner! – said the defeated boy while walking away through the corridor. The winner took the opposite direction. Everything was calm again. Yet I am not sure whether they knew I was there behind the door, in the darkness. I still ignore whether “stone, paper and scissors” was only a game or the kids’ creative manner to solve their conflicts. I am for this last option.

Creativity is the new strategy public schools need in order to face the new challenge: the post-conflict. This is not simple. 3.6% of the school population at the public school where I work (IED: Institución Educativa del Distrito-Bogotá), has been a victim of the armed conflict in Colombia. The school is in the western part of the locality of Bosa, in the southwest of Bogotá. The only educational support provided by the government corresponds to therapeutic assistance in specific State Health-care Centers (Entidades Prestadoras de Salud - EPSs). However, there is not any institutional policy to assist this population in their long way to healing their wounds. Even worse, current pedagogical actions in the classrooms is homogeneous. It means that students approach the same topics without any significant differences in cognitive needs and learning styles. Students’ pains, hopelessness and frustrated dreams mix and contrast with the energy of school life. There is no time for sadness. There is no time to cry for dead people. There is no time to complain. There is no time for wounds to be healed. No time for pain, either!

Creativity is needed for both the academic life and the solution of human conflicts. In Hargreaves y Shirley’s *The fourth way: The Inspiring Future for Educational Change*, the authors analyzed the educational systems of the countries with the highest academic performance -Finland, Singapore, Canada, Australia and US, and they concluded that students in those countries became more creative since the corresponding governments entered the age of post-standardization in education. However, in standardization-bound countries, as Colombia, creativity is not commonly

uncovered in the classrooms. What is most important, schools in post-standardization countries also faced creativity lack in their classrooms before this age.

Hargreaves and Shirley's research is highly insightful on this matter. Therefore, it is not hard to assume that lack of creativity in teaching is among the reasons why Colombian education does not support a socialization process that recognizes the social differences neither a teaching process that responds to the pain of the victims in the conflict.

Lack of creativity in the school context is alarming. In the near future, according to the peace agreement with the FARC movement, some of those children, adolescents and young people who might demobilize, will come into the public school classrooms in Bogotá and other cities around Colombia. This process will become an efficient re-socialization strategy. There the FARC members may share their lives with their victims' lives.

Therefore, although the school Institution is standardized, it must break education formalities and it must design creative teaching strategies that may guarantee daily coexistence among school subjects. Additionally, the school institution must deactivate *military modes* grounded deeply in the school life. For instance, some commands for the training rows: "At ease, Attention", currently used by those people who will demobilize. The school institution must approach creative options such as sixth graders' "chin pun papas", which support this text. Furthermore, the school institution must foster feelings with the power, emotion and enthusiasm of its academic duty. This is so because educating Beings has never been as meaningful as in the post-conflict time. Creativity arises from within daily uncertainty; thus, it is required to be focused to find out its true meaning.

It is true that one learn from those who learn from us. Learning from young people's mystique avoids that creativity disappears from the school context. From young people one can learn how they learn and how they resolve their differences. Shared life secrets for peaceful living are probably present in those practices -a true pedagogy for coexistence that makes evident that the world we imagine is far from our present perceptions.

The present book compiles writings, reflections and research reports, and the school is the theater from which these compositions emerge, written by colleague teachers at Enrique Olaya Herrera School. There exists an amazing enthusiasm for writing, knowledge and school-based research. As in every school around the world, there is an endless source of anonymous histories to be told. The school is the place ...

Then, dear reader, once you decide to venture into this volume pages, you will meet ten writings written by teachers' hands –those who have learned from their own pupils. Cesar Augusto Patiño, with a philosophical judgement in his Writing *Más allá del aula: Recuperación de la Experiencia de Niños y Niñas del Círculo de Estudiantes Escritores del IED Enrique Olaya Herrera*. The author expresses his self-dealing as a fundamental concern in the world-of-life. He develops an interesting cross-analysis of the writing work done by the children and young writers throughout the project *Medio Pan y un Libro*, and the reflection tools provided by the philosophy perspectives. Similar thing makes Oscar Alejandro Barrios in his writing: *La subjetividad en el círculo de estudiantes escritores y sus implicaciones para la práctica educativa*.

On the contrary, Nancy Ortiz presents her writing *Reflexiones sobre las Necesidades Educativas en Colombia desde una perspectiva pedagógica*, in which she reflects on the causes of the low academic achievements in the context of the public schools in Bogotá, and how those results link to juvenile crime. Julio Andrés Estupiñán's interests focus on science teaching, as presented in his work *Adquisición de competencias Cognitivo-Lingüísticas en Ciencias: Una Propuesta a partir del Proceso de Formación de Representaciones Iconográficas Alternativas*. Sandra Ruiz, Blanca Yaneth Pinzón y Filemón Ramírez share their interests in mathematics in their writing *Las tecnologías de la Web 2.0 empleadas en la didáctica de las matemáticas, para los estudiantes del grado quinto de la IED Enrique Olaya Herrera*. Additionally, Fernando Ignacio Guevara contributes with his reflection *Propuesta para la enseñanza de las Ciencias Sociales en clave decolonial y para el postconflicto en la educación escolar se mueven alrededor de las Ciencias Sociales*.

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

For her part, Lida Milena Álvarez addresses the educational policy in Bogotá through her writing *Implementación de la Política Currículo 40X40: Análisis del Proceso de Armonización Curricular del Centro de Interés en la Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera IED en el 2014*. Dr. Fernando forero's: *La Escolarización de la Violencia: una Reflexión en Tono a la Violencia escolar*, approaches violence in the school context. It becomes a meaningful text that must be consulted by teachers who spend most of their lives within the school. The Latin America tone in this volume is in Cristhian Ricardo Santos y Claudio Ramírez Angarita's hands, in their respective reflections: *Apuntes para una Propuesta Pedagógica de-colonial: entre el Eurocentrismo Filosófico y el Saber/Hacer de una Filosofía de la Liberación* y *La Vigencia de Escribir sobre lo Polémico: El Caso de la Integración desde Hugo Chávez*. Santos' writing is a dialogue that aims to understanding why the European philosophy does not entail a universal meaning. Meanwhile, Ramirez's reflection reveals a new view of Our America integration, in which different reasons and misrepresentations generated by mass media stand out.

Finally, we invite the historical Karl Marx, who shares his youthful student print in front of his beloved father in: *Reflections of a young man in the election of a profession*.

Translated by Ivan Potier H.

**MÁS ALLÁ DEL AULA: RECUPERACIÓN DE LA
EXPERIENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS DEL CÍRCULO DE
ESTUDIANTES ESCRITORES DEL IED ENRIQUE OLAYA
HERRERA. UNA VISIÓN DESDE EL OCUPARSE DE SÍ
COMO ELEMENTO
FUNDAMENTAL DEL MUNDO DE LA VIDA**

César Augusto Patiño Trujillo¹

Resumen: El ensayo que se presenta a continuación, tiene como objetivo mostrar la importancia de la producción literaria que los estudiantes del colegio Enrique Olaya Herrera IED, pertenecientes al *Proyecto Editorial Medio Pan y un Libro*, logran originar a partir de sus experiencias de vida en las actividades realizadas, como es el caso de las salidas pedagógicas a varios sitios de Colombia.

Busca también explicar los aportes desde las diversas interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad, y de la importancia de la producción misma desde la categoría ocuparse de sí, que es el fundamento básico del *mundo de la vida*.

Palabras clave: subjetividad, *mundo de la vida*, *ocuparse de sí*, experiencia, la palabra

Abstract: The following article, it has aims show importance of the literary production that the students of the College Enrique Olaya Herrera IED, belonging to the *Proyecto Editorial Medio Pan*

¹Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas de Manizales. Magister en Filosofía Latinoamericana de la USTA en Bogotá, estudiante de filosofía de la UNAD, en Bogotá, y del doctorado en Educación de la Universidad de Baja California en Tépica, México. Docente del colegio Enrique Olaya Herrera y exdocente de la Universidad la Gran Colombia en Bogotá. Coautor del libro *Francisco de Miranda: precursor de la Utopía Colombiana* (2012), entre otros escritos de carácter pedagógico y filosófico. Correo electrónico: adanluna2012@olayista.com

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

y un *Libro*, originate from his experiences of life in the realized activities, since it is the case of the pedagogic exits to several sites of Colombia.

It seeks to explain also the contributions from the diverse interpretations of the reality from the subjectivity, and of the importance of the production itself from the category *ocuparse de sí*, that it is the basic foundation of the *World of the Life*.

Keywords: subjectivity, *world of the life*, *Ocuparse de sí*, experience, the Word.

Introducción

El siguiente ensayo tiene como objetivo realizar una presentación sobre el aporte que hasta la fecha han hecho niños y niñas estudiantes del *Círculo de Estudiantes Escritores Pan y Libro* del IED Enrique Olaya Herrera, a partir de un par de textos que han sido publicados por el *Proyecto Editorial Medio Pan y un Libro*, producto de las salidas pedagógicas que se hicieron entre 2011 y 2013 a San Agustín (Huila), la Ruta Comunera en los Santanderes, y al Páramo de Ocetá en el departamento de Boyacá.

Este escrito se encuadra en el marco de algunos aspectos de la fenomenología, especialmente en lo concerniente con el *mundo de la vida*, sin que por esta razón, el análisis pueda ser denominado como fenomenológico, además, porque ante las falencias conceptuales que se tiene sobre el tema, sería irresponsable considerarlo enmarcado en esos límites.

De todos modos, y a partir de las experiencias vividas por los estudiantes, creemos que vale la pena correr el riesgo de intentar una reflexión que ayude a emerger el simbolismo de ellas mismas desde el ejercicio serio de la escritura, de la creación literaria.

El siguiente trabajo se origina a partir de la presentación que se hizo del libro *Más Allá del Aula II: Entre cuentos y algo más...! Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*. Como es muy importante esta presentación por el valor que suscita, se hace necesario publicarlo en este espacio al menos parcialmente, para que haya mayor comprensión del objeto de trabajo.

Más allá del aula III: Experiencias y reflexiones docentes

Posteriormente, se tomarán los aportes de los niños y niñas del *Círculo de Estudiantes Escritores Pan y Libro*, lográndolos confrontar con estas posturas filosóficas-pedagógicas adquiridas a través de los saberes tomados de las salidas por algunas regiones de Colombia; finalmente, se propone una conclusión que ayude a explicar el por qué mantener este tipo de actividades y cuáles los avances que se logran observar en el proceso educativo de los estudiantes del círculo literario.

*Presentación Libro: Más Allá del Aula II: Entre cuentos y algo más...! Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe. Texto que da origen al análisis filosófico-pedagógico.*²

Deseo iniciar la presentación de este importante producto citando al profesor Francisco Cajiao (2006) con las siguientes palabras:

Si hay algo que vuele lejos en el mundo es la palabra. Literalmente vuela, porque el sonido que lanzamos al viento se monta en el aire y va de mi boca al oído tuyo, donde se cuela misteriosamente para tocar otros miles de palabras que duermen en tu cerebro vistiendo pensamientos, adornando recuerdos, descifrando olores y sabores, tacto, deseos...Luego tomas ese pájaro inquieto que movió emociones, que despertó otras palabras dormidas en la profunda intimidad y vuelves a reconstruir mi palabra para enviarla con la tuya al viento, rumbo a otro corazón y otro oído. (P. 9)

Los textos publicados por el *Proyecto Editorial Medio Pan y un Libro*, son exactamente productos, que ha llevado a los diversos autores a poner a volar su imaginación, usando la palabra como

² El texto de presentación del lanzamiento del libro *Más Allá del Aula II* no se expone en su totalidad, queda por fuera el protocolo y la enumeración de las publicaciones del Proyecto pedagógico editorial Medio Pan y un Libro, por cuestiones de espacio. La presentación de este valioso texto se hizo en el IED Enrique Olaya Herrera, el día 19 de septiembre de 2015.

materializadora de sus historias, de sus quereres, pareceres y, sobre todo, de sus intereses más recónditos.

Después de un lustro, que el *Proyecto Editorial Medio Pan y un Libro*, apoyado por el *Club de Ciencias Naturales* dirigido por el compañero Julio Estupiñán y el *Círculo de Estudiantes Escritores Pan y Libro* dirigido por Claudio Ramírez Angarita, logra ver la luz el segundo volumen del texto *Más Allá del Aula: entre cuentos y algo más...! Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*, producto que nace a partir de la salida pedagógica que se hizo al departamento de Boyacá.

Mientras leo juiciosamente el libro, iniciando, me encuentro con un ensayo sublime del compañero Andrés Acosta (2014), en el que justificando el Proyecto, nos cuenta que:

Escribir, como apuntaría Gustavo Cantú, es un encuentro con el pensamiento comportando la transformación de esquemas y sistemas de codificación de la realidad. Es una de las posibilidades para marcar la historia dejando registro en el campo simbólico de la cultura; [y] es, para el caso de los niños, sensibilidad y libertad”. (P. 18)

El Círculo de Estudiantes Escritores en su formación literaria parte de la experiencia vivida en las salidas, en la necesidad de pedirle al joven escritor que materialice sus puntos de vista, que proyecte lo que desde su *Yo*, logra leer de la realidad, del entorno, del mundo. Todo esto está inmerso en el *mundo de la vida*, en aquello que los sentidos perciben, para hacer alusión a Carlos Guevara Amórtegui (2012): “los sentidos que el hombre da a sus vivencias son, en efecto, posibles en términos del lenguaje” (P. 12) instrumento que ayuda a exteriorizar los sentimientos, posturas, que sirve para verter las ideas al mundo físico, para generar sensibilización y conciencia de la realidad, de esa realidad que cada sujeto como ser comunicador, logra visualizar y llenar de luz desde las áureas luminiscencias de su mundo interior, conexión no sólo de dendritas y axones, sino de espíritu y trascendencia. Materializar con el lenguaje lo que hay en el cofre encefálico es manifestar la divinidad proveniente de cada individuo, es manifestar lo que en realidad es en su alma y corazón, el lenguaje

es sencillamente, la puerta con el farol encendido que nos muestra tal y como somos.

Ahora, simbolizar, ese acto de mostrar un evento producto de la experiencia, hace de esta operación un acto poético, puesto que “implica un acto de creación permanente gracias al cual es posible otorgar al mundo y a las cosas que están en él, incluido el hombre mismo, múltiples sentidos, según sean sus diversas formas de darse o aparecer a la conciencia” (Guevara, 2012, p. 11). La palabra se regodea en la experiencia, y entonando a Vygotsky, “la conciencia se refleja en una palabra como el sol en una pequeña gota de agua.” (1997, p. 224). Además, “la palabra es el microcosmos de la conciencia. Una palabra con sentido es el microcosmos de la conciencia humana” (Vygotsky, 1997, p. 224).

Ese *ocuparse de sí* conscientemente, ese detallar de manera cuidadosa las experiencias cotidianas, que se generan en los sucesivos momentos de *Mi* vida, simple y común, ese intentar poner en suspenso, un suceso, que por simple y ordinario, se convierte en símbolo cuando decido plasmarlo, es ahí cuando ese momento cobra un valor histórico, se muestra, emerge, brota y exige ser escuchado y valorado. Eso es lo que cuentan nuestros autores en este producto, están dando sentido a su experiencia de vida, están reconociendo en su *yoidad*, que su experiencia de vida no es vacua, que hay cotas de ella que valen ser desplegadas en medio de ese firmamento infinito de las palabras. Así es que:

Dar sentido a la experiencia, a sus vivencias, es fundamental para que el hombre afronte su vida desde el comienzo hasta el fin; en eso consiste *ocuparse de sí*, pues lo que al individuo le importa, al fin y al cabo, para el acto lato de vivir no es lo que acontece en sí, sino el sentido que le da a cada experiencia de acuerdo con el entramado misterioso de su ser”. (Guevara, 2012, p. 11)

O sea, “*Ocuparse de sí*, equivale, entonces, a un otorgar sentido a la experiencia como elemento esencial de la existencia” (Guevara, 2012, p. 11); un ejemplo que hace honor a las anteriores palabras fundamentales, lo encontré en un ensayo de una de

nuestras juiciosas estudiantes, hoy de 7° grado, en el momento que lo escribió de 5°, la niña Linda Karen Daniela Fuquen Albarracín³, cuando en su texto titulado *¿Para qué acampar?* (Pp. 107-109), al saber sobre el posible campamento que se iba a realizar en el Páramo de Ocetá escribió que “inicialmente no me gustó la idea” (P. 107). Era entendible que su expectativa no fuera muy alta, pues, y ella misma lo acepta “no sabía realmente de que hablaban, todos decían lo bien que la pasaríamos, yo lo único que hacía era sonreír, pero en mi cabecita no cabía la idea de acampar, ya que lo único que yo sabía de acampar era lo que había visto en las películas y no se veía muy divertido” (Fuquen, 2014, p. 107). Sin embargo, y en medio de sus dudas, ella considera que era importante “indagar qué era realmente eso de acampar” (P. 107).

Linda Karen Daniela, se abrió amablemente a la posibilidad de vivir esa experiencia, se dio la oportunidad de concientizarse de un evento novedoso, se dio la oportunidad de experimentar en carne propia eso que a ella no le llamaba mucho la atención; después de esa experiencia, su postura cambió radicalmente, y ese *ocuparse de sí misma*, se convirtió en una experiencia significativa de importante magnitud para ella, y a partir de un ejercicio muy responsable y serio, decidió materializar, poetizar, convertir en palabras, el suceso que aconteció en su vida, y como ella misma afirma: “aprendí [...] que no todo es como uno lo imagina” (P. 108), pero también salió a flote su poesía: “¡Qué páramo tan hermoso! Rodeado de montañas, tiene una preciosa vista; se unían el azul del cielo con el verde de la vegetación...” (P. 108); mejor terminen de leer este bello poema experiencial, este y todos los del libro, pues cuentan desde cada uno de nuestros jóvenes y niños esas experiencias que son únicas e irrepetibles. Con esto, se justifica más que suficientemente, la existencia de éste bello y muy bien realizado texto. Es un ejemplo que muestra que Guevara (2012) no puede estar mejor dispuesto cuando dice que “este dar sentido a las vivencias es un ejercicio de orden subjetivo o poético” (P. 11).

³ Hoy esta estudiante cambió su nombre al de Linda Karen Gabriela Fuquen Albarracín.

Más allá del aula III: Experiencias y reflexiones docentes

Escribir, declamar, contar, discurrir, todo es lenguaje, y el *mundo de la vida* es el elemento sobre el cual, esta herramienta, regalo de la naturaleza, se ha enfocado; no podría ser en algo diferente, no hay más, el *mundo de la vida* es todo, y ella al ser la *vedette* adorada del lenguaje, es quien logra de manera simple y diáfana alcanzar los altares de las letras. El *mundo de la vida* es entonces:

El mundo de la experiencia, digamos, *pura*, en que caben los recuerdos, las percepciones, los valores, sentimientos y sentidos que les damos a las cosas y a los hechos, lo mismo que las transformaciones y procesos permanentes, como la formación, que llevamos a cabo en la vida cotidiana. (Guevara, Sf.)

Ella se eterniza a partir de la simbolización lingüística, además:

El mundo de la vida es la unidad de la diversidad en su desplegarse infinito de los sentidos; algo espiritual en realidad, más allá de las cosas simples percibidas aisladamente. Es, en últimas, una creación asombrosa y subjetiva de la conciencia humana, es una configuración espiritual en nosotros y en nuestra vida histórica. (Guevara, 2012, p. 9)

Por esta razón, creo yo, y lo digo con toda humildad, el esfuerzo de nuestros niños para tratar de desentrañar un mundo de ideas que revoloteaban en lo más profundo de sus cabezas, fue un reto de gran valor, no es aceptable a la luz de ningún argumento falaz, negar el valioso aporte de nuestros estudiantes, que desde *Su mundo de la vida*, desde *sus* experiencias descubiertas y mostradas en sus aportes, ellos y ellas, hacen una contribución muy valiosa a la paz de Colombia, una nación que necesita más poesía, más cuentos costumbristas, posmodernistas, históricos, crónicas, relatos de viajes, más descubrimientos científicos, cuidar más la naturaleza, el entorno, el hábitat, el país... y menos mensajes con tinta-sangre, odio, rabia, falacias, engaños, triquiñuelas, actos de corrupción, injusticia social, segregación, entre muchos otros desajustes incivilizatorios.

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

Espero que este proyecto siga dando frutos, enseñando valores, generando respeto, honestidad, amor por nuestra institución, reconociendo los potenciales de nuestros estudiantes, de los padres de familia y de los docentes que lideran este magno Proyecto, que afortunadamente ya tiene varias de sus obras en las estanterías de muchas bibliotecas de diversas ciudades colombianas, como de otras varias ciudades de la Patria Grande y de todo el orbe. Una institución que genera cultura, genera paz, y en este caso vale aceptar de muy buen agrado que no debemos: “olvidar que la cultura es nuestra vida y nuestro oxígeno, la única cosa que puede cambiar el mundo” (García Lorca, 1931, sp.).

Todos los seres humanos debemos buscar las reivindicaciones necesarias para crecer como sociedad igualitaria, y la promoción de la cultura desde la escuela, debe ser una realidad, no un discurso vacío aprovechado por oscuras ideologías excluyentes. En este sentido, García Lorca dice:

No sólo de pan vive el hombre. Yo, si tuviera hambre y estuviera desvalido en la calle no pediría un pan; sino que pediría medio pan y un libro. Y yo ataco desde aquí violentamente a los que solamente hablan de reivindicaciones económicas sin nombrar jamás las reivindicaciones culturales que es lo que los pueblos piden a gritos. Bien está que todos los hombres coman, pero que todos los hombres sepan. Que gocen todos los frutos del espíritu humano porque lo contrario es convertirlos en máquinas al servicio de Estado, es convertirlos en esclavos de una terrible organización social. (1931, Sp.)

Finalizo este aparte, con las siguientes frases de Aidan Chambers y Jean Paul Sartre respectivamente, extraídas de *Por qué leer y escribir* de la colección Libro al Viento (2006) y *Escritos sobre Literatura* (1985):

Como escritor, eres lo que lees. Aquello que incorporas como lector influye en lo que produces como lector: la clase de cosas sobre la que escribes, la manera en que manejas el lenguaje, la forma en que cuentas historias, compones

Más allá del aula III: Experiencias y reflexiones docentes

poemas, construyes obras dramáticas u organizas tus ensayos. No puedes evitarlo. Así [somos] todas las personas. (P. 107)

Y

El escritor ‘comprometido’ sabe que la palabra es acción. Sabe que revelar es cambiar y que no es posible revelar sin proponerse el cambio [...] La palabra para él son ‘pistolas cargadas’ [...] el escritor ha optado por revelar el mundo y especialmente el hombre a los demás hombres, para que estos, ante el objeto así puesto al desnudo, asuman toda su responsabilidad. (Pp. 183-184)

La creación literaria como producto del Mundo de la Vida

¿Qué es eso del *Mundo de la Vida*? ¿Qué relación tiene con la producción literaria? ¿Por qué tan importante en la escuela? El ser humano es un ser histórico, que ligado al mundo, a su naturaleza y como parte de ella, se comprende desde su vivencia, desde su estar en el mundo, y se desarrolla como *dasein*, como un *ser-ahí* que logra cuestionarse a sí mismo, que logra cuestionar aquello que es externo de él, aquello que no es él; estos cuestionamientos son hechos por cada uno de estos individuos, desde su *yoidad*, desde su mismidad, haciendo un ejercicio individual, subjetivo, interpretativo de su realidad; el *dasein* “es un *ahí* del acontecer y del ser del *lenguaje*, que establece y protiende el sentido destinal del ser” (Vargas Guillén, 2010, p. 14).

No existen dos seres humano que vean de la misma forma el mundo, por lo que es un hecho que cada uno de manera subjetiva puede interpretar *su* mundo a partir del mundo. Somos parte suya, no somos entes externos a él, somos parte de la naturaleza, ella como parte del mundo es abrazada por su realidad, y la realidad es el mundo mismo. Guevara (2012) considera que:

Cuando decimos *mundo*, nos referimos de hecho a lo que se conoce como el *mundo de la vida*: una complejísima categoría, indefinible, en permanente transformación a través del tiempo y propiedad del mismo hombre que se

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

apropia de ese su mundo, gracias a la existencia de su conciencia. (Pp. 7-8).

No obstante, no es imposible intentar definir el *mundo de la vida*, si lo logramos entender como el producto del acontecer cotidiano del *Dasein*, con todas las redes experienciales que se viven en medio del existir sea a nivel consciente o no; el *mundo de la vida*, necesariamente podremos definirlo desde el mismo sujeto que está insertado en él, o sea, a partir de la “existencia de la conciencia”, no así desde cualquier ente.

La conciencia del sujeto es quien hace el *mundo de la vida*, y se reconoce en la experiencia, ella lo establece, pues la experiencia reconocida como tal, ayuda a emerger la vivencia del sujeto; solo el que logra experimentar el suceso y lo acepta porque lo concientiza, es quien hace al objeto, lo define, lo adorna de simbolismos y lo saca a relucir en el *mundo de la vida* que está permeado por la realidad universal que es leída, insisto, desde cada conciencia infinita y creadora. Respecto a la experiencia, Guevara (2012) considera que:

Es imposible para un individuo, cualquiera que fuera, imaginar algo que estuviese por fuera o no formase parte del mundo de la vida; el solo hecho de imaginar algo, aunque sea la más arrebatada fantasía, inscribe de hecho ese algo imaginado como elemento perteneciente ya al mundo de la vida, de la vida de tal individuo. (P. 8)

Pero ¿qué ocurre cuando en medio de esa *conciencia de sí*, se busca eternizar el instante, el suceso, el momento que se define en la experiencia? ¿Qué ocurre cuando el sujeto decide plasmar simbólicamente sus experiencias? ¿Es el *ocuparse de sí* algo realmente valioso para la historia de la humanidad? ¿Qué valor tendría contarle al mundo para qué acampar por ejemplo? Lo que es importante acotar aquí es que para cada individuo, *su* experiencia es lo más importante, que no es necesario que el suceso sea de impacto mundial, pues al fin y al cabo, si en África hay una hambruna, es posible que, el individuo tome una postura acerca de algo remoto a su vida, por lo que su experiencia de vida al respecto, está orientada a la toma de posición, a sus sentires acerca del particular evento, no a la vivencia directa del evento; no así

ocurriría si el individuo aludido estuviera en medio de la hambruna, fuera como víctima o fuera como auxiliador humanitario, pues estar inmerso en el evento, hace de la experiencia un suceso diferente con respecto a quien toma postura sobre la situación. El último, tal vez, rechace el hecho de que seres humanos sufran hambre, a pesar de que los sufrientes son desconocidos para él, los anónimos de carne y hueso, con nombre propio no son dolidos por quien toma la postura, el dolor y el rechazo lo hace en referencia a seres humanos anónimos que forman parte de su propia especie, logrando tocar la fibra sobre el evento general, sobre el total de la anónima población, no sobre Pedro, Juan o Luis, específicamente.

Lo anterior, nos ayuda a entender la experiencia, el vivir el evento, el estar inmerso en él, o el saber de su existencia en un lugar lejano a la remota aldea de los hambrientos habitantes. De un suceso, dos tipos de experiencia, pero de cada tipo, una experiencia por cada individuo inmerso en ellas, lo cual hace que el evento se multiplique por el total de vivencias subjetivas, concientizadas en el interior de cada individuo.

Pero las experiencias se pierden en el inconsciente de sus dueños, tal vez, en el tiempo intente recordar cada individuo su vivir la experiencia, quedan vagos recuerdos si no es un individuo de memoria prodigiosa, o puede ser un recuerdo muy vívido, si es un individuo que mantiene claras sus imágenes; de todos modos, esos recuerdos, vívidos o vagos, habrán de desaparecer con la muerte del sujeto, desaparecen, y ni siquiera por más que otro intente rescatar esa memoria, logrará su objeto, pues, era la memoria del sujeto que al desencarnar, la hace perder en las esferas inmateriales, por lo que, será imposible rescatarlas de esos oscuros y febriles no-lugares. El aparente rescatador de la memoria del fulanita necesariamente contaminará la experiencia con sus aportes personales, con sus vaguedades o dudas, con sus disquisiciones al respecto; por eso no es lo mismo leer la obra epistolar de Simón Bolívar, Adolf Hitler, Pablo Morillo o Francisco de Miranda, que leer la vida de estos personajes de acuerdo a sus historiadores, no es positivo considerar fiel en su totalidad las memorias que sobre el Libertador escribiese José Manuel Restrepo, Perú de la Croix o Tomás Cipriano de Mosquera, pues en su versión se está

comenzando a mitificar a un personaje para la posteridad de la Patria, o para la desgracia de su memoria. Muchas veces se deforma, como hace el innombrable pseudointelectual, Pablo Victoria, que intenta rebajar hasta el último escalón, el nombre de Bolívar. Desde el otro ángulo, la visión que se tenga de un hombre como el general Pablo Morillo, será totalmente parcializada, y por razones obvias, deformada en favor del Libertador. Lo más objetivo es la fuente de primera mano, el escrito del mismo Bolívar, la memoria del mismo Morillo. La honestidad de cada escrito dependerá de quien lo hace, y a no ser de una contradicción del mismo reseñado, la buena fe de las palabras de los autores deberá ser la base de su credibilidad.

Es ahí donde entonces recuperamos la memoria de los hombres para la posteridad, es ahí donde se conocen diversas perspectivas de un personaje, donde el texto cobra valor, pues la vida de cada ser humano es tan vibrante y llena de riqueza, que el dejar plasmado cualquier evento, lo hace visible ante el mundo.

Un atardecer en Lima, mirar cómo se pone el sol tras el gris Pacífico en el verano de un inicio de año, es algo cotidiano, no tiene mayor valor si consideramos que, desde la capital peruana siempre ha habido cualquier cantidad de puestas de sol en un verano decembrino. Escribir “¡Qué páramo tan hermoso...!”, no muestra un detalle tan profundo como para no considerar “tan hermoso” el sitio observado, todo esto sería vacuo, si no fuera por su protagonista, por quien lo experimenta, por quien lo interpreta, por quien lo interioriza e imprime en su ser.

Cuando el personaje que se ha encontrado con el Páramo de Ocetá, Boyacá, muestra su posición, allí no solo se está recobrando la memoria de un lugar maravilloso, sino que él mismo está en un *ocuparse de sí*; esto es lo primordial, el acto de *su* vivir, no se está denostando de la importancia de las demás experiencias, pero es quien viaja a la luna quien puede darle el valor real a su aventura, así como conoce el páramo y lo confronta en toda su magnitud, puede atreverse a considerarlo hermoso. La actividad escritora, anuncia un “des-cubrir”, un anunciar nuestro propio ser ante el mundo externo, hacia el mundo en que estoy inmerso pero que se encuentra alejado de mí ser más interno; en este sentido es como Vargas Guillén escribe que:

Cada individuo queda ‘des-cubierto’ o parcialmente notificado ante los demás por lo que hace: los hechos son el modo como se ‘des-vela’ ante los otros nuestro propio ser. Por lo que hacemos somos conocidos y desde lo que los demás hacen, nosotros llegamos a interpretar el sentido de la vida. (2002, p. 42)

Entonces, es ese fluir de ideas que se crean alrededor del evento pedagógico, lo que lleva a la creación literaria, unos individuos tendrán la capacidad más o menos, de acuerdo a sus habilidades, de plasmar con palabras su divino encuentro, sea una prosa, un poema, por medio de una crónica, un cuento; otros, que no en palabras, por medio de un dibujo que logre eternizar el paisaje; el hecho es que hay algo que por medio de símbolos logra suspender en el tiempo inmemorable, el evento mismo: El lenguaje, la palabra vivificadora del *mundo de la vida*.

Escribir, ese ejercicio espiritual que es la herramienta más importante para ayudar a emerger el verdadero ser interior del individuo, se aprende, no sólo haciendo el ejercicio cotidiano de la formación, es necesario tomar entre las manos un libro, saborearlo, hacerlo suyo. Se escribe a partir de lo que se lee y se experimenta en carne propia, aunque sería esto una tautología, ya que leer es una experiencia tan corporal que puede generar todo tipo de hervores en la piel de quien emocionadamente, se abstrae entre las palabras conjugadas de *mundo de la vida*. Un ejemplo fue dado por García Lorca (1931), cuando en la inauguración de la primera Biblioteca Pública de Fuente Vaqueros, su pueblo natal, dijo:

Cuando el insigne escritor ruso Fedor Dostoievski, padre de la revolución rusa mucho más que Lenin, estaba prisionero en la Siberia, alejado del mundo, entre cuatro paredes y cercado por desoladas llanuras de nieve infinita; y pedía socorro en carta a su lejana familia, sólo decía: ‘¡Enviadme libros, libros, muchos libros para que mi alma no muera!’. Tenía frío y no pedía fuego, tenía terrible sed y no pedía agua: pedía libros, es decir, horizontes, es decir, escaleras para subir la cumbre del espíritu y del corazón. Porque la

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

agonía física, biológica, natural, de un cuerpo por hambre, sed o frío, dura poco, muy poco, pero la agonía del alma insatisfecha dura toda la vida.

Cuando el *ocuparse de sí* entra en la esfera de lo fundamental del individuo, hay un autorescate; ¡No es la búsqueda de un potencial intelectual!, lograrlo está bien, pero es secundario. Lo primordial del *Proyecto Editorial Medio Pan y un Libro* está fundamentado en el autoreconocimiento, en el acto de la conciencia acerca de lo experimentado en el *mundo de la vida* de nuestros estudiantes, en las posibilidades que, ellos mismos encuentran en su experiencia significativa, en el hecho de darle una mayor ponderación a cada instante vivido, en el intento de materializar sus experiencias, en menos palabras: Convirtiendo sus experiencias cotidianas en palabras que promuevan la cultura, así como Menéndez Pidal, citado por García Lorca lo asegurara en algún momento cuando se refería a que: “el lema de la República debe ser: ‘Cultura’. Cultura porque sólo a través de ella se pueden resolver los problemas en que hoy se debate el pueblo lleno de fe, pero falto de luz” (1931).

El Proyecto propuesto por el colegio Enrique Olaya Herrera IED, se ha convertido en una importantísima práctica educativa que promueve elementos democráticos, el hecho de darle la oportunidad a los jóvenes de aportar desde sus experiencias, desde su producción escritora, de mejorar en este tipo de actividad, demuestra que la formación misma se encuentra fuera del salón de clases, que es el medio que rodea a las personas, quien sirve de aula de clases, que es su experiencia quien le sirve de asignatura básica-fundamental para buscar comprender lo que le rodea, quien le hace entrar en crisis, quien le ayuda a buscar soluciones, quien le forja su carácter real frente a las ilusorias prácticas formativas de claustro. El líder del *Proyecto Medio Pan y un Libro*, profesor Claudio Ramírez Angarita, en la presentación del primer texto de la serie *Más Allá del Aula*, escribe:

El material elaborado por los estudiantes parte de la experiencia directa, es fruto de una revisión juiciosa que deja como resultado el interés de los estudiantes por escribir a su

Más allá del aula III: Experiencias y reflexiones docentes

manera, de acuerdo a sus intereses y posibilidades, respetando las indicaciones generales y los procesos propios de este tipo de actividades”. (2012, p. 15)

Además de eso, “entre las líneas de los estudiantes, se encuentran relatos a partir de la experiencia sensible; otros descriptivos y reflexiones que el lector puede degustar con el mayor aprecio” (Ramírez A., 2012, p. 15). Palabra clave: *Experiencia*.

Experiencias de vida en las diversas salidas pedagógicas que se hizo con el Club de Jóvenes Estudiantes Escritores Pan y Libro, y el Club de Ciencias Naturales. San Agustín y Ocotá

Vamos a revisar algunas de esas experiencias estudiantiles de estos textos, para intentar explicar desde el *mundo de la vida*, de las vivencias, el aporte formativo de los estudiantes del colegio Enrique Olaya Herrera IED. La primera experiencia es la de San Agustín (2011), donde el mismo Ramírez Angarita concibe acerca de esta salida que:

Fue edificante [...] Pocos lugares en el mundo tienen tanta magia y trascendencia, pocos lugares logran unir el paisaje natural y el cultural, máxime cuando este último es producto de una cultura tan antigua y enigmática como la que se estableció en el sur del Huila y la cual se denominaron, y se conoce como San Agustín. (2012, p.13)

En el segundo volumen, la salida se hizo por el Páramo de Ocotá en Boyacá. A estas dos experiencias haremos alusión a continuación. Primero San Agustín.

Guina Marisol Moreno Arévalo es la autora del cuento *La Próxima Evolución*. En este cuento, la estudiante narra el sueño de una chica perteneciente a la sociedad imaginaria de Nakawé, pero dentro del contexto sanagustiniano; en sí, la historia cuenta la transformación de una chica de esta sociedad en un petroglifo conocido como *la Chakira*, allí intenta describir sensaciones desde otra corporeidad, reconoce su *telos* como guardiana del cielo, se exige a sí misma comprender los petroglifos, leyéndolos, haciendo

el esfuerzo de la interpretación, de la comprensión de un elemento que no pertenece a su cultura en la realidad; allí se logra observar el cambio que una joven sufre hasta ser consciente de ser o estar fusionada en la roca: “¡Desperté! Me sentí atada. Sí, atada a la roca, pero no como le ocurrió a un tal Prometeo [...] sino que estaba fusionada con la roca o era yo la roca” (2012, p. 32); la autora de alguna manera, se echa encima una responsabilidad ecológica, ella ahora *es la Chakira* guardiana del cielo, se comprende con la misión de “reguardar el entorno que me protegió tiempo atrás y vivir eternamente mirando al horizonte cual vigía de la madre naturaleza” (Moreno, 2012, p. 32).

El aporte pedagógico de la autora de este cuento está en el cambio de rol, el inicial, constituido por el de ser escritora, pero su evolución, su cambio, su nuevo rol, es ahora el de ser cuidadora del cosmos; *su mundo de la vida* ha sido transformado por una introspección, una interiorización que le llevó a reconocerse como un ente cósmico; ella es *physis*, actúa como *physis*, se reconoce como *physis*; pero así como a nuestra cuentista, *la Chakira* es un elemento transformador, para Heysen Dayan Forero quien le transforma, es: “una princesa sigilosa y misteriosa escondida entre la naturaleza” (Forero, 2012, p. 34) y en el que “sus ojos bellos algo oscuros, algo extraños, me quisieron mostrar su alma en pedazos...” (Forero, 2012, p. 34).

La joven autora al entrar en contacto con el mítico y milenarismo paisaje sanagustiniano, escribe: “sentí que me encontraba en mi hogar, rodeada de parcelas y montañas de verde intenso, sentí que estaban vivas, su color me lo expresaba” (Forero, 2012, p. 34).

Es muy evidente que la totalidad de la descripción, se convierte en una especie de rito erótico y sensualista, lo cual muestra lo enraizada que estaba la autora al momento de su trance, en el instante de su inspiración creadora literaria.

Ha sido su trance, un elevar la *physis* por medio de su experiencia vital a una descripción de sensualismo literario, difícil de evadir e imposible de no sentir como fuego e intimidad. Es la historia misma un éxtasis literario. Ella misma lo dice:

Nunca olvidaré lo que sentí cuando llegué a la finca por primera vez, puse mis pies en esa tierra, el aire frío empapó

mi cuerpo, como si el viento me acariciara tiernamente, una sensación de bienvenida a un hogar desconocido. Aunque nunca estuve allí, sentí como si la espera hubiese terminado, como si por fin me hubiese encontrado, como si por fin hubiera regresado a la tierra fértil de esta región, que invadió mi cabeza, mi espíritu y mi corazón, me perdí y me senté en el pasto, disfruté de los olores tan hermosos, placenteros y vivos. (Forero, 2012, p. 34)

Es así que ante el verdor del paisaje, la autora quedó “anonadada temblando de emoción” (Forero, 2012, p. 34) y “las mariposas acompañaban el vals visual de su corazón con sus vivos colores [que] bailaban en el pastel...” (Forero, 2012, p. 35).

El deseo ansioso de quererse quedar para auscultar lo que la naturaleza piensa de la autora, ayuda a reflejar el deseo de volver a la raíz, a su origen, de volver a su gen terrígeno y “*physico*”: de “quedarme ahí para ella y empezar a saber su ‘naturaleza’, saber qué pensaba de mí y de la vida, porque de su belleza me enamoré sin fin, tenía ganas de quedarme y verla libre en el aire” (Forero, 2012, p. 35). En su experiencia personal, la autora está cautiva de los sonidos, la brisa, el sentir las hojas, la “mística música”:

Sonidos que llenaban mis entrañas y mi mente con su arte, sentir como la naturaleza me llamaba era en verdad una experiencia muy detallada, en su suelo se sentía el latir de su corazón, lo escuchaba muy dentro, entendí su dialecto, el viento y el aire; las montañas y las aves me comunicaron desde sus adentros sus pasiones y lamentos, al tener esas pulsaciones alrededor de mi cuerpo, no pude evitar un escalofrío muy placentero... (Forero, 2012, p. 35)

La sensualidad terrígena de la descriptora se extiende cuando escribe que “las sensaciones que sentí, lo que sentí invadió mi... mi alrededor...” (Forero, 2012, p. 35). El elemento descriptor fomenta la observación detallada del valor de la naturaleza, “desde entonces, siempre pienso en ella y en ese lugar místico que me invadió, iré a buscarla, mañana iré a San Agustín para compartir mi vida con ella, mi hermosa naturaleza” (Forero, 2012, p. 39).

San Agustín no fue solo una experiencia totémica en el caso de Moreno ni intimista-sensual en el caso de Forero, en el de la estudiante Mónica Espitia, su creatividad literaria se enfocó en la defensa de los animales, allí supo que en este mítico-místico-milenario lugar “los animales eran parte fundamental de esta grandiosa cultura, tanto que fueron inmortalizadas en sus obras milenarias” (Espitia, 2012, p. 40); un cuento que surge en una experiencia onírica, como el caso del cuento de Guina Moreno, pero que en este caso tendrá como objetivo enseñar el cuidado de la naturaleza, el valorar nuestro hábitat, y un anhelo al comparar al depredador humano con las demás especies de la naturaleza: “¡Qué maravilloso! Ojalá los seres humanos también pensáramos igual, también nos uniéramos sin importar nuestras diferencias para luchar por un mismo objetivo...” (Espitia, 2013, p. 42).

El anterior mensaje se puede entender en el contexto del cuento, que hace referencia a la unión de algunos animales que, aun siendo enemigos naturales, se unen para salvar la vida de otros seres, sin importar la ley de la naturaleza. La ayuda entre enemigos naturales, la necesidad de lograr objetivos en común a pesar de las diferencias, la cooperación, hacen del cuento de Espitia un ejemplo para seguir como orientación en pos de la fraternidad y respeto por la naturaleza.

Fridiano es un personaje del cuento de Espitia que es ejemplo del ecocida que se concientiza y se reforma en pro del cuidado de los animales. En el cuento se da un mensaje directo: Los animales no domésticos deben estar en su hábitat natural y no deben ser extraídos de él. Cada especie animal tiene derecho a estar donde le corresponde, y el egoísmo economicista de los hombres no justifica la tortura a que son sometidos los animales con fines de lucro. En la historia, Fridiano lo aprendió cuando una fiera lo curó de una herida:

La fiera, se abalanzó sobre el hombre herido y comenzó suavemente a lamer la herida que le había producido, ¡Que sorpresa para Fridiano! Él nunca pensó que esta criatura hiciera eso, de hecho, nunca un ser humano le había tratado bien o lo había considerado y tampoco él a nadie. [...] Unas pequeñas lágrimas enseñaron al rufián el verdadero

significado del dolor y el sufrimiento, la empatía y la clemencia. ¡Así es la madre naturaleza! Fridiano se marchó adolorido pero sano y salvo. [...] Cuentan que Fridiano se convirtió en un hombre noble, defensor de la fauna y de la flora de su pueblo, ejemplo de conservación. (Espitia, 2012, Pp. 45-46)

¿Podríamos entonces considerar que nuestros jóvenes escritores, han logrado develar el misterio del libro de la naturaleza? Hoy en día se considera analfabeta a quien no sabe hablar un idioma como el inglés o es totalmente falto de habilidad con los computadores, pero no a quien no sabe leer el libro de la naturaleza. El analfabeta ecológico también existe, no lo ignoremos, es el más indocto de todos los seres humanos. Hugo Jamioy Juagibioy, un *oralitor* del pueblo Camuent'sá Cabëng Camëntsá Biyá, pueblo ubicado en Bëngbe Uáman Tabanoc, Valle del Sibundoy, Putumayo, escribe que, en una asamblea de su pueblo, se hizo una reflexión sobre quién era analfabeto: “como si estuviéramos preparados para una única respuesta, todos respondimos que es aquel que no sabe leer ni escribir” (2013, p. 95) y complementa haciendo alusión a la falta de conocimiento del idioma inglés y de los sistemas:

Después de un largo silencio en el que todo parecía claro y concluido, se escuchó una voz firme en el idioma antiguo de nuestro pueblo, que si mal no recuerdo, simplemente decía: ...y los que no saben leer la naturaleza, los que no saben leer el mensaje del viento, los que no saben leer la luna para la siembra y la cosecha, los que no saben leer las nubes, los que no saben leer el canto de los pájaros que anuncian visita, que anuncian la vida y la muerte, los que no saben lo que yo sé, lo que mi abuelo me enseñó, ¿entonces ellos qué son? (2013, Pp. 95-96)

¿Han logrado nuestros y nuestras autoras trascender su atadura cultural y han logrado comprender el lenguaje más real y perfecto como es el de la madre naturaleza? ¿El sensualismo intimista de Forero, el totemismo de Moreno o la conciencia del hombre frente a su otro de Espitia como lo es el hermano animal, son solo actos

creativos aislados de la realidad o más bien, un encuentro, un descubrimiento de ese lenguaje interno que la ciudad había reprimido, pero que al entrar en contacto con la tierra sanagustiniana, logra ayudar a aflorar su real lenguaje, el lenguaje del ser natural a los que pertenecen los autores? ¿Este encuentro fue un descubrimiento de su ser interno? ¿Se logró leer la realidad al entrar en contacto con la madre natura? ¿Se volvió a los orígenes encubiertos por el bulloso modernismo de la fiera metrópoli?

El Club de Ciencias Naturales liderado por el profesor Julio Estupiñán ha hecho un aporte importante al proyecto en manos del estudiante Carlos Andrés Morales Puentes con su *Diario de campo Wayuu: uno y varios sujetos en medio de la nada y el todo en donde el tiempo se detuvo*, que se realiza entre el 22 y 27 de junio de 2011. Morales hace una detallada descripción de la salida pedagógica a San Agustín, siendo dos de los aportes más importantes de este diario, el de la generación de un clima de confianza y camaradería entre los estudiantes del grupo *Wayuu*, como se llamaron durante la salida, y el trabajo mancomunado para armar las capas y donde:

El profe, jefe de nuestra ‘tribu’ nos sugirió no acampar cerca de la finca ya que no podríamos vivir la experiencia al 100%, así que decidimos acampar al otro lado de la laguna que quedaba al otro lado de un bosque y pasando un puente de bambú sobre una pequeña quebrada. (Morales, 2012, p. 81)

El estudiante hace referencia a los monolitos que eran “tan hermosos y místicos que no podía alejar la mirada” (Morales, 2012, p. 81), logra discernir que:

algo muy extraño para mí fue que al observar una de sus estructuras, en este caso una tumba por rocas, me pasó por la mente la idea de que ellos vivían a partir de unos patrones con que identificaban a sus dioses. Apuntaban hacia la divinidad. (Morales, 2012, p. 81)

El diario sigue su recorrido por las vivencias experienciales que el grupo pudo rescatar en sus hojas. Así se dio un muy interesante

encuentro con estudiantes de otro colegio de la localidad, interesados por la astronomía, que habían sido invitados, y compartieron la experiencia de aquel mítico lugar:

Al final del día conocimos unos invitados que venían del colegio Marruecos y Molino IED, eran dos jóvenes y una profesora que atienden el campo de la astronomía, han ganado premios por destacarse en ello, e incluso han viajado a otros países como Chile. (Morales, 2012, p. 82)

Estos jóvenes sabios del cielo, días después “nos enseñaron la variedad de constelaciones, nos mostraron la infinidad del espacio y la conexión tan mística que había en los tiempos remotos entre el hombre y las estrellas” (Morales, 2012, p. 87).

La descripción del estrecho donde nace el Magdalena, el Alto de los Ídolos, Isnos, fósiles de amonitas y “milpiés” fueron aportes que el joven estudiante plasmó con las siempre sabias “hormiguitas” formadoras de palabras al viento, también además de la actividad de recolección de diversas especies de flores, fotografías de animales propios de la zona y hasta de extrañas adivinas del futuro, y una gran pregunta, tal vez el sumo del diario: “¿Estar en San Agustín significaba perderle el miedo a vivir?” (Morales, 2012, p. 85).

No es necesario realizar un saldo pedagógico de la salida a San Agustín, puesto que, en el mismo diario, el joven estudiante lo consigna de la siguiente manera:

Al final, meditando en el camino de regreso a casa, me di cuenta de que todo se relacionó, la nueva forma de ver el mundo, ese extraño mundo que tuve el placer de conocer y compartir. Se evidenció la academia en esta salida pedagógica, se hizo historia [¿se observa esa cuestión del *ocuparse de sí mismo*, en el sentido de darle grandeza a las experiencias de vida, de *su* vida, de *su* Mundo de la vida?]. Con una satisfacción inmensa puedo decir que, esto más que ser un viaje, fue una gran experiencia de vida! (Morales, 2012, p. 88)

Entre el sol y el agua: El Páramo de Ocotá

El 11 de septiembre de 2015, se hizo el lanzamiento del texto *Más Allá del Aula: entre cuentos y algo más...! Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*. Presentado el texto, vale la pena mirar algunos de los aportes que se presentaron algunos de los estudiantes participantes.

Un primer ensayo que llamó la atención fue uno intitulado *la ruana, símbolo de legado cultural y social: el caso monguiseño* de la egresada Estefanía Castillo. En el texto la joven escritora hace presentación del municipio de Monguá como la ciudad que fabrica ese implemento que resguarda del frío que se llama la ruana y no le da el valor solamente como elemento de vestir simple y llano, el papel que juega esta prenda en la tradición boyacense es de una importancia vital, pues “la ruana resulta ser única e inigualable, lo que permite reconocer este importante artículo como ícono regional y nacional” (Castillo, 2014, p. 82); también escribe: “la ruana abriga su historia entre las verdes montañas, la cálida atención de los monguiseños, su origen data aproximadamente de 1596, cuando Monguá era un resguardo indígena de la tribu de los sanoas” (Castillo, 2014, p. 82).

El escueto, pero bien logrado ensayo de Castillo, hace una recuperación no solo de la ruana, sino de su gente, de la historia del implemento contra el frío, de la prenda como símbolo de mestizaje, como ejemplo de la mezcla entre lo nativo y lo español. Al respecto escribe la escritora (2014):

En aras de brindar un aporte a la historia cultural del país, se realizó una fusión de prendas de abrigo, la popular manta cuadrada de los indígenas y los conocidos capotes que se usaban en España para abrigarse del frío, dieron como resultado la tradicional ‘ruana monguiseña’, prenda que se ha convertido en un símbolo de transculturación hispanochibcha. La ruana se ha enmarcado en procesos de identidad campesina, de protección de la tradición oral boyacense y es motivo de preservación de la materia histórica. (P. 83)

Linda Natalie Dignory Fuquen, presenta su texto intitulado *Pueblos, creencias y demonios*, en el que hace algunos comentarios interesantes sobre tres sitios visitados en la salida por la ruta boyacense: Tópaga, Monguí y Playa Blanca, Laguna de Tota, fueron los sitios escogidos para plasmar las diversas apreciaciones.

En Tópaga, como en la mayoría de pueblos, llama la atención su templo, y este caso no fue la excepción; la estudiante confiesa que, ella y sus compañeros, quedaron intrigados cuando: “vimos el rostro del diablo en el techo, sobre el altar. Me sorprendí” (Fuquen, 2014, p. 85). Indagar más sobre el asunto, fue el resultado de la sorpresa de ver el diablo con su sitio en el templo: el bien y el mal presentes en un sitio sagrado, el mal tan sacralizado como el bien, un mensaje que nos dice que la dualidad forma parte del *mundo de la vida* de cada uno de los sujetos, y que no es posible huir de él, pues intentarlo sería negar una evidencia que salta a la vista, los seres humanos todos, sin excepción alguna, nos movemos en la diada bien-mal, así sea esta una invención de la especie humana.

Un segundo elemento interesante que se plasma en el escrito, fue el templete que se encuentra al suroriente de la plaza, elemento religioso creado con otros cuatro ya inexistente con el “fin de limpiar las impurezas o pecados del alma y el cuerpo” (Fuquen, 2014, p. 87).

Un nuevo lugar citado por la escritora fue Monguí, donde se cuenta la historia de los cuadros “malditos o milagrosos”. Finalmente, Playa Blanca en Tota, otro lugar donde se puede encontrar con las historias del diablo, es así que:

Mis compañeros tuvieron la oportunidad de hacer un recorrido hacia las cuevas que estaban a lo largo de la laguna en las cuales pudieron encontrar unas bolsas negras que contenían cadáveres de animales, también encontraron que contenía gasolina, algo de sal y en las paredes descubrieron algunos símbolos que indicaban la presencia de posibles grupos satanistas que por los objetos encontrados podrían realizar allí sus ritos y sacrificios. (Fuquen, 2014, p. 89)

Es importante anotar que, en la producción de este texto, se valora la tradición oral de los pueblos enclavados en el departamento patriota de Colombia.

Juan Diego Rubiano Morales, aporta en su ensayo *¡Ocetá y algo más para todos!* El papel que él y su hermana, la también autora de un ensayo para este número, Laura Daniela Rubiano Morales tuvieron en la salida pedagógica. Escribe el estudiante que: “Durante el viaje nos informaron que nuestra principal labor, junto a mi hermana, sería actuar de logísticos prestando apoyo desde nuestros conocimientos adquiridos con campamentos juveniles” (Rubiano, 2014, p. 93).

Sobre Tópaga, escribe Rubiano (2014) que, en el Museo del Carbón: “estaban expuestas figuras talladas a mano, había desde figuras de mineros trabajando hasta nombres en donde cada uno de nosotros sintió curiosidad por saber si se encontraba allí el nuestro” (P. 94). También hace una rápida alusión al diablo, que encuentra en el templo de este municipio, diciendo que: “lo impactante [...] fue enterarnos del uso de estos símbolos para convencer a los nativos durante la colonia del dogma católico” (P. 94), muy en la línea del aporte de Fuquen (2014) cuando escribe respecto al tema del diablo que: “dicha leyenda se acoplaba bien a los imaginarios traídos por el cristianismo peninsular” (P. 86).

Realiza una descripción del ascenso al páramo de Ocetá, y de la labor que se le asigna para actuar como “rastrillo” y que, según el mismo estudiante “consiste en quedarse en último lugar verificando que no se quede nadie, y recogiendo las cosas que pudieron haberse caído” (Rubiano, 2014, p. 95).

Los frailejones, la bruma espesa y blanca, enormes piedras hacen presencia en la descripción de Rubiano; y la experiencia vuelve a ser el foco, esta vez alrededor del fuego, de esta manera nos lo cuenta el joven estudiante:

Una vez encendido el fuego, las personas que querían compartir su experiencia hasta el momento en el campamento, podían hacerlo, se escucharon comentarios acerca de la caminata, del esfuerzo que supuso llegar a la ‘Caja del Rey’, de la facilidad de ver las estrellas al no encontrar contaminación lumínica. (Rubiano, 2014, p. 96)

Historias iniciadas por los docentes de la salida, los juegos de roles, los poemas románticos, los momentos más significativos alrededor de la fogata, tenía que convertirse en un espacio de relajamiento, a la espera del momento onírico, a la espera de una nueva experiencia en la Laguna de Tota, en Playa Blanca, luego los termales de Iza, y allí algo de academia:

Aprendimos del profesor Julio [Estupiñán] acerca de las propiedades del agua termal, y lo más importante, de dónde viene, algo de química, geofísica y otros afines. Nos pareció interesante el hecho de que su calor se deba a la cercanía con lava volcánica. (Rubiano, 2014, p. 97)

Habría finalmente que comparar los dos textos publicados, pues es claro que el primer texto de *Más Allá del Aula*, tiene un aporte literario mucho más acentuado, mientras que el segundo, es, si se quiere, más tecnicista, más académico. Sin embargo, los dos tienen un altísimo valor pedagógico, pues el aporte de los estudiantes ha sido fundamental para la formación de los mismos, sus experiencias le han enriquecido y enriquecen a quienes leen tan interesantes historias.

En el primer texto nos podemos detener un poco para acogernos al acto de la trascendencia del lenguaje, para demostrar la victoria arrasante de la poesía ante el lenguaje racional que se da, por ejemplo, en los textos que se analizaron en *Más Allá del Aula II*; para darle una exteriorización al idioma del espíritu que se puede observar en el sensualismo de Forero, o en la conversión petroglífica de Moreno. Así vale la pena citar estas frases de Vargas Guillén (2010) con respecto al lenguaje, es: “*el que abre el mundo, el que y en el que se despliega el ser*” (P. 16); citando a Grassi: “En la tradición humanística [...] Son justamente la metáfora, la poesía y la ironía las que hacen patente lo que el hablar y el pensar racionales no son capaces de develar” (Vargas Guillén, 2010, p. 15). En síntesis, este filósofo colombiano logra descubrir que:

El lenguaje y el ‘languajear’ también se refieren a la caminata anónima en la que el atardecer se torna pleno de sentido, es el ruido del viento y el canto de los pájaros, es la

‘voz’ taladrante de la máquina que no cesa de repetir sus monótonos movimientos. Y en todos esos ‘lugares’: acontece el sentido, aún el sinsentido de una experiencia que tiene ése como su sentido. (P. 16)

El lenguaje abre el mundo, lo devela, lo saca, le da relevancia, lo convierte en poesía, el *mundo de la vida* se versifica, y la muestra está en las apreciaciones intensas de los textos de *Más Allá del Aula I*; el lenguaje pone “en libertad el ser en la comparecencia del ente mismo” (Vargas Guillén, 2010, p. 14), y al tenor del filósofo quindiano: “se trata de que tal llegue a plenitud en su despliegue, precisamente, a través de la *ex-posición* que se logra por vía y a través del lenguaje, en el lenguaje” (Vargas Guillén, 2010, p. 14).

Conclusión

El *ocuparse de sí*, y de nuevo vale la pena repetirlo: “ese detallar de manera cuidadosa las experiencias cotidianas”, se ha podido demostrar desde la praxis experiencial misma de los estudiantes, y el mismo detallar exige una concentración especial, un enfocarse de manera individual en lo que su conciencia, su yo, *su sí mismo* logra captar; se detalla de “manera cuidadosa” sólo si se cumplen esas exigencias, y las experiencias cotidianas enfocadas de manera especial, sea en una salida a cualquier sitio del país, o el hecho de estar sentado en un parque tomando el sol, o estar sentado con la familia degustando unas onces, cobran valor por ser las experiencias de ese yo que concientiza su vivir segundo a segundo, momento a momento, instante a instante.

Vargas Guillén abocado al *dasein*, al testigo de su *mismidad*, considera que, en medio del acto del lenguaje, del poetizar, “el *ahí* habita, abre, despliega mundo. Este despliegue no ocurre tan sólo a través de las palabras. Queda una marca que indica en su ausencia la presencia *sida* de quien ha habitado mundo” (2010, p. 16).

El saldo pedagógico no es importante por el producto editorial en sí, su importancia radica en el proceso de formación consciente de los jóvenes escritores, de la necesidad de rescatar el amor por la nación que lo cobija desde su nacimiento; en el hecho de poder

acercarse más a la creación literaria, o sea, al uso correcto de ese simbolismo sacro llamado lenguaje y finalmente, la necesidad de unir esfuerzos profesionales para mantener este tipo de proyectos, vigentes, y ese buen puerto debe ser única y exclusivamente el mejorar la calidad de vida de nuestros pupilos, y proveerles a ellos los mejores elementos académicos e intelectuales para que en un futuro cercano puedan tener herramientas para seguir construyendo proyecto de vida, que será producto de un esfuerzo que se inicia en la escuela, y quien inicia ese proceso, siempre estará ahí formándose académica y espiritualmente, como objetivo fundamental del ciudadano emancipado. Así se proyecta una sociedad en paz, con tinta y pluma, no con armas y balas.

Destruir las limitadas concepciones de aula, como ese espacio limitado por cuatro paredes que genera desespero, es un objetivo superior del Proyecto, no en vano, la palabra aula, que viene del griego *aulh*, denota en principio ese espacio limitado, es decir, “cerrado al aire libre” (Bolinaga, 2015, p. 46), su quintaescencia, como escribiese esta docente argentina de Historia, lengua y literatura (2015), es el encierro, “y precisamente lo que se encierra en cualquiera de las modalidades del aula [...] es el aire libre, es la libertad” (P. 46).

El *Proyecto Medio Pan y un Libro* ha logrado romper esa estructura hermética que se concibe con el aula clásica, las actividades de los sábados, si bien son en aula, proveen ciertos elementos que aúpan a generar actividad con mayor soltura por parte de los estudiantes, las salidas pedagógicas a diversas regiones del país, se convierten en el aula deseada por cualquier joven aprendiz de escritura, la realidad vivencial, el encontrarse con el mundo, es un avance que logró capitalizar el citado proyecto, para la creación literaria. Nada de lo descrito por nuestros estudiantes, está orientado solamente por libros, que se hacen, claro está, fundamentales e imprescindible para darle solidez a la actividad escritora, pero, ante todo, logran generar historias a partir del conocimiento del mundo, muy al estilo cartesiano o roussonian.

Mundo de la vida y experiencias de vida enmarcado en el ejercicio democrático de la construcción literaria y académica, no hay otra manera de educar para la paz; en todo caso la “oralidad, lectura y escritura son ‘aprendizajes esenciales’ para la

movilización de saberes, valores, conocimientos y actitudes en la vida cotidiana de los estudiantes.” (SED, 2015, p. 72), o sea, en la construcción de una sociedad que genere actos de paz desde el discurso, nada más ni nada menos.

Referencias

Acosta, A. (2014). *Sobre la experiencia de escritura en niños de primaria del Colegio Enrique Olaya Herrera IED y la edición de Más Allá del Aula II*. En: *Más Allá del Aula: entre cuentos y algo más...! Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*, Bogotá. Círculo de Estudiantes Pan y Libro- Club de Ciencias Naturales. Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro. Pp. 13-22

Bolinaga, Maria del C. (2015). *Narrar desde el Aula*. En Revista Magisterio N° 72, enero-febrero de 2015. Pp. 44-48

Cajiao, F. (2006). *Presentación en: Para qué leer y escribir*. Colección Libro Al Viento, Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Bogotá sin Indiferencia. Bogotá. Pp. 9-23

Castillo, E. (2014). *La ruana, símbolo de legado cultural y social: el caso monguiseño en: Más Allá del Aula II: entre cuentos y algo más...! Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*, Bogotá. Círculo de Estudiantes Pan y Libro- Club de Ciencias Naturales. Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro. Pp. 82-84

Chambers, A. (2006). *Un consejo para escritores principiantes: Cuando se trata de escribir, eres lo que eres* En: *Para qué leer y escribir*. Colección Libro Al Viento, Alcaldía Mayor de Bogotá, Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Bogotá sin Indiferencia. Bogotá, pp. 105-113

Espitia Montaña, M. (2012). *Los Animales también Lloran en Más Allá del Aula: Experiencias de salidas pedagógicas*, Bogotá. Círculo de Estudiantes Pan y Libro- Club de Ciencias Naturales. Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro. Pp. 40-48

Forero Ávila, H. D. (2012). *Una Vivencia Ancestral en Más Allá del Aula I: Experiencias de salidas pedagógicas*, Bogotá. Círculo de Estudiantes Pan y Libro- Club de Ciencias Naturales. Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro. Pp. 34-40

Fuquen Albarracín, L.K.D. (2014). *¿Para qué acampar?* en: *Más Allá del Aula II: entre cuentos y algo más...! Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*, Bogotá. Círculo de Estudiantes Pan y Libro- Club de Ciencias Naturales. Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro. Pp. 107-109

Fuquen Albarracín, L.N.D. (2014). *Pueblos, creencias y demonios*. En: *Más Allá del Aula II: entre cuentos y algo más...! Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*, Bogotá. Círculo de Estudiantes Pan y Libro- Club de Ciencias Naturales. Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro. Pp. 85-90

García Lorca, F. (1931). *Discurso pronunciado por Federico García Lorca en la inauguración de la biblioteca de su pueblo natal, Fuente Vaqueros, en 1931*. [Blog] el blog de sueños de España. En: <http://revedespagne.over-blog.com/article-discurso-pronunciado-por-federico-garcia-lorca-en-la-inauguracion-de-la-biblioteca-de-su-pueblo-natal-fuente-vaqueros-en-1931-689035>. Recuperado 6 de junio de 2016.

Guevara Amórtegui, C. (2012). *Mundo de la Vida: Literatura Latinoamericana*. Bogotá: San Pablo.

Guevara Amórtegui, C. (s.f.). *Consideraciones sobre el concepto de formación desde una perspectiva fenomenológica*. En: *Obras Completas*. Documentos del doctorado Interinstitucional en Educación Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Pedagógica Nacional y del Valle. Bogotá.

Jamioy Juagibioy, H. (2013). *Entre la antigua y la nueva palabra, nuestros mundos*. En: *Leer Para comprender, escribir para transformar: palabras que abren nuevos caminos en la escuela*. Serie Río de Letras. Libros Maestros. PNLE, 1. Bogotá.

Morales Puentes, C. A. (2012). *Diario de campo Wayuu: uno y varios sujetos en medio de la nada y el todo en donde el tiempo se detuvo* en: *Más Allá del Aula I: experiencias de salidas pedagógicas* Bogotá. Círculo de Estudiantes Pan y Libro- Club de Ciencias Naturales. Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro. Pp. 79-90

Moreno Arévalo G. M. (2012). *La Próxima Evolución en Más Allá del Aula I: Experiencias de salidas pedagógicas*, Bogotá. Círculo de Estudiantes Pan y Libro- Club de Ciencias Naturales. Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro. Pp. 28-34

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

Rojas, Osorio C. (2010). *Filosofía de la Educación: de los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Rubiano Morales J. (2014). *¡Océta y algo más para todos!* Pp. 93-97 En: *Más Allá del Aula II: entre cuentos y algo más...! Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*, Bogotá. Círculo de Escritores Pan y Libro- Club de Ciencias Naturales. Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro.

Sáenz Obregón. J. (2008). *La Filosofía como Pedagogía*; pp. 157-177 en: Hoyos Vásquez G. (editor) *Filosofía de la Educación*. Madrid: Trotta.

Sartre, J. P. (1985). *Escritos sobre literatura 1*. Madrid: Alianza/Losada.

Secretaría de Educación de Bogotá. (2015). *Oralidad, lectura y escritura: Del currículo al Aula*. En: *Revista Magisterio* N° 72, enero-febrero de 2015. Pp. 63-66

Vargas Guillén G., Gamboa S. C., Reeder, H. (2010). *La humanización como Formación*. Bogotá: UPN.

LA SUBJETIVIDAD EN EL CÍRCULO DE ESTUDIANTES ESCRITORES Y SUS IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Oscar Alejandro Barrios Candil¹

Resumen: El presente texto analiza el concepto de sujeto desde el *Círculo de Estudiantes Escritores del Colegio Enrique Olaya Herrera IED*, a fin de abordar la significación de uno de sus pilares: la dimensión cognitiva-psicológica de los estudiantes. Para ello, se presentan los cuatro pilares fundamentales para el *Círculo*, se colocan en relación y se ubica la subjetividad de los estudiantes como punto de encuentro entre ellos. A su vez, se plantean las prácticas educativas como prácticas discursivas en las que múltiples subjetividades entran en juego. Por último, se señalan algunas implicaciones didácticas y teóricas de un concepto de sujeto basado en la intersubjetividad para el *Círculo* y para las prácticas educativas.

Palabras clave: *Círculo de Estudiantes Escritores*, subjetividad, prácticas educativas, prácticas discursivas.

Abstract: This paper analyzes the concept of subject from the *Círculo de Estudiantes Escritores del Colegio Enrique Olaya Herrera IED*, to address the significance of one of its pillars: cognitive-psychological dimension of students. To do this, the four pillars for *Círculo* are presented and related, and the students' subjectivity is located like a meeting point between them. In turn, educational practices are posed as discursive practices in which

¹ Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente *Círculo de Estudiantes Escritores del Colegio Enrique Olaya Herrera, IED*, y *Colegio Gustavo Restrepo IED*. Correo electrónico: oscalej2@gmail.com

multiple subjectivities come into play. Finally, some didactic and theoretical implications of a subject concept based on intersubjectivity for the Circle and for educational practices are identified.

Keywords: Student-Writers Circle, subjectivity, educational practices, discursive practices

Introducción

Una reclamación fundamental del proyecto de la modernidad fue planteado de una manera sucinta por Kant en su texto *¿Qué es la ilustración?* mediante la exclamación: “¡Ten valor de servirse de tu propio entendimiento!”. Esta frase, y el proyecto humanista que encierra, marcaron una época en la historia del pensamiento, y sería muy complicado plantear que los efectos que tuvieron en la humanidad no se evidencian aún en la actualidad. Sin embargo, y con una gran tristeza, resulta necesario admitir que tal proyecto estuvo muy lejos de constituirse en parte de las relaciones humanas y, de una manera latente, de las prácticas educativas usuales. El hecho de que las aulas alberguen concepciones relacionadas con estructuras de saber hegemónicas en las que el docente es el detentador del conocimiento disciplinar y el estudiante un recipiente vacío que llega al aula necesitado de este conocimiento es fundamental para comprender las barreras que tiene la exhortación kantiana presentada en la práctica educativa cotidiana. ¿Cómo puedo servirme de mi propio entendimiento si debo recitar lo que el docente “detentador del saber” me pide a fin de ser considerado un estudiante y un ciudadano competente? ¿Cómo puedo usar mi razón si el hecho de hacerlo seguramente me llevará por caminos diferentes de los tradicionales, en los que solo cumpliré la máxima budista de que la vida es sufrimiento y dolor? ¿Cómo enfrentaré al *statu quo* de la escuela y de la sociedad en la que crezco si apenas soy un niño o un adolescente, y no soy considerado por ellas más que como un mero objeto a llenar de conocimiento?

Si bien estos cuestionamientos parecen llevar a un desolador panorama, existe la posibilidad de que el mismo uso “del propio

Más allá del aula III: Experiencias y reflexiones docentes

entendimiento” pueda llevar a las prácticas educativas a una transformación que posibilite a los estudiantes “pensar”. Sartre (1945) defendió que el punto clave del existencialismo se podía encerrar en la frase “la existencia precede a la esencia”. Según esta idea, cada uno de los seres humanos se constituye como tal a través de sus actos, y a medida que actúa en el mundo se continúa constituyendo, por lo cual su esencia no está dada de antemano ni fijada una vez y para siempre. En este orden de ideas, los docentes podemos realizar acciones tendientes a la transformación de estas realidades, aunque tal realización sea enteramente libre y dependa del compromiso que elijamos adquirir con la función social de nuestra profesión.

La subjetividad en el Círculo de Estudiantes Escritores

El grupo de docentes que conforman el *Círculo de Estudiantes Escritores Medio Pan y Un Libro* del Colegio Enrique Olaya Herrera, del cual he tenido la oportunidad de formar parte desde hace cuatro años, ha tenido una serie de discusiones en este sentido, en parte debido al descontento con las prácticas usuales de educación que se evidencian en los diferentes colegios en los que trabajamos, y en parte por la preocupación por la formación de estudiantes y ciudadanos críticos y capaces de tomar una posición fundamentada en el mundo sobre aquellas circunstancias que los y las rodean. En tales discusiones hemos logrado definir los pilares fundamentales de nuestra propuesta de formación, que fueron presentados anteriormente por Ramírez (2014): las competencias lecto-escritoras y su aplicación, el pensamiento crítico, la dimensión cognitivo-psicológica de los estudiantes de primaria y bachillerato, y el enfoque de rescate, difusión y defensa del pensamiento latinoamericano.

Estos pilares han sido abordados de una manera más o menos precisa en diferentes textos. Sobre las competencias lecto-escritoras, Acosta (2014) planteó que el *Círculo* se ha centrado en invitar al niño a escribir desde algún tipo de interés creativo para luego retomarlo y cuestionar cómo se está observando la realidad o la historia. A su vez, Valderrama (2014) comentó sobre el pensamiento crítico que el *Círculo* se fue convirtiendo en el

espacio en el que de manera voluntaria los estudiantes se entregaban a la magia de recrear a través de las letras su propia realidad, así como la pasión, la genialidad, e incluso los inconvenientes de vivir en una sociedad excluyente y en ocasiones no poco agresiva con el pensamiento divergente. Por mi parte, planteé con respecto al pensamiento latinoamericano que su estudio permite encontrar las raíces históricas profundas de nuestra sociedad, pero también concebirla como una construcción realizada por seres humanos, que ha sido cambiante a través del tiempo y que puede ser objeto de reflexión y crítica en la actualidad (Barrios, 2014). No obstante, no se ha escrito mucho acerca de la dimensión cognitivo-psicológica de los estudiantes, por lo que este texto pretende abordar este punto con un mínimo de detalle.

En primer lugar, resulta necesario plantear que desde el *Círculo* no concebimos al estudiante como un recipiente en el que se deposita el conocimiento, típico de la concepción de “educación bancaria” planteado por Freire (1969). Preferimos pensar que el estudiante es un sujeto que, a la manera de Kant, puede valerse de su propio entendimiento. Pero tampoco consideramos que sea un sujeto con una esencia inmutable y eterna, sino que más bien el estudiante construye su ser a través de las opciones que tiene en el mundo para transformar su propia realidad. Así, se podría plantear que el estudiante se constituye en aquello que decide y tiene la oportunidad de ser. Por tanto, el estudiante es un sujeto que existe y que, en consecuencia, es un sujeto activo en su propia constitución.

Esta concepción de sujeto activo puede estar relacionada con la concepción de sujeto desde Vygotsky, la cual plantea que el ser humano se constituye a partir de su relación con los contenidos de la cultura en la que crece, a través de las herramientas materiales y simbólicas (Wertsch, 1985). Más recientemente, Lerman (2002) retomó la concepción de Vygotsky sobre el sujeto, haciendo énfasis en el lenguaje como una de las herramientas simbólicas más poderosas de que dispone la cultura, y toma contacto con el sujeto a través de las prácticas sociales expresándose una existencia de manera discursiva. En otras palabras, Lerman (2002) apunta hacia los humanos como seres discursivos en tanto nos constituimos discursivamente a través de las prácticas sociales.

Junto con este autor, considero como práctica social aquella acción de involucramiento la interacción con otras personas, diseñada simbólicamente dentro del grupo humano donde se presenta y en la cual participamos a través de discursos, en tanto expresiones culturales simbólicas por excelencia. Por ello, Lerman (2002) establece que los seres humanos nos constituimos a través de nuestras prácticas sociales, siendo necesariamente prácticas discursivas.

El concepto de prácticas discursivas resulta fundamental para el *Círculo*, dado que nos permite como docentes tomar conciencia de que las prácticas educativas, que por supuesto son prácticas discursivas, cumplen con la función de permitir la constitución de cierta forma de sujetos. Así, cuando se utilizan prácticas educativas basadas en la memorización de conocimientos se está promoviendo la construcción de sujetos con una gran capacidad de almacenamiento de información, pero no necesariamente se está incitando a los estudiantes a tomar una posición sobre aquello que memorizan. Cuando la organización general de la clase consiste en una explicación magistral del docente y la solución de guías o ejercicios, se está promoviendo en el estudiante la actitud de selección de la información importante para una tarea y de su uso para responderla, pero no necesariamente se invita al estudiante a utilizar esa información por fuera de esta tarea puntual. Y cuando en la clase se anima y premia (con calificaciones) la respuesta “correcta” y se desaniman o castigan las respuestas incorrectas, se está llevando al estudiante a ser un ciudadano que considera que el mundo está constituido por respuestas correctas únicas a buscar y por respuestas incorrectas múltiples a desechar y condenar.

Por supuesto, la cuestión no consiste en plantear que exista una forma de sujeto que es adecuada para nuestra sociedad y de otras que no lo son, y tal vez ni siquiera se restrinja a la idea de que esta forma de sujeto dependa de las expectativas que puedan presentarse desde los diferentes lugares de enunciación que caben en ella (escuela, familia, sistema económico global, mercado laboral, religión, etc.). La propuesta que se puede formular aquí es que, de la mano con Sartre (1945), podría pensarse que el hombre está condenado a ser libre, a constituirse a partir de sus propias acciones, pero también a ser responsable por todo aquello que

hace. En este sentido, ¿qué proporciona a alguien el criterio suficiente para definir el tipo de sujetos que debe tener la sociedad? ¿No es acaso esa responsabilidad propia de cada persona?

Aunque esta idea resulta fuerte y, en cierto modo, enardecedora de las más recalcitrantes opiniones a favor del direccionamiento de una sociedad en uno u otro camino, el compromiso de cada ser humano al actuar constituye la propia responsabilidad, tanto consigo mismo como con los demás seres humanos, y permite a esta idea escapar del solipsismo. Sartre (1945) describe esta condición, que denomina “intersubjetividad”, de la siguiente manera:

[...] la subjetividad que alcanzamos a título de verdad no es una subjetividad rigurosamente individual, porque hemos demostrado que en el *cogito* uno no se descubría solamente a sí mismo, sino también a los otros. Por el *yo pienso*, contrariamente a la filosofía de Descartes, contrariamente a la filosofía de Kant, nos captamos a nosotros mismos frente al otro, y el otro es tan cierto para nosotros como nosotros mismos. Así el hombre [...] se da cuenta de que no puede ser nada [...] salvo que los otros lo reconozcan por tal. (P. 42)

Si bien en este texto es necesario dejar varias ideas sin explicar suficientemente debido a que exceden su pretensión, resulta necesario plantear que este reconocimiento, que se otorga a través de las prácticas discursivas, es el que permite la constitución del sujeto. Por ello, así como son tan variadas las prácticas discursivas en las que se involucra cada estudiante, así mismo los docentes tenemos en el aula una infinidad de subjetividades que entran en juego.

Esta miríada de subjetividades en un aula de clase constituye una razón suficiente para que los docentes nos preocupemos. Sin embargo, es en este punto entran en juego las intenciones que como docentes tenemos. Si consideramos que la idea de la educación es constituir un tipo determinado de sujetos, nuestra labor está condenada al fracaso, sencillamente porque resulta prácticamente imposible lograr la homogeneidad en una absoluta heterogeneidad sobre la que nadie tiene control. Pero si

consideramos que nuestra pretensión como educadores debe ser más modesta y fundamentarse en que cada estudiante pueda desarrollar su subjetividad sin necesidad de dirigirse hacia la homogeneidad, nuestro camino será, por lo menos, más productivo.



Figura 1. Interacción entre subjetividades y los pilares del *Círculo de Estudiantes Escritores*.

La expectativa del *Círculo de Estudiantes Escritores* es constituir sujetos libres y responsables de sí mismos, a través de su interacción con los tres pilares que planteó Ramírez (2014). Esta relación podría esquematizarse de la manera presentada en la Figura 1.

En la Figura 1 presento la confluencia de las competencias lecto-escriturales de los estudiantes, la promoción de su pensamiento crítico y el estudio del pensamiento latinoamericano en las subjetividades que allí entran en juego. Esto ocurre porque los estudiantes ingresan al *Círculo* con una serie de intenciones y disposiciones (Skovsmose, 1999) que permiten su toma de contacto con estos pilares constitutivos de su subjetividad, y la elaboración de los textos de los estudiantes solamente ofrece un espacio para que se produzca la interacción entre las subjetividades de los estudiantes y las nuestras como docentes. Aquí cabe mencionar que los docentes del *Círculo* no podemos más que realizar la invitación a los estudiantes para participar en las labores de escritura y acompañarlos durante este proceso, dado que no

conocemos de entrada cuáles son sus intenciones y, peor aún, no podemos saber de antemano la forma en que cambiarán con el paso del tiempo. Así, nuestra labor docente solo puede ser de acompañamiento en el proceso de formación que cada estudiante lleva por sí mismo.

Vale la pena resaltar que en el aula no solo se encuentran las subjetividades de los estudiantes sino también las nuestras como docentes del *Círculo*, pues fueron y son nuestros propios intereses e intencionalidades los que definen que los pilares de nuestra propuesta sean estos y no otros. Pero también influyen en la dinámica general de la clase, ya que nuestra disposición para el diálogo, la realización de observaciones adecuadas, el respeto por las manifestaciones de subjetividad de los estudiantes y la inclusión de cada una de ellas en el aula se constituyen en formas específicas de realización de la labor docente. En consecuencia, se podría decir de una manera muy general que la condición fundamental para que un docente pueda realizar clases que respeten el juego de subjetividades en que se constituye una clase del *Círculo* es que sus intenciones y disposiciones estén de acuerdo con esta forma de concebir la educación; sin ello, no resultaría posible una apuesta educativa similar. En este punto se puede mencionar la frase “ser maestro es una vocación”, aunque deba ser resignificada por “ser maestro es una decisión responsable, que implica conciencia y aceptación”.

Implicaciones

En las ideas que he intentado hilar en este texto traté de plantear una propuesta de visión sobre el sujeto desde el *Círculo de Estudiantes Escritores* que, no obstante, contiene una serie de implicaciones, tanto didácticas como teóricas. De manera muy tangencial mencioné algunas de las implicaciones didácticas, tales como la labor docente de acompañamiento al proceso escritor del estudiante y de invitación a involucrarse con él más que de exigencia del mismo, en virtud de que las prácticas sociales (y discursivas) que se presentan en el aula deben reconocer las múltiples subjetividades que entran en juego. Esta característica muestra que la labor educativa que se pretende, no solamente está

dada por la inclusión del pensamiento crítico, el pensamiento latinoamericano y la lecto-escritura, sino también por el tipo de relación educativa que se establece entre estudiantes y docentes. Si desde el pensamiento crítico se espera que los estudiantes puedan ser capaces de analizar, reflexionar y tomar una posición acerca de las situaciones presentes en la sociedad, las prácticas educativas que realicemos en el aula deben permitir a los estudiantes la realización de estas actividades, lo que solamente se logra con prácticas discursivas basadas en el diálogo y el consenso, no a través de imposiciones o coerciones. A su vez, si desde el pensamiento latinoamericano se pretende que los estudiantes valoren las ideas sobre el mundo producidas por los pensadores de Nuestra América, es necesario que las prácticas educativas valoren el ejercicio de su propio pensamiento y la comunicación y debate de sus ideas. Y si se espera que los estudiantes mejoren su habilidad para comunicar sus ideas en forma escrita, las prácticas educativas deben permitirles reflexionar sobre sus habilidades, compartirlas con otros y darles sentido y aplicación efectiva a través de su debate y posterior publicación.

Estas ideas generales, basadas en el concepto de aprendizaje dialógico planteado por Skovsmose (2012), revelan que el manejo de múltiples subjetividades en la clase no puede ser comprendido como una fórmula definida, dado que nunca se sabe de antemano el camino que pueda tomar un diálogo real. Lo que se puede plantear sobre este aspecto es que cuando las prácticas educativas permiten la puesta en juego de las múltiples subjetividades de quienes en ellas intervienen (estudiantes y docentes) es posible esperar un proceso educativo que posibilite el desarrollo de tales subjetividades y, por tanto, que se constituyan aprendizajes reales y significativos.

Con respecto a las implicaciones teóricas que pueda tener este concepto de sujeto, es posible arriesgar algunos elementos preliminares, dado que esta cuestión resulta mucho más profunda que lo que en este espacio se puede abordar. Si bien Ramírez (2014) planteó dentro de los cuatro pilares del Círculo la dimensión cognitiva-psicológica de los estudiantes de primaria y bachillerato, no hizo mayor referencia a lo que podría entender por esta, por lo que mi pretensión aquí es realizar algunos aportes que permitan

vislumbrar su posible significado en el marco del *Círculo*. Uno de ellos es que resulta adecuado pensar que esta dimensión puede ser interpretada en términos de la subjetividad de los estudiantes. Otro aspecto que puede vislumbrarse es que este concepto no hace referencia a estadios del desarrollo de los estudiantes pues, si su subjetividad se constituye a cada momento en virtud de una serie de intenciones y disposiciones cambiantes, no se puede determinar ni su estado en un momento determinado ni la dirección hacia la cual se dirige. Por ello, perspectivas educativas de corte cognitivista, centradas en la maduración de esquemas de asimilación y acomodación (como en la propuesta piagetiana y el constructivismo clásico), así como aquellas centradas en la aplicación de esquemas de pensamiento a la resolución de problemas, no resultarían muy adecuadas para describir la dimensión cognitiva-psicológica de los estudiantes.

Si bien en este punto no resulta del todo claro la forma en que se puede concebir esta dimensión, al menos parece posible señalar una forma en la cual no puede comprenderse. Por supuesto, esta labor no queda terminada, pero es posible que una definición en términos de “lo que no es” una concepción adecuada del sujeto para el *Círculo de Estudiantes*, puede proporcionar elementos de juicio para el camino que sigue: plantearla en términos positivos, mencionando aquello que sí sería una concepción adecuada del sujeto.

Referencias

Acosta. A. (2014). *Sobre la experiencia de escritura en niños de primaria del Colegio Enrique Olaya Herrera IED*, y la edición de *Más allá del aula II*. En *Círculo de Estudiantes Escritores EOH* (Ed.). *Más allá del aula II, entre cuentos y algo más. Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*. Bogotá: Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro.

Barrios, O. (2014). *¿Por qué apostar por el pensamiento latinoamericano en la educación?* En *Círculo de Estudiantes Escritores EOH* (Ed.). *Más allá del aula II, entre cuentos y algo*

más. *Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*. Bogotá: Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro.

Freire, P. (1969/1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Lerman, S. (2002). Cultural discursive psychology: a sociocultural approach to studying the teaching and learning of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 46; pp. 87-113.

Sartre, J. P. (1945/2007). *El existencialismo es un humanismo*. En, *Señal que cabalgamos*, 82. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas.

Ramírez, C. (2014). *Medio pan y un libro del EOH en la ruta del sol y el agua*. En Círculo de Estudiantes Escritores EOH (Ed.). *Más allá del aula II, entre cuentos y algo más. Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*. Bogotá: Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro.

Skovsmose, O. (1999). *Hacia una filosofía de la educación matemática crítica*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Skovsmose, O. (2012). *Aprendizaje dialógico*. En P. Valero y O. Skovsmose. (Comps.). *Educación matemática crítica: una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Valderrama, A. (2014). *La lectura y la escritura: espacios de transformaciones*. En Círculo de Estudiantes Escritores EOH (Ed.). *Más allá del aula II, entre cuentos y algo más. Imaginación desde Latinoamérica y el Caribe*. Bogotá: Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro.

Werstch, J. V. (1985/1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

REFLEXIONES SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN COLOMBIA DESDE UNA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Nancy Ortíz Higuera¹

Resumen: Este documento presenta un análisis sobre algunas causas de la baja calidad educativa en los colegios públicos de Bogotá y como esto, sumado a la responsabilidad de padres, familiares y sociedad, son el reflejo de la crisis social, de violencia e inseguridad que está viviendo el país y en especial la ciudad. En primer lugar, se presenta el panorama de los resultados de las pruebas censales que miden la calidad educativa, las estadísticas sobre delincuencia juvenil y finalmente, se hace un análisis de los factores que inciden directamente en esta problemática.

Palabras clave: educación colombiana, calidad educativa, factores.

Abstract: This article presents an analysis on some causes of the low quality education in the public colleges from Bogota and as this, in addition responsibility for parents, family and society, are the reflection of the social crisis, violence and insecurity is living the country and especially the city. First is presented the landscape of the test results census measuring educational quality, statistics juvenile delinquency and finally, makes an analysis of the factors that affect directly in this issue.

Keywords: Colombian education, educational quality, factors

¹ Licenciada en química por Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: naohpalos@gmail.com

Introducción

Según los resultados de las evaluaciones censales internacionales PISA, Colombia siempre ha ocupado lugares bajos y la situación cada vez es peor, pues cada año los resultados muestran un descenso en la escala clasificatoria.

En el 2012, la Oede analizó el rendimiento de 510 mil estudiantes de 15 años (9.073 de ellos nacionales), en matemáticas, lenguaje y ciencia en 65 naciones. Los resultados de estas pruebas fueron publicados en diciembre de 2013 y Colombia ocupó el puesto 62, diez lugares menos con respecto a las pruebas del 2009. En aquel momento, el país obtuvo 376 puntos en matemáticas, 403 en lenguaje y 399 en ciencia, en contraste con el 2009, cuando logró 381 puntos en matemáticas, 402 en ciencias y 413 en lectura. Más adelante, en abril de este año, fueron publicados los resultados del módulo de las pruebas Pisa que evaluaba la capacidad de los estudiantes para resolver de forma creativa problemas de la vida cotidiana, y en el que el país quedó en el último lugar. (El Tiempo, 2014, julio 9)

Este tipo de resultados, definitivamente invita a cuestionar el papel de la escuela, la sociedad y la familia en la formación de los estudiantes que presentan estas pruebas; según la evaluación internacional la formación académica de los niños y niñas es deficiente, por lo cual sería pertinente que el Estado, la escuela y las familias se pregunten: ¿Cuáles son los factores que inciden en la baja calidad educativa en Colombia?, sin embargo, las respuestas a esta pregunta podrían ir enfocadas a delegar las responsabilidades en otros, que es lo que habitualmente se hace y por lo cual nunca se dan resultados de mejoramiento.

Por otro lado, el reflejo de la mala educación es evidente en los problemas sociales de inseguridad y violencia que se viven a diario en las calles de la ciudad; algunos son por efecto de los jóvenes que no se están educando de manera adecuada y terminan en el ejercicio de la delincuencia; esto representa una de las consecuencias de las deficiencias del sistema educativo, incapaz de

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

brindar a los estudiantes herramientas para ser exitosos y productivos en la sociedad.

La problemática delincriminal, según estadísticas del 2012, fueron 29.457 menores de edad los que ingresaron al Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, mientras en el 2011, fueron 27.309, lo que demuestra un aumento de la responsabilidad de los menores en el fomento de la inseguridad y la delincuencia (El Tiempo, 2013, septiembre 14).

Desde el 2007, cuando el Sistema empezó a implementarse en el país, y hasta la fecha, más de 133.000 adolescentes han pasado por este sistema por infringir la ley. Actualmente, 8.060 menores de edad están siendo atendidos en instituciones del ICBF; de estos, el 42,4 por ciento están privados de la libertad, mientras el resto paga otro tipo de sanciones que no implican una detención. (El Tiempo, 2013, septiembre 14)

En definitiva, tanto la educación escolar, como la educación a nivel extra-escolar (barrio, ciudad, familia, sociedad), están siendo insuficientes en la formación de las nuevas generaciones y todo esto se ve reflejado en la descomposición del tejido social.

Así mismo, en los resultados de las Pruebas Saber se puede ver que un gran porcentaje de los estudiantes presentan dificultades a nivel académico y los valores más bajos los obtienen en especial los colegios de carácter público, en contraste con los colegios más costosos y prestigiosos del país, los cuales obtienen los mejores puntajes (ICFES, 2013), por lo cual es evidente la segregación y la diferencia entre clases sociales, dado que solo quien tiene dinero, puede acceder a educación de calidad.

Después de conocer el panorama de la educación en Colombia y sus nefastas consecuencias para la sociedad, se analiza cuáles son los posibles actores que han generado tal baja en la calidad educativa, tanto de la sociedad como de la escuela.

Para empezar, Colombia presentó hace ya bastante tiempo un documento titulado, *Siete retos sobre la educación colombiana*, presentados en la Conferencia dictada por Carlos Eduardo Vasco en la Universidad EAFIT de Medellín el 10 de marzo de 2006,

siete retos para el período de 2006 a 2019, donde se tienen en cuenta las recomendaciones formuladas por la Comisión de Sabios conformada en 1994 y que habla sobre el papel de la educación en el presente y el futuro del país; estos retos se enumeran a continuación:

1. Ambientar la educación en la cultura política y económica colombiana como la inversión pública más rentable.
2. Articular la cobertura con la calidad.
3. Pasar de la enseñanza y la evaluación por logros y objetivos específicos a la enseñanza y a la evaluación por competencias.
4. Articular la excelencia con la equidad.
5. Conciliar el pluralismo y el amoralismo posmoderno con la enseñanza de la convivencia, la ética, la moral, la democracia y la ciudadanía, y con la enseñanza de la religión.
6. Conciliar la necesidad de altos niveles de educación en las matemáticas, las ciencias naturales y las tecnologías con la creciente apatía de los y las jóvenes respecto a estas áreas.
7. La transición de la educación secundaria y media con la superior y con el trabajo y el empleo. (Vasco y Carlos, 2006).

Además el Gobierno Nacional Colombiano ha establecido el “Círculo de la Calidad Educativa”, en donde se proponen tres aspectos fundamentales descritos en la imagen 1, así: Publicación de documentos sobre Estándares Básicos de Competencias, aplicación de pruebas masivas que evalúen competencias y la formulación de planes de mejoramiento para los Colegios que tengan bajo rendimiento en las pruebas por competencias.



Diagrama 1. Círculo de la calidad educativa, según el gobierno nacional de Colombia

Sin embargo, en las instituciones educativas públicas, los profesores no fueron formados para enseñar ni evaluar por competencias (Vasco, 2006), así que generar un cambio de paradigma en la enseñanza, significa un verdadero reto, debido a que por un lado van las políticas educativas colombianas, la formación de los docentes en la universidad y por otro lado está la realidad de las escuelas y colegios; en donde las necesidades básicas priman sobre el ejercicio pedagógico. Por lo tanto, en la sociedad bogotana no solo se debe hablar de modelos pedagógicos o de modelos didácticos, sino también, reflexionar sobre modelos educativos, en tanto:

El modelo educativo es una visión sintética de teorías o enfoques pedagógicos que orientan a los especialistas y a los profesores en la sistematización del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta visión a su vez tiene que ver con la concepción que se tenga de la educación y es una representación conceptual de la realidad que focaliza la atención en lo que considera importante, despreciando aquello que no lo es. Un modelo educativo implica visualizar la postura ontológica, antropológica, sociológica, axiológica, epistemológica, psicológica y pedagógica que se va asumir para poner en marcha el propio sistema con la finalidad de lograr los objetivos de la mejor manera posible. (Jara, Sf, p. 1)

De acuerdo con esta definición se puede ver que antes de hablar de modelo pedagógico es necesario hablar de modelo educativo y poner de acuerdo a todo un país; padres, empresarios, industria, profesores y en general a la sociedad; con relación a la clase de ciudadanos que se quieren formar. Sin embargo, la sensación es que no hay claridad del modelo educativo colombiano, puesto que cada uno de los actores de la sociedad concibe una educación diferente.

Análisis

Por un lado está el sector productivo, el cual y de acuerdo con las políticas económicas del país, busca que los colombianos sean mano de obra para las empresas nacionales y extranjeras, hecho que se evidencia en la oferta de formación técnica en la gran mayoría de colegios, la cual no apunta de ninguna manera a que los estudiantes lleguen a una universidad y se hagan profesionales, sino que su intención es ofrecer personal calificado para desempeñar puestos de operatividad con salarios bajos.

Por otro lado, a nivel social se necesitan personas reflexivas, críticas, con competencias ciudadanas, que sean capaces de pensarse su sociedad y de transformarla, hecho que es totalmente contrario a las necesidades del sector productivo, en tanto se necesita mano de obra barata que piense poco y haga mucho.

La necesidad de sujetos reflexivos y formados en los valores propios de la sociedad colombiana se hace necesaria, para que los colombianos empiecen a tomar decisiones acertadas en la elección de sus dirigentes, que sean además conscientes de su papel en el país y como pueden aportar a la mejora de la sociedad, en especial teniendo en cuenta que Colombia ha tenido un conflicto armado, plagado de las consecuencias que solo puede dejar la violencia.

Finalmente, se encuentra la familia y la escuela, lugares donde se materializa en definitiva la educación de los futuros colombianos y que también se encuentra permeada por la influencia del sector productivo y las políticas estatales, en estos dos escenarios, los estudiantes tendrán que negociar con una política que los quiere formar para la producción y otra que les exige tomar una posición frente al conflicto, con el agravante de no tener formación en la casa, por efecto de las necesidades del sector productivo que esclaviza a sus padres y por el otro con una escuela en la que ejercer la disciplina se ha convertido en un sinsentido, pues, en últimas, lo que se pide a gritos es mano de obra barata y a lo cual la escuela termina respondiendo; en tanto se encuentra limitada para hacer valer la necesidad de formar sujetos que sean capaces de transformar la sociedad.

Esto debido a que los modelos pedagógicos no podrán suplir los vacíos de la educación de la casa y la sociedad; para que cualquier

persona aprenda se necesita unos mínimos de formación; ni el enfoque conductual de Skinner, ni los estadios de la inteligencia de Piaget, ni la solución de problemas de Bruner, ni el aprendizaje significativo de Ausbel, ni la zona de desarrollo próximo de Vigostky (Rojas, 2001), pueden solucionar los vacíos de una sociedad en la que no hay disciplina para el seguimiento y aplicación de determinada metodología de aprendizaje.

Y es que más allá del modelo pedagógico o de la corriente psicológica que lo soporte, es necesario reflexionar desde el Estado, qué clase de colombianos necesita la sociedad, teniendo en cuenta las problemáticas de violencia y el panorama histórico, que se ha vivido desde la independencia, pues estos problemas no son de ahora, sino que son el reflejo de años de desconocer nuestra historia y de los procesos cíclicos que ha tenido la misma por efecto de ese desconocimiento.

Referencias

El Tiempo (2013, septiembre 14). *En lo corrido del año van 18.559 adolescentes en conflictos con la ley*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13062815>

El Tiempo, (2014, julio 9). *Colombia, en el último lugar en nuevos resultados de pruebas Pisa*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/colombia-en-el-ultimo-lugar-en-pruebas-pisa/14224736>

Jara V. A. (Sf) *¿Modelo educativo o modelo pedagógico?* Deslinde conceptual entre modelo educativo y modelo pedagógico. Recuperado de <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-1-modelos-educativos-y-pedag3b3gicos.pdf>.

MEN, M. (2004). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales*.

Rojas, V. F. (2001). *Enfoques sobre el aprendizaje humano*, recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Freddy_V/publication/238796967_ENFOQUES SOBRE EL APRENDIZAJE HUMANO/link/s/550dd6450cf27526109c591d.pdf

Más allá del aula III: Experiencias y reflexiones docentes

Vasco, C. E. (2006). *Siete retos de la educación colombiana para el periodo de 2006 a 2019*. Universidad EAFIT. Medellín, 10.

Vizcaíno, M. (2008). *El rol delincencial: una reflexión desde niños infractores*. Revista Criminalidad, 50(2), 15-29

**ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS COGNITIVO-
LINGÜÍSTICAS EN CIENCIAS: UNA PROPUESTA A
PARTIR DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE
REPRESENTACIONES ICONOGRÁFICAS
ALTERNATIVAS**

Julio Andrés Estupiñan Meneses¹

Resumen: Este artículo pretende exponer las consideraciones previas al diseño de una unidad didáctica basada en el empleo de representaciones iconográficas de la física y la tecnología, aplicando como principio las analogías entre el proceso natural de la ciencia y el proceso de formación de las representaciones iconográficas en el individuo, mediante la inclusión de elementos que la ciencia erudita podría considerar como ciencia común, pero que hacen parte de las competencias básicas y son necesarios en los procesos de apropiación significativa. La unidad didáctica se construye bajo estas consideraciones y las del diseño integral que propicia el alineamiento constructivo.

Palabras clave: Representaciones sociales, Representaciones iconográficas, Naturaleza de la ciencia, Competencias cognitivo-lingüísticas, Alineamiento constructivo.

Asbtract: This article aims to clarify the previous considerations in designing a teaching unit based on the use of iconographic representations of physics and technology, applying a principle analogies between the natural process of science and the formation of the iconographic representations individual, by including elements that could be considered science scholar common knowledge, but that are part of the core competencies and

¹ Magister en Didáctica de las Ciencias de la Universidad Autónoma de Colombia. Docente del área de Ciencias y Tecnología del Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D. Correo electrónico: jubudesus@hotmail.com

Más allá del aula III: Experiencias y reflexiones docentes

are necessary in the process of significant ownership. The teaching unit is built on these considerations and the integral design that fosters constructive alignment.

Keywords: Social representations, iconographic representations, Nature science, cognitive-linguistic skills, constructive alignment

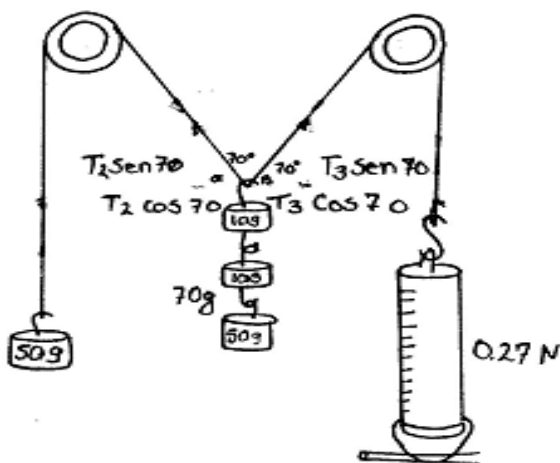


Imagen: "Laboratorio de relaciones entre estática y dinámica"

GRADO 11.03 Carlos Ely Velásquez

Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D.

Introducción

Transmitir el conocimiento científico que desde la ciencia se plantea ha generado diferentes interpretaciones de una adecuada transposición didáctica del conocimiento, desde la llamada ciencia erudita a una ciencia para la vida diaria (Ferreira Gauchía, 2009; Sanmartí, 2007; Díaz & Alonso, 2003a; Adúriz-Bravo &

Aymerich, 2002; L. Galagovsky & Aduriz-Bravo, 2001; Tibaud, 2009; Ferreira, Pérez, & Vilches, 2013; Díaz & Alonso, 2003b). En la medida que las ciencias se tornan más específicas y especializadas la brecha entre ambos tipos de conocimiento se hace cada vez mayor significando en ocasiones como lo dice Sanabria et al. (2009) más una dificultad que una posibilidad.

La búsqueda de un sistema para enseñar adecuadamente las ciencias desde su naturaleza, más que en sus contenidos, ha motivado diversas propuestas, teniendo gran acogida aquellas que consolidan una enseñanza de las ciencias a través de los planteamientos constructivistas, epistemológicos e incluso inmersos en las variantes del enfoque CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad). En estas diferentes propuestas pedagógicas queda claro que, a pesar de requerirse un conocimiento básico de las ciencias, este conocimiento no puede reducirse a uno simplista, superficial o aparente por el simple hecho de ser transmitido al estudiante, sino que debe ser un proceso riguroso e intencionado que guarde una relación directa y biunívoca entre la ciencia erudita y la ciencia escolar, como lo afirman Adúriz-Bravo & Aymerich (2002), sin dejar de ser significativo.

No cabe duda que la mayor discrepancia entre los conceptos de la ciencia erudita y la ciencia escolar están en la resistencia al cambio que proponen las representaciones alternativas dado que provienen del conocimiento significativo adquirido por acto de nuestra propia mente, de nuestras características personales, de nuestro estilo de aprendizaje y de un sinnúmero de experiencias que se obtienen a través del proceso histórico de crecimiento personal. Sin embargo, esa imposibilidad de desligar la representación alternativa de la realidad en la descripción o explicación de un fenómeno contrario a las investigaciones partidarias del choque cognitivo, puede ser una ventaja si la observamos como una evidencia del proceso natural de aprendizaje y reconstruimos a partir de ella el conocimiento erudito de la ciencia, sin desligarlo de la misma naturaleza del proceso de representación que nos hacemos del entorno.

De las numerosas formas de representaciones que maneja la ciencia, este trabajo enfatiza las de carácter simbólico y que de acuerdo a Galagovsky, Rodriguez, Stamati, & Morales (2003)

involucran las formas de expresar el lenguaje mediante fórmulas, expresiones matemáticas, definiciones y gráficos. Reconociendo estar inmersos en una sociedad visual se enumeran aquí las consideraciones necesarias, para que a partir del proceso natural de desarrollo de las representaciones previas de carácter iconográfico en los estudiantes, se genere un proceso adecuado de apropiación del concepto científico, mediante el desarrollo de las competencias cognitivo- lingüísticas en ciencias.

La formación de las representaciones alternativas y su papel en la enseñanza

Para Moscovici, citado por Jodelet (1986), existen dos procesos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación (proceso de objetivación) y como la representación en sí transforma lo social (proceso de anclaje).

El primer proceso nos puede explicar porqué las representaciones unifican un conocimiento, el cual puede ser diverso entre muchos y al final tomar un solo objeto de representación, así se explica que las ideas se materializan en imágenes, y se crea una correspondencia entre palabras y objetos. La forma como este proceso se realiza es de especial utilidad en esta propuesta, por cuanto sienta las bases de una transformación natural del conocimiento y nos indica un camino a seguir en el diseño de una didáctica para el conocimiento científico. Elementos de este proceso referidos por Jodelet (1986) como la construcción selectiva de la representación bajo parámetros y criterios propios; la esquematización estructurante que transforma conceptos teóricos en conjuntos gráficos con coherencia individual y social (que lo complejiza) y la naturalización de la representación que se adquiere al ser admitida en la comunicación, implican reconocer en el proceso natural de formación de las representaciones un proceso metodológico de aprendizaje ligado a la construcción de conocimiento a partir de la visión alternativa previa del individuo.

El segundo proceso permite enraizar socialmente la representación con su objeto a través de tres modalidades a saber: una como asignación de sentido donde el grupo expresa su identidad a través del sentido que confiere a su representación, otra

como instrumentalización del saber donde la estructura gráfica se convierte en guía de lectura y teoría de referencia para comprender la realidad. Se transforma en mediadora entre el individuo y la sociedad; y una última como anclaje y objetivación, las situaciones del entorno movilizan un trabajo de apropiación cognitiva de la representación que permite comprenderla, anticiparla, interactuar y dar sentido a todo desde ella. La representación produce un núcleo a través del cual giran todas las interpretaciones concernientes a esa representación, y depende del objeto presentado, de la relación sujeto-objeto y de la finalidad de la situación.

En este sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las representaciones iconográficas garantiza la permanencia y asociación de los conceptos adquiridos, además de un proceso constante y constructivo de inclusión de factores que propician la evolución del concepto. Estos procesos naturales de formación de las representaciones nos enseñan de manera análoga como diseñar un proceso didáctico de aprendizaje anclado al desarrollo natural de la naturaleza de las ciencias. Para tal fin, se debe construir la representación proporcionada desde el conocimiento de la ciencia y la tecnología, permitiendo este proceso de objetivación del concepto. Es aquí donde se realizaría la primera fase de la intervención dando al estudiante otros recursos adicionales a los presentados cotidianamente por la ciencia, recursos que partan inherentemente de él y se conjuguen naturalmente en otros elementos tales como el social y el ambiental.

La adquisición de competencias cognitivo-lingüísticas en ciencias ligada al proceso representativo

El papel del estudiante en la adquisición de las competencias en ciencia y tecnología requeridas a su nivel, implica, como dice Jorba, Gómez & Prat (2000), características propias del estudiante, de los esquemas y formas de conocer que ha adquirido, de sus representaciones acerca del concepto, de experiencias educativas anteriores, vivencias personales, hábitos adquiridos y actitudes que posee frente al aprendizaje. La propuesta se concibe desde esta particularidad, conceptualizando “la necesidad de promover en el aula estrategias complementarias que faciliten la *autorregulación*

de los aprendizajes, es decir, que enseñen a los alumnos a aprender a construir su propia forma personal de aprender” (Jorba & Sanmartí, 1994, p.20).

La propuesta tiene un proceso que se describe en la figura no.1, para la obtención de competencias cognitivo-lingüísticas propuestas por las orientaciones curriculares para el campo de la ciencia y la tecnología de la Secretaria de Educación de Bogotá (2008) en tres etapas: antes de la descripción-explicación, durante y después de la misma.

En la primera etapa, antes de la descripción- explicación del objeto se acude a los primeros medios de interacción entre la realidad y la conciencia. En esta primera etapa se propone una fase exploratoria donde se indaga por el conocimiento previo, una fase introductoria donde se haga consciente el sujeto de su propio conocimiento y una tercera fase, sintetizadora que le permita generalizar y afianzar los elementos básicos de su representación.

Encontrar de esta forma, cómo dos o más sentidos se conjugan para poder describir algo de un objeto, nos indica el grado de complejidad del proceso. La mente simplifica el objeto guardándolo como una imagen residual (ícono), connotada en factores o elementos que llaman la atención ya sea por algún aspecto sensorial-externo o por algún aspecto funcional-interno. La apropiación del mundo material mediante las imágenes como un recurso prioritario de nuestra imaginación se hace prioritaria en el proceso de abstracción, por lo que representar gráficamente el objeto a describir es parte esencial de la estrategia de manejo icónico de esta etapa. La relación entre su mundo interno y la aceptación externa social permite el proceso de apropiación de la representación, haciendo necesaria la socialización de esta representación icónica en su descripción, funcionalidad y factores que la afectan.

La representación previa se compone a manera análoga con la escritura de elementos básicos sobre los cuales subyace la analogía que permite al estudiante apropiarse de las imágenes recientes a partir de sus imágenes previas. Estudiar estos elementos básicos nos permite entender no solo el tipo de representación realizada por el estudiante sino además el tipo de representación a enseñar.

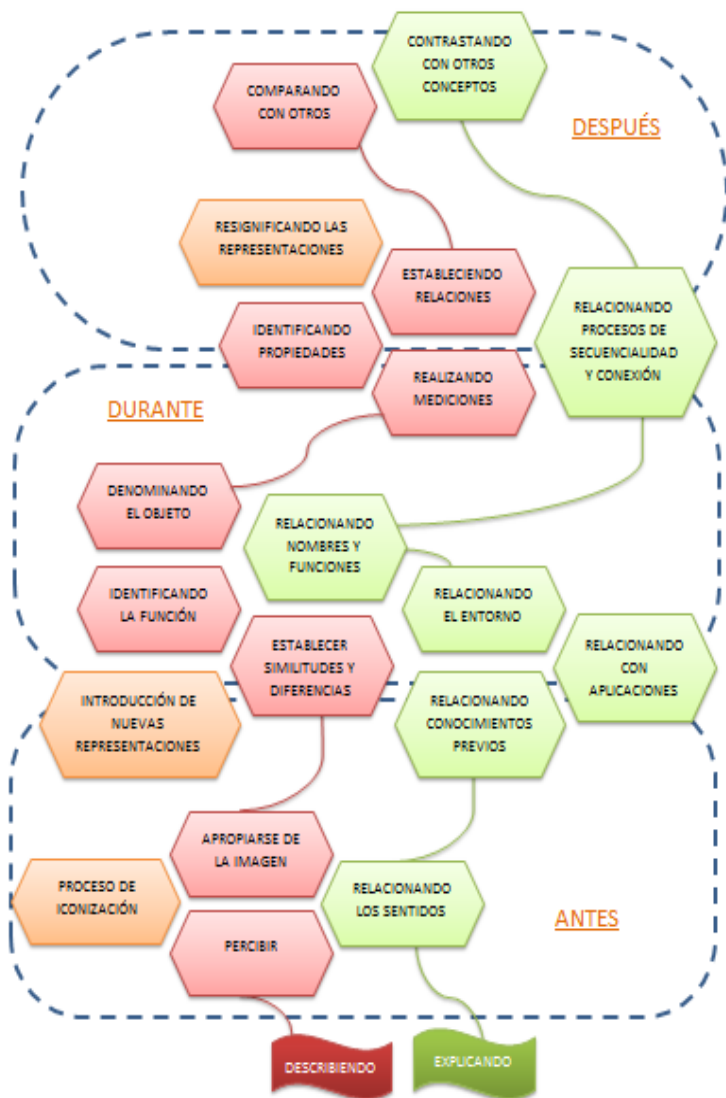


Figura 1. Secuencia de procesos en la estrategia de descripción-explicación para el diseño de la unidad didáctica basada en representaciones gráficas-icónicas.

Durante la segunda etapa, se acentúa la definición de lo que los estudiantes quieren describir. La mente inicia el proceso de establecer similitudes entre las representaciones sociales (de sus pares) con las ideas previas (gráficas y textuales) individuales, se inicia la introducción de elementos externos al concepto individual a partir de la deconstrucción de la representación iconográfica.

Esta nueva fase introductoria tiene como objetivo reorientar la conceptualización, que se estaba forjando en la mente del estudiante, únicamente basada en los contenidos. Las características del proceso deconstructivo y analógico de la ciencia adquieren una gran importancia que debe hacerse explícita en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Hacer analogías entre lo que percibimos y lo que pensamos, sustentado en nuestra experiencia previa, hace aquí que el proceso sea enriquecedor.

Cuando las connotaciones subjetivas fluyen y reinterpretan la realidad, inicia la fase sintetizadora que considerándola desde una nueva mirada constructivista permite el reconocimiento del objeto y apersonamiento de él. Construimos significativamente cada vez que somos capaces de establecer relaciones sustantivas entre lo que aprendemos y lo que ya conocemos (Moreira, 1997). Este momento es crucial en la explicación que se dará más adelante del fenómeno.

El estudiante ya puede aventurarse a recibir información adicional a la planteada desde el proceso representativo previo individual y social. Introducir esta nueva información en la representación previa requiere hacer un boceto descriptivo del objeto para luego orientarlo mediante una serie de preguntas (suscitadas en el estudiante) que modifiquen la representación encaminándola al objetivo de la descripción y de lo que se persigue con ella; en este caso una acertada interpretación de la ciencia desde sus procesos y naturaleza incluyente.

Es necesario, dentro de la descripción de carácter científico acercar al estudiante a aspectos inherentes de los sistemas establecidos por la ciencia, reglas de comparación con otros fenómenos, realizar mediciones e identificar propiedades del objeto que no se pueden percibir directamente sino a través de instrumentos que permitan obtener más detalles para la descripción.

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

Por último, se establecen secuencias o relaciones entre el objeto estudiado y sus partes, o entre el objeto y otros objetos, generar tablas o cuadros de factores o variables estableciendo similitudes y diferencias, lo que permite esclarecer elementos que serán necesarios en el proceso explicativo.

Después de la descripción-explicación inicia la tercera etapa del proceso y se hace necesario aplicar y evaluar el proceso realizando comparaciones con otras descripciones, socializando con otras experiencias descriptivas del mismo objeto. De esta manera, se enseña al estudiante a visualizar su propia subjetividad en la medida que aprende a extraer lo que tiene de común con los demás y lo que él ha aportado al proceso descriptivo. Confrontando las descripciones y explicaciones con otras, podrá hallar la secuencia de los procesos que, inherentemente y por circunstancias de conocimientos previos, influyen en la manera como describe y explica su entorno conciliando así su representación individual con la social.

De esta manera, natural y similar con el proceso de generación de las representaciones, la subjetividad en las ideas previas del estudiante puede dar elementos claves para el aprendizaje: las tendencias o estilos, las afecciones, las connotaciones de su vida personal y de una u otra manera la historia del individuo. Hacer que el estudiante visualice estas potencialidades le hace entenderse en contexto, consciente entre la realidad y la objetividad del texto científico que describe y explica, y ser mediador de la imagen que a partir de su propia visión transforma y evidencia su objeto cognoscente. De esta forma para el estudiante reconocer sus aportes y tener la posibilidad de orientar consciente e intencionalmente su proceso de aprendizaje hacia un objetivo, le hace entender cómo suceden los procesos al interior de la ciencia, cómo se describen y explican los objetos en los textos desde la mirada erudita de la ciencia.

Referencias

Adúriz-Bravo, A., & Aymerich, M. I. i. (2002). *Integración de la epistemología en la formación del profesorado de ciencias*. Retrieved from <http://ddd.uab.cat/record/37360/>

Díaz, J., & Alonso, Á. (2003a). *Creencias sobre la tecnología y sus relaciones con la ciencia. ... de Las Ciencias*, 2, 353–376. Retrieved from <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/posgradounf/905709308.Documento 2.pdf>

Díaz, J., & Alonso, Á. (2003b). *Creencias sobre la tecnología y sus relaciones con la ciencia*. En: *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 2, 353–376. Retrieved from <http://ecaths1.s3.amazonaws.com/posgradounf/905709308.Documento 2.pdf>

Ferreira, C. F., Pérez, D. G., & Vilches, A. (2013). *Imagen de la Tecnología transmitida por los textos de educación tecnológica*. *Didáctica de Las Ciencia*, (2006). Retrieved from <http://eari.uv.es/index.php/dces/article/view/2441>

Ferreira Gauchía, C. (2009). *Imagen de la tecnología proporcionada por la educación tecnológica en la enseñanza secundaria*. Universidad de Valencia. Retrieved from <http://roderic.uv.es/handle/10550/23328>

Galagovsky, L., & Aduriz-Bravo, A. (2001). *Modelos y analogías en la enseñanza de las ciencias naturales. El concepto de modelo didáctico analógico*. En: *Enseñanza de Las Ciencias*, 19, 231–242.

Galagovsky, L., Rodriguez, M., Stamati, N., & Morales, L. (2003). *Representaciones mentales, lenguajes y códigos en la enseñanza de Ciencias Naturales: un ejemplo para el aprendizaje del concepto de reacción química*. En: *Enseñanza de las Ciencias* 21, 107–121. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=305450&orden=46962&info=link>

Jodelet, D. (1986). (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. In Paidós. (Ed.), *Psicología social II* (pp. 469–494). S. Moscovici.

Jorba, J., Gómez, I., & Prat, Á. (2000). *Hablar y escribir para aprender. Síntesis Barcelona, España*. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Hablar+y+escribir+para+aprender#0>

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

Jorba, J., & Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar. Un proceso de regulación continua. Els llibres de l'ICE de la UAB, 1* (p. 319). Ministerio de Educación y Cultura.

Moreira, M. (1997). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. Disponible en: *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (pp. 19–44). Retrieved from <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>

Sanabria, Q., Pérez, R., & Gallego, R. (2009). *Modelos sobre las Disoluciones Electrolíticas en la Formación Inicial de Profesores*. Disponible en: *Formación Universitaria*, 2, 41–52. <http://doi.org/10.1612/form.univ.1025fu.09>

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave: Evaluar para aprender*. (De I. S. L. GRAÓ, Ed.) (p. 132). Barcelona: Imprimeix. Retrieved from <https://82.223.209.184/handle/123456789/1854>

Secretaría de Educación de Bogotá. (2008). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: orientaciones curriculares para el campo de la ciencia y la tecnología*. (S. de E. D. de Bogotá, Ed.) (Vol. Serie Cuad, p. 96). Bogotá: Imprenta Nacional. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&=intitle:Colegios+Públicos+de+excelencia+para+Bogotá#1>

Tibaud, X. V. (2009). *Las actitudes de profesores y estudiantes y la influencia de factores del aula en la transmisión de la naturaleza de la ciencia en la enseñanza secundaria*. Universidad de Barcelona. Retrieved from <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41440>.

**LAS TECNOLOGÍAS DE LA WEB 2.0
EMPLEADAS EN LA DIDÁCTICA DE LAS
MATEMÁTICAS, PARA LOS ESTUDIANTES DEL
GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA ENRIQUE OLAYA HERRERA**

Sandra Ruiz Ayala¹

Blanca Yaneth Pinzón Alvarado²

Filemón Ramírez Galindo³

Resumen: Las tecnologías de la Web 2.0 como motivador para la enseñanza de matemáticas en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera en la ciudad de Bogotá, pretendió identificar a partir de una nueva metodología en la enseñanza de las matemáticas la implementación del uso de tecnologías a fin de motivar a los estudiantes a aprender y mejorar sus habilidades en el desarrollo de problemas de matemáticas, en donde se combina el interés por la informática y el trabajo en equipo, para el aprendizaje de una de las áreas del conocimiento que presenta mayor dificultad. Luego de las actividades realizadas en clase por medio del *edublog*, los estudiantes obtuvieron mejores resultados en sus valoraciones y

¹ Magister en ciencias de la educación, Universidad San Buenaventura, docente del colegio Enrique Olaya Herrera, nombrada en propiedad, área básica primaria jornada mañana. Correo electrónico: saruya65@hotmail.com

² Magister en ciencias de la educación, Universidad San Buenaventura, docente del colegio Gonzalo Jiménez de Quesada (Suesca - Cundinamarca) nombrada en propiedad, área básica primaria jornada mañana. Correo electrónico: bypa2010@hotmail.com

³ Magister en ciencias de la educación por Universidad San Buenaventura, docente del colegio Restrepo Millán, nombrado en propiedad, área matemáticas, secundaria, jornada tarde. Correo. filemonrg@hotmail.com

demonstraron una gran empatía con la estrategia didáctica propuesta.

Palabras clave: tecnología, Web 2.0, educación, matemáticas, aprendizaje y motivación.

Abstract: The technologies of the Web 2.0 as the motivator for the mathematics teaching for the students in th0065 fifth grade of the District Educational Institution (IED by its initials in Spanish) “Enrique Olaya Herrera” in Bogotá expected to identify the implementation of the technologies use based on a new methodology in the mathematics teaching with the purpose of motivating the students to learn and improve their abilities in the development of mathematics problems, in which the interest in the computing and the teamwork are mixed for the learning of one of the knowledge areas with high difficulty. After the activities made in class through “edublog”, the students obtained better results in their valuations and they demonstrated a great empathy with the proposed didactic strategy.

Keywords: Technology, Web 2.0, education, mathematics, learning and motivation.

Introducción

En el desarrollo de la investigación se planteó la forma de implementar actividades que motiven y faciliten la resolución de problemas matemáticos con operaciones básicas, mediante las tecnologías de la web 2.0, con estudiantes de grado quinto de Educación Básica Primaria, acorde con los estándares del Ministerio de Educación Nacional; cuyos resultados contribuyen de manera directa a diferentes actores, como lo son los estudiantes, debido a que ellos son los principales beneficiarios de la investigación; a la institución educativa por adoptar un modelo práctico con resultados positivos dentro de sus estándares educativos, y por último a los docentes a quienes se les presenta una alternativa para incluir en sus prácticas pedagógicas. De igual

manera, las contribuciones indirectas son un aporte para otras áreas del conocimiento, instituciones y otros grados de educación básica.

Teniendo en cuenta, que en la actualidad la convergencia tecnológica es cada vez mayor, la contribución de los autores hace que la investigación cobre sentido en el presente y el futuro inmediato, de manera tal, que se pueda renovar la formación académica en las instituciones públicas.

Para ello, se diseñó una estrategia didáctica basada en la web 2.0, a partir del uso de la herramienta “edublog”, en donde de manera interactiva se desarrollaron las actividades, aprovechando la conectividad a internet en las salas de informática de la institución y complementando las tareas de manera individual con los estudiantes a partir de correos electrónicos, Facebook y canales de YouTube.

Las tecnologías de la web 2.0 en la educación

La revisión literaria, tiene un espectro amplio en materia a nivel mundial, en especial en países extranjeros donde la aplicación de tecnologías de la Web 2.0 en la educación es un hecho y un modelo casi preconcebidos para todos los estudiantes. Mientras que en los países en vía de desarrollo como Colombia es una metodología innovadora, de allí que la recopilación literaria se basó en estudios realizados en la región a fin de encontrar semejanzas en la caracterización socio cultural con el país en donde se llevó a cabo la práctica. La primera revisión literaria se hizo con la investigación de Héctor Manuel Cortés Salazar (2011), sobre Las herramientas web 2.0 en la enseñanza de la matemática fundamental, esta investigación fue de carácter exploratorio y cuasi experimental, se buscaron herramientas web 2.0, y material de apoyo para el desarrollo de la asignatura de matemática en la red. Se elaboró un instrumento para medir la aceptación de las herramientas web 2.0 propuestas. De igual forma Ramírez García (2010) se concentró en incrementar la competencia matemática del alumnado en resolución de problemas relacionados con la vida cotidiana, conocimiento de los elementos matemáticos básicos en situaciones reales o simuladas, medidas y elementos a partir de

canales de YouTube, en su investigación, “YouTube y el desarrollo de la competencia matemática”.

Alayo Berrios (2011) realizó la investigación en Aplicación del WIKI como recurso para desarrollar las capacidades de resolución de problemas y comunicación matemática en los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria del C.E.P.G “Rosa de Lima” San Jerónimo, donde halló que la aplicación de recursos innovadores en educación como son las TIC, donde se realizan actividades novedosas, son atractivas para los estudiantes de educación secundaria, quienes están acostumbrados a utilizar diariamente el internet y la computadora.

Por otra parte, existen ciertas limitaciones en algunos docentes para poder aplicar las TIC en educación. Uno de los factores que los imposibilitan es la falta de capacitación y poco interés en estos nuevos recursos. Sin la debida capacitación, los docentes están en una gran desventaja frente a sus 86 estudiantes quienes dominan las nuevas tecnologías y las usan diariamente.

Las tecnologías de la Web 2.0, se entienden como la representación de la evolución de las aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones web enfocadas al usuario final, tal como lo expone Francisco, R. (2009) “en el año 2004 apareció el concepto de web 2.0, cuando Dale Dougherty, vicepresidente de O’Reilly Media utilizó dicho nombre en una conferencia sobre la evolución de la web” (P.2). A partir de este momento se comenzó a trabajar en la elaboración de diferentes definiciones sobre web 2.0.

Mohammed J. (2009) define la Web 2.0 como “una plataforma para crear aplicaciones dinámicas, ricas e interactivas” (P. 2). El término Web 2.0 fue acuñado por O’Reilly Media y se refiere a una nueva generación de aplicaciones Web que provee participación, colaboración e interacción en línea a los usuarios. En general, las aplicaciones actuales intentan ser más dinámicas y se caracterizan como comunidades sociales, donde el mayor énfasis se da a la contribución y participación de los usuarios.

Según Xavier Ribes (2007) la web 2.0 son:

Todas aquellas utilidades y servicios de internet que se sustentan en una base de datos, la cual puede ser modificada por los usuarios del servicio, ya sea en su contenido

(añadiendo, cambiando o borrando información o asociando datos a la información existente) bien en la forma de presentarlos o en contenido y forma simultáneamente. (P.2)

Con la aparición de la web 2.0 la red de internet se ha transformado de un gran medio en el que la información es transmitida y consumida, al ser una plataforma en la que se crea contenido, se comparte y se reutiliza la información. También se ha considerado la web 2.0 como “una tecnología que consiste fundamentalmente en el cambio de papel del usuario de la red, que pasa de ser un mero lector a ser un lector-telespectador a escritor-realizador audiovisual” Ruiz (2009; citado en Amat, 2011 p.10). Según O’Reilly (2005); citado por Cobo y Pardo, 2007, p.45) se entiende a la web 2.0 desde los siguientes siete pilares:

La World Wide Web como plataforma.

El fortalecimiento de la inteligencia colectiva.

La gestión de las bases de datos como competencia básica.

El fin del ciclo de las actualizaciones de versiones del software.

Los modelos de programación ligera junto a la búsqueda de la simplicidad.

El software no limitado a un solo dispositivo.

Las experiencias enriquecedoras de los usuarios.

Dado lo anterior se puede concluir que una de las formas de alcanzar el aprendizaje es a partir de actividades que desarrolla el sujeto para construir el conocimiento colectivamente, es decir que a raíz de las vivencias de una experiencia sobre una serie de acciones orientadas por el docente, el estudiante puede realizar cierto nivel de análisis, conjeturas y establecer relaciones que conlleven a generar un aprendizaje colaborativo.

De tal manera que la Web 2.0 teniendo a la Internet como plataforma que abarca todos los dispositivos y aplicaciones, y que actúa como servicio de actualización continua; el avance, innovación y desarrollo de la web 2.0 se produce en la medida en que las personas la utilizan, la aprovechan y combinan datos de múltiples fuentes, proporcionando nuevas experiencias a los usuarios, creando efectos de red a través de una arquitectura de

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

participación (O'Reilly, 2005). En el caso de los Blogs, Los blogs educativos, son simplemente bitácoras, Valero (2007, p. 207) los clasifica en tres tipos:

Blog de centros educativos: que incluyen contenido general creado por los miembros de una comunidad. Algunas veces son portales de información.

Blog de profesionales: Son utilizados por los docentes para contar sus experiencias en el aula de clase, algunas veces los estudiantes participan.

Blog de aula que puede ser individual y colectivo. Incluyen contenidos creados tanto por el docente como por el estudiante y sirve como medio de enseñanza y aprendizaje. Este tipo de blog se ajusta para desarrollar actividades educativas en clase, pues en él es factible colocar actividades tales como: Diario de clase, donde se deja constancia de las actividades que se realizan en clase y que previamente ha preparado el docente y que permiten ser reflexionadas; Cuaderno de ejercicios, donde el docente incluye actividades que los estudiantes deben realizar, estas actividades pueden ser de distintos tipos: Webquests o actividades similares en las que se ofrece a los estudiantes una tarea concreta que tienen que desarrollar en grupo, buscando información en la web y presentándola en un formato relacionado con las nuevas tecnologías. Los weblogs son espacios virtuales caracterizados por la posibilidad de publicar en línea de forma instantánea. “Su característica principal es su configuración cronológica, tomando forma de diario de noticias de opiniones y enlaces entre otros. Así mismo, en estos espacios pueden incluirse todo tipo de recursos, de sonidos, de videos escritos, imágenes” (Revuelta, 2009, p.97).

Hallazgos y resultados

Entre los resultados, se identificó que en la enseñanza de las matemáticas se puede hacer uso de las herramientas existentes para que los estudiantes de la educación básica puedan aprenderla, evitando con ello desmotivación en su aprendizaje; por eso, los recursos que ofrecen las tecnologías web 2.0 resultan significativos para este propósito.

De ahí, la importancia que las instituciones educativas no duden en adoptar tecnologías web 2.0 que permitan un acercamiento a las matemáticas, desde un modelo de enseñanza lúdico; en donde los estudiantes puedan aprender no solamente con la orientación del profesor, sino con el apoyo de herramientas como las que ofrece la web 2.0.

Por ello, la propuesta realizada en la presente investigación contribuye al objetivo de implementar actividades por medio de la web 2.0 que motiven a los estudiantes del grado quinto a comprender mejor las matemáticas, gracias al diseño de la plataforma por medio de las TIC que incluye ejercicios dinámicos para resolver problemas de matemáticas básicos, permitiendo que los estudiantes tengan acceso a ellas y se familiaricen con los nuevos métodos existentes, en áreas complejas como la matemáticas la cual no les resulta fácil.

Esta clase de aprendizaje le va a permitir al estudiante generar un mayor conocimiento de las matemáticas desde el uso de las tecnologías, permitiéndole de una forma clara y sencilla su entendimiento, gracias a las herramientas dispuestas en la Web 2.0.

La investigación se realizó con base en la experiencia e inquietudes docentes, de cada una de las personas que intervinieron en el desarrollo del proyecto, viendo una oportunidad de enriquecer su labor, a través de la propuesta planteada, buscando además despertar el interés de las directivas del Colegio Enrique Olaya Herrera IED en aprovechar las bondades de la tecnología web 2.0.

De este modo, se contribuye a uno de los pilares de la educación, la calidad, factor determinante en la enseñanza de los estudiantes del grado quinto, de cuya formación se desprende el futuro no solamente de ellos sino de la institución. Finalmente, en cuanto a los hallazgos, a manera general entre cada una de las herramientas utilizadas se encontró que:

En la encuesta, el 35% de los estudiantes están satisfechos con la enseñanza de las matemáticas, sin embargo con la presentación de actividades en la Web 2.0, se observó mayor motivación, lo que se vio reflejado en su rendimiento académico, de igual forma en promedio la utilización de herramientas tecnológicas como las *tablet*, el uso de la internet para acceder a distintas aplicaciones como el correo electrónico y redes sociales tiene un alto nivel de

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

satisfacción en un 64,53% y en medio 32,45%, lo que quiere decir que el uso de esta en el desarrollo de las clases tiene un porcentaje de 96,48%, es decir de 111 estudiantes en total 107 estudiantes están de acuerdo con la implementación de esta estrategia.

Lo anterior se corroboró en el proceso evaluativo, las cuales mostraron un incremento en los dos cursos de menor calificación antes y después de las prácticas en el *edublog*, este incremento pese al corto tiempo representó un incremento de 2,4 puntos en el promedio general y 1,1 en el segundo grupo, los más avanzados tuvieron un incremento hasta de 3,7 y 3,5 puntos porcentuales en el promedio a cada grupo.

Por otra parte, los hallazgos en las entrevistas, enfocadas más hacia la conectividad de los estudiantes dentro y fuera de la institución, mostraron que más del 90% de los entrevistados tienen acceso a internet en sus hogares y poseen cuentas de correo y redes sociales, lo que facilita la integración de las tecnologías Web 2.0, en la enseñanza de las matemáticas.

Finalmente, la observación directa, contribuyó a que los docentes identificaran de manera efectiva las ventajas de aplicar estas tecnologías en las aulas de clases y así mismo se cuestionen sobre qué tan preparados están para afrontar lo que es un evidente cambio en la manera de enseñar.

Conclusiones

La investigación formuló como objetivo principal la implementación de actividades que motivaran y facilitaran la resolución de problemas matemáticos con operaciones básicas, mediante las tecnologías de la Web 2.0, con estudiantes de grado quinto de Educación Básica Primaria, acorde con los estándares del Ministerio de Educación, en donde antes y después de aplicar las actividades a los estudiantes, se realizó una serie de procedimientos tanto teóricos como prácticos con los estudiantes a fin de garantizar la efectividad de las pruebas a realizar en donde al final se determinó que en materia de motivación y facilidad, las tecnologías de la Web 2.0, son la respuesta adecuada para obtener un mejor resultado a este objetivo, donde los estudiantes no solamente aumentaron su nivel de concentración, sino que la comprensión de

los operadores básicos en el desarrollo de problemas matemáticos se incrementó de manera positiva e incluso realzo aspectos grupales interesantes como la colaboración, empatía, y dinamismo.

Sin embargo, para llegar a estos resultados, se realizó un extenso recorrido en las partes teóricas a fin de identificar de toda la gama de herramientas tecnológicas que ofrece la Web 2.0, cuál sería la más adecuada para la enseñanza de matemática, y que a su vez los estudiantes identificaran el modelo de una forma práctica, sin distractores, con el propósito de obtener los resultados hallados, por lo que se examinaron varias posibilidades encontrando finalmente en el *edublog* una herramienta fácil, dinámica, ajustada a lo que requería la investigación.

Así fue tomando forma la respuesta a la pregunta de investigación: ¿cuáles son las tecnologías de la Web 2.0 adecuadas para la implementación de actividades de aprendizaje que motiven y faciliten la resolución de problemas con operaciones básicas en el área de matemáticas, en correspondencia con los estándares propuestos por el MEN, para el grado quinto en la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera?, en donde el uso de la internet, el correo electrónico e incluso las redes sociales aparecen como una serie de opciones factibles a trabajar y obtener los resultados esperados.

De esta forma, en el contexto investigativo, se desarrolló una metodología cuasi-experimental que permitió trabajar con datos mixtos, de manera que se pudo llevar a cabo la investigación con varias herramientas, que garantizan la profundidad de la misma y permiten una observación desde diferentes puntos de vista, que engloba la investigación y genera un mayor cubrimiento en cada uno de los aspectos relacionados a la enseñanza de las matemáticas. De allí que se utilizó la triangulación por concurrencia a partir de la recolección de datos cuantitativos y cualitativos para comparar e interpretar los resultados.

Referencias⁴

Bernal, C. A. (2007). *Metodología de la investigación. Para administración, economía y ciencias sociales*. México: Pearson-educación.

Cabero, A., & Gisbert, M. (2008). *La formación en internet*. Barcelona: Editorial MAD, S.L.

Cabero, J., & Romero, R. (2007). *Diseño y producción de Tic para la formación*. España: UOC.

Cobo, C., & Pardo, H. (2008). *Planeta web2.0. Inteligencia colectiva a medios fast food*. Barcelona: Uvic- Flasco.

Cruz, P. I., & Puentes, P. A. (2012). *Del rendimiento académico. Impacto para introducir un cambio en las metodologías, ley 1341 plan vive digital para reducir la brecha digital*. *Revista de Educación Mediática y TIC*. Pp.128-150.

Cuenca, D., & Fernández, A. (2009). *¿Qué necesito para ser un teleformador? Las competencias clave de la formación E-Learning*.

González, V. R. (s.f.). *Web 2.0 en Educación*. en http://platea.pntic.mec.es/vgonzale/web20_0809exe/tema_14_web_20_y_educacin_educacin_20.html

Hernández, A. (2011). *Metodologías de aprendizaje colaborativo a través de las tecnologías*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Herrera, M. A. (2012) *Concepciones del profesor sobre aprender y enseñar historia y su relación con tipos de usos educativos de las TIC*. Catalunya: Universitat Oberta de Catalunya.

ICFES. (s.f.). *ICFES Mejor Saber*. Recuperado en <http://www.icfes.gov.co/resultados/pruebas-saber-resultados>

López, J. G. (s.f.). *Motivacion y Autoaprendizaje Elementos Claves en el Aprendizaje y Estudios de los Alumnos*. UCLM, pp.191-218.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Mineducación. En <http://www.mineducacion.gov.co>

⁴ Más que referencias, esta sección contiene la bibliografía general del texto del que parte este escrito.

O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of software*. Disponible en: <http://www.oreillynet.com/pub/a/network/2002/04/09/future.html> [Consulta: 20/01/2014].

Pozo, J. (2006). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Quiroz, S. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje*. Barcelona.: UOC.

Revuelta, P. (2009). *Interactividad de los entornos en la formación on- line*. Barcelona UOC

Sicilia, U., & García, E. (2012). *Aprendizaje y tecnologías de la información y la comunicación*. Ediciones Cef.

Suárez, G. (2010). *Cooperación como condición social*. Barcelona: UOC.

Valero, A. (2007). *La experiencia del blog de aula / Observatorio Tecnológico*. Recuperado 13 de enero de 2014, a partir de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/software/softwareeducativo/451-alejandro-valero>.

PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CLAVE DECOLONIAL Y PARA EL POSTCONFLICTO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR¹

Fernando Ignacio Guevara Amórtegui²

Resumen: Esta investigación señala los aspectos de tipo pedagógico y filosófico que sirven de base a un trabajo, que se propone presentar una propuesta renovadora de la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato. El recorrido temático lo componen cuatro capítulos: El primero, referido al tema del conflicto y del post-conflicto en Colombia. El segundo, orientado a la comprensión de la trayectoria de la enseñanza de las ciencias sociales escolares. El tercero, analiza el pensamiento decolonial y para los tiempos de post-conflicto. El cuarto, sustenta la propuesta final. Así, el texto intercomunica tres campos del saber: la historia, la pedagogía y la filosofía. Los dos primeros campos ofrecen un panorama tanto del conflicto nacional, como de la enseñanza de las ciencias sociales, sirviendo este análisis como fundamento para pensar en relación con el contenido del tercer campo de saber, en lo que se refiere a aspectos como las practicas renovadoras de la enseñanza de las ciencias sociales y a la escuela como institución orientada a la construcción de una mejor sociedad

Palabras clave: Pedagogía, historia, filosofía, educación, ciencias sociales, pensamiento colonial, conflicto y post-conflicto en Colombia

¹ Escrito de la Línea de Investigación: Educación para la formación social y política de la Maestría en Educación - Pontificia Universidad Javeriana.

² Docente de educación básica y media del Colegio Enrique Olaya herrera. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Es abogado por Universidad Autónoma de Colombia. Magister en educación por la Universidad Javeriana. Correo electrónico: gafernandoignacio@hotmail.com

Abstract: This research shows aspects of pedagogical and philosophical underpinning a work that intends to submit a renewed proposal teaching-learning of the social sciences in high school. The thematic route is comprised of four chapters: the first, addressed the issue of conflict and post - conflict in Colombia. The second, aimed at understanding the trajectory of the teaching of school social sciences. The third, analyzes the colonial thinking and for times of post - conflict. The fourth, supports the final proposal. Thus, the intercoms text three fields of knowledge: history, pedagogy and philosophy. The first two fields provide an overview of both the national conflict, and the teaching of social sciences, serving this analysis as a basis for thinking in relation to the content of the third field of knowledge, as regards aspects such as renewing practices teaching of social sciences and the school as an institution oriented to building a better society

Keywords: pedagogy, history, philosophy, education, social sciences, colonial thinking, conflict and post-conflict in Colombia

Introducción

Comenzaré señalando que el tema central en el que se inscribe esta investigación, es las ciencias sociales en el ámbito de la educación media. Desde ahí, el problema de investigación aparece como posibilidad, y “es que no se ha construido una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato, que contribuya en una sociedad como la nuestra a alcanzar los retos y tareas que impone el postconflicto” (Guevara, 2015). Por tanto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo puede la institución escolar en la Educación Media, contribuir desde las Ciencias Sociales a los propósitos del postconflicto? Este interrogante se convierte en ese sentido en el orientador de todos los aspectos que conforman este trabajo. Sin embargo, por la complejidad de los temas que este interrogante principal convoca, da lugar a otros interrogantes secundarios, que primeramente orientan cada uno de los capítulos que conforman el cuerpo teórico de esta investigación, y en segundo lugar, responden a los objetivos

propuestos en este proyecto. En lo que sigue, desglosaré cada uno de los cuatro capítulos que conforman el corpus de mi tesis.

1. Estado y Balance del Postconflicto en Colombia

Este primer capítulo responde al interrogante formulado ¿Qué se comprende por Conflicto Armado y Postconflicto en Colombia? En relación con ello, han sido varios los autores a los que he recurrido y que figuran en la bibliografía por mí presentada como fuentes documentales de consulta. Se destacan algunos como Arturo Alape, David Bushnell, Francisco Leal Buitrago, Angélica Rettberg, Antonio Villegas, Hernando Gómez Buendía y Javier Ocampo, entre otros. Consecuencialmente con lo investigado, ofrezco una síntesis de este acápite que sustentaré en dos niveles. Primeramente, abordé la idea del conflicto, teniendo en cuenta como eje de tal mirada, el concepto de violencia bipartidista, y desde ahí, busqué encontrar vínculos con la formación de los grupos guerrilleros del presente y con los problemas de orden económico y social que conforman en parte el horizonte conflictual actual. En segundo lugar, se avanzó en la comprensión del concepto postconflicto, analizo allí, los distintos procesos de paz que ha habido en Colombia desde el gobierno de Belisario Betancur, hasta el actual proceso de paz del gobierno de Juan Manuel Santos. Resalto de ellos los aspectos más relevantes y concluyo señalando a partir de las fuentes consultadas, cuáles son los aspectos, tareas y retos que hay que asumir decididamente desde la escuela para contribuir a la paz en la etapa de postconflicto.

2. Una Mirada a las Ciencias Sociales en el Bachillerato: Trayectoria y Procesos de Enseñanza

El segundo capítulo de mi investigación responde al interrogante ¿Cómo se han comprendido y enseñado las Ciencias Sociales en la Educación Media en Colombia? Cabe decir al respecto, que este tema ha sido poco explorado desde la investigación histórica y en consecuencia, los trabajos encontrados y consultados son fundamentalmente Monografías y Tesis. Son destacables para este

acápíte las investigaciones realizadas por: Alejandro Álvarez Gallego, Andrea Guerrero García, Elsa Moreno, Nubia Moreno, Orlando Silva, Nathalia Martínez, Carlos Jiménez, Gina Claudia Peña y las publicaciones provenientes del ICFES. Con base en estos autores y en algunos otros documentos a nivel normativo, demarqué el análisis entre 1960 y la actualidad. A modo de síntesis, encontré que la historia y la geografía se enseñaron desde entonces y hasta 1984 de forma autónoma e independiente una de otra en todos los aspectos. A partir de 1984 y hasta el año 2002 se impuso más en la teoría que en la realidad el discurso de la integración. Este discurso no tuvo final feliz debido a que no se sabía ni qué, ni cómo, ni para qué integrar, las asignaturas de los estudios sociales. Sin embargo, a partir del año 2002, cuando se publican los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales por parte del ICFES, se da un paso importante para hacer realidad la interdisciplinariedad y la integración de las ciencias sociales escolares. De otra parte, también encontré que la enseñanza de las disciplinas sociales, se ha orientado principalmente con base en el pensamiento positivo, determinista, lineal y acrítico de los acontecimientos humanos. Más aún, que las nuevas corrientes de pensamiento e investigación en Ciencias Sociales, como el marxismo, el estructuralismo, el decolonialismo o la teoría crítica, poco han permeado las prácticas pedagógicas en el bachillerato. Igualmente, desde lo investigado, concluyo que aún la enseñanza de las ciencias sociales sigue ateniéndose a la linealidad, a la descripción y al determinismo. Se hace más énfasis en la historia que en la geografía, y las nuevas corrientes de pensamiento teórico e investigativo de los saberes sociales, no se constituyen del todo en el insumo preferencial que irrigue y retroalimente las prácticas pedagógicas del aula.

3. El pensamiento decolonial y las epistemologías del sur: Fundamentos conceptuales para una propuesta de enseñanza de las ciencias sociales en clave de postconflicto

El tercer capítulo de esta investigación, da respuesta al siguiente interrogante: ¿Desde qué concepción teórica debe pensarse la enseñanza de las ciencias sociales, para aportar al

proceso del postconflicto en Colombia? Al respecto, elegí dos líneas de reflexión; de un lado, el pensamiento decolonial en perspectiva de la obra de Boaventura de Sousa Santos, y de otro lado, la pedagogía crítica ligada a la obra de Paulo Freire. En ese sentido, se analizó el pensamiento colonial y el pensamiento decolonial, estableciendo las características de cada sistema y las diferencias que existen entre ellos. Igualmente, se profundizó acerca de lo que son la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias; tales categorías hacen posible la comprensión del pensamiento abismal colonialista y en consecuencia potencian lo que ha dado en llamarse una epistemología del sur, como alternativa al pensamiento abismal. Una epistemología del sur, emergente y contrahegemónica, que se estructura desde dos amplios conceptos, de un lado, la ecología de saberes, entendida como el conjunto de todas las epistemologías -hegemónicas, tradicionales y alternativas-, que aportan elementos disimiles para la comprensión del ámbito cultural múltiple y diverso que identifica la contemporaneidad. Y de otro lado, la traducción intercultural, como la práctica teórica que permite establecer límites entre los diversos saberes o diversas epistemologías, para encontrar preocupaciones similares y desde allí reconsiderar los sentidos del acontecer histórico. Sumado a lo anterior, está la visión emancipadora y crítica de la educación, con base en la pedagogía del oprimido y la pedagogía de la esperanza, completando con ello, el horizonte conceptual desde el que se problematiza la enseñanza de las ciencias sociales y la posibilidad emancipadora y crítica de tales saberes para una sociedad en tiempos de postconflicto.

4. Propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y para el postconflicto en la educación escolar

En este último capítulo se responde al interrogante: ¿Qué elementos componen estructuralmente la propuesta pedagógica renovadora de la enseñanza de las ciencias sociales en clave decolonial y comprometida con el postconflicto? El contenido conceptual de este acápite, constituye la propuesta teórica pretendida como resultado de esta investigación. Ahora bien,

estructuralmente la propuesta se soporta en cuatro ideas generales. La primera, una idea de educación decolonial, la segunda, una idea de pedagogía decolonial, la tercera, el sentido y significado de las ciencias sociales en clave decolonial, y la cuarta, analiza los factores que deben ser objeto de cambio en la escuela y particularmente en la enseñanza de las ciencias sociales en el bachillerato. En lo subsiguiente, resumiré cada una de las ideas señaladas, para brindar así una imagen más puntual de la propuesta misma.

A. Ideas para la comprensión del concepto educación decolonial

Consideré que era necesario primeramente analizar el concepto de educación en la antigüedad y después en la modernidad, pues con fundamento en ello es posible acercarnos a una comprensión genuina de la educación en clave decolonial. En resumen, puede afirmarse que Grecia es el origen de un ideal de educación que tiene como referente la formación del hombre, la armonía de la vida en la polis y la grandeza del Estado. Por el contrario, en la modernidad la educación tomó otro rumbo y sentido, paso a ser una actividad estandarizada reguladora y controladora de los sujetos. Ya no se busca la formación espiritual y moral del hombre como potencia de la cultura, tal como ocurría en la antigüedad, sino que, por el contrario, el interés de la educación moderna se orienta al desarrollo de las fuerzas productivas y del mercado. La modernidad estableció una cartografía abismal en la que Europa es civilización y lo demás es barbarie y la educación moderna potenció esa concepción abismal del orden geopolítico y cultural. Ahora bien, la educación en clave decolonial se levanta contra ese sentido moderno y colonialista de la educación, es contra hegemónica y hace posible la copresencia, ya que se fundamenta en una concepción intercultural del mundo, que garantiza la superación de la cartografía abismal trazada por la modernidad. Para nuestro caso colombiano, la educación en clave de decolonialidad, significa para el postconflicto establecer una mirada que recupere la memoria histórica, que reconceptualice nuestro devenir cultural, que rescate las voces de las víctimas y nos posibilite desde dimensiones críticas de los acontecimientos

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

reescribir nuestro pasado y dar por ello mismo también otra comprensión a nuestro presente.

B. Aproximaciones a una idea de pedagogía decolonial

La idea de pedagogía aquí pensada se orienta en relación con el ideal de educación decolonial antes mencionado. Para ello, se hizo una referencia primera a los conceptos de pedagogía, práctica pedagógica y praxis pedagógica y a partir de la comprensión general de tales conceptos, propongo una concepción de pedagogía decolonial basada en la obra de Paulo Freire. El carácter de la pedagogía Freiriana, radica en ser una apuesta teórica y práctica por la transformación del hombre, y que tiene como trasfondo, el ideal de una educación para el cambio en las formas de pensar y de actuar de los oprimidos, configurado desde su misma realidad. Ahora, la pedagogía decolonial tiene que orientar en el sentido de liberación; debe procurar una educación en la que las ausencias y las emergencias sean medios y fines para la reconfiguración de temáticas, de metodologías, de prácticas escolares, garantes de una lectura más real del contexto global mundial en la actualidad. Pero también, para la reconfiguración del contexto nacional, sobre la base del reconocimiento de las microhistorias, de los relatos y testimonios de sus actores, de las confesiones de los victimarios, del reconocimiento de los olvidados y de la responsabilidad de los privilegiados en todo el desarrollo de la catástrofe y como recodo de lo anterior, contribuyente de los sueños y esperanzas del futuro, del postconflicto.

C. Enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva decolonial: un reto para pensarnos distinto desde la escuela

Se parte de concebir unas ciencias sociales comprensivas de los fenómenos históricos, geográficos y culturales, que superen el determinismo, la linealidad, la descripción y el pensamiento abismal, que incluyan la pluralidad y la participación como eje de las prácticas educativas, fundamentadas en el modelo de la investigación acción, y que reivindiquen, las relaciones entre la

escuela y la comunidad, resaltando como insumo pedagógico la interacción directa con la realidad de los entornos.

En esa dirección, pensar nuestra historia en clave decolonial, significa reescribir nuestro pasado y nuestro presente, para superar el pensamiento abismal que nos ha interpretado erróneamente al ubicarnos en unas dimensiones históricas y culturales que no se ajustan a nuestro devenir, y que, por tanto niegan nuestra condición de sociedad y de cultura distinta. Pero también significa reescribir nuestro devenir como nación, sin perder de vista el sentido trágico y doloroso que ha acompañado los años de la violencia y la guerra.

De otra parte, la enseñanza de la geografía no debe solamente orientarse al entendimiento físico del espacio geográfico, sino que debe extender sus estudios a otras dimensiones para comprender fenómenos como el contexto espacial, las relaciones de los seres humanos con el espacio natural y las relaciones de los seres humanos entre sí en todos los entornos posibles. Desde la decolonialidad geográfica se puede generar una cultura que fortalezca procesos de conservación de las aguas, de los bosques, de las tierras, de las semillas, del uso responsable de los recursos que demarque los peligros de la superpoblación; que ilustre y abogue por la lucha contra el calentamiento planetario y el respeto por los espacios naturales, como respuestas inmediatas a la globalización económica y a la destrucción de los hábitats que hacen posible la existencia de todas las especies, incluida la especie humana. La geografía decolonial permite superar la fragmentación y hacer posible que junto a la cartografía abismal de centro periferia, aparezcan unas cartografías múltiples que la superen. Estas cartografías serán en el sentido de una sociología de las emergencias, medios eficaces para repensar la contemporaneidad y la posibilidad de un nuevo país a partir del postacuerdo.

D. Ideas para la comprensión decolonial de algunos aspectos fundamentales en la enseñanza de ciencias sociales para tiempos de postconflicto

Los aspectos que a continuación se tratan, constituyen los elementos principales que hay que repensar en el sentido de una propuesta de educación decolonial y pos conflictual.

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

-Del Maestro. El maestro que requiere la educación decolonial y para el postconflicto, es aquel que le da a su quehacer una orientación en el sentido de la formación espiritual antes que en el sentido de la erudición y menos aún de la domesticación. Ello es posible desde tres amplios campos: el primero, referido a un profundo y complejo saber disciplinar; el segundo, a la actualización continuada de su humanidad y de su saber; y el tercero, relacionado con la investigación y producción de saber, como insumo de su práctica.

-Del aula como lugar de construcción de saberes. El concepto de aula de la escuela decolonial es la ciudad, pero también el país en toda su extensión. La ciudad porque esconde microterritorios y el país porque amplía el horizonte de mirada de los entornos espaciales y humanos. Es el país o la ciudad, el aula, un lugar de confluencia de experiencias, de vivencias, de situaciones y momentos múltiples, que involucra otros espacios, involucra la realidad viva. El aula en el sentido de una educación decolonial y para el postconflicto, excede la arquitectura educativa moderna y suma a los espacios institucionales, los entornos cercanos y distantes de tipo cultural, científico, barrial, local y regional.

-La actividad de campo: la acción en la otra parte del aula. La práctica de campo es desde esta perspectiva decolonial la regla y nunca la excepción. Es un ejercicio investigativo constante al interior de un aula abierta y compleja que es la realidad. Con base en los modelos de la investigación acción y de educación por proyectos, la práctica de campo se convierte en ejercicio investigativo, no para probar lo que se dice en el aula, sino para experimentar nuevas formas de saberes. Para reconfigurar la lectura sobre la realidad por parte de los actores, para la elaboración de los saberes en contacto directo con los entornos donde estos se producen y para reescribirnos en nuestras propias realidades desde sentidos y consideraciones afines con lo que realmente somos.

-Los textos. La escuela decolonial debe privilegiar múltiples formas de lectura y por ello mismo amplía la concepción de texto, ubicándola más allá de la imagen exclusiva del libro y de la cartilla escrita. Tienen lugar entonces, las nuevas tecnologías, el documental, el video, la filmina, el cortometraje, la entrevista, la

ficha etnográfica, la cartografía social, la historia de vida, la fotografía y el dibujo. Son como insumo escolar, una forma distinta para perfilar el sentir y pensar del alumno, y a la vez, son medios para organizar modelos de trabajo alternativos en la escuela. Con estas formas alternativas de leer y escribir, se fortalecen igualmente para el postconflicto, principios, hábitos, roles y prácticas escolares, basadas en el reconocimiento, la tolerancia, la cooperación y la formación de una cultura de la pluralidad y la civilidad.

-De las relaciones maestro alumno. Con base en todo lo anterior, la educación decolonial promueve unas relaciones maestro alumno en sentido horizontal. Que superen la educación bancaria y el autoritarismo y promuevan no solamente el aprendizaje de los saberes, sino la autonomía, la emancipación, la formación, la inclusión, la tolerancia y el respeto por la diferencia, por la reivindicación de humanidad al decir de Freire y de la vida en todas sus expresiones.

Finalmente, en términos de orden conclusivo, este trabajo ofrece una mirada amplia para reconsiderar los sentidos e interpretaciones de nuestro acontecer histórico. En una sociedad postconflictual hay mucho por hacer y esta propuesta ofrece algunas ideas básicas, para que desde la escuela y desde la enseñanza renovadora de las ciencias sociales, se contribuya en las tareas que conduzcan a la paz. Igualmente, la pertinencia de esta investigación, conlleva servir de punto inicial a otras miradas investigativas que desde la decolonialidad se aventuren a problematizar la escuela en todas sus expresiones. Es un trabajo pionero en un campo conceptual, que hace poco ha empezado a desarrollarse y que por ello mismo los resultados de esta investigación, constituyen los primeros esfuerzos en un horizonte problemático muy rico, que igualmente esta misma investigación ha demarcado en su recorrido.

Referencias

Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: FCE.

Alape, Arturo (1985). *La paz, la violencia: testigos de excepción*. Bogotá: Planeta.

_____. *El Bogotazo, memorias del olvido*. Bogotá, D.C. Fundación Universidad Central.

Benito del Pozo, P. (2004). *Planteamientos críticos alternativos en geografía*. Finisterra XXXIX 78, Pp. 47 – 62.

Busnhell, D. (2012). *Colombia una nación a pesar de sí mismo*. Bogotá: Planeta.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. México: Editorial Paidós.

Castro – Gómez S y Grosfoguel R. (2007). *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistemológica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.

El Telégrafo. (2014). *Editorial*. Guayaquil: Editorial Cartón Piedra

Freire, P. (2011). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

_____. (1998). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI Editores.

_____. (2000). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI editores.

Gómez Buendía, H. (2003). *El Conflicto Callejón con Salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano en Colombia*. Bogotá: UNDP.

Guerrero García, A.C. (2011). *La incidencia de las reformas educativas en la enseñanza de la historia en Colombia, 1973-2007*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Historia.

Guevara Amórtegui, C. (2012). *La formación como fundamento espiritual y camino histórico: América Latina*. Bogotá: Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”

Guevara Amórtegui, F. (2015). *Propuesta para la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Clave Decolonial y para el Postconflicto*

en la Educación Escolar. [Trabajo de Grado] Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Educación.

Guichot Reina, V. (2006). *Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales*. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 11-51 Universidad de Caldas Manizales, Colombia.

Hobsbawm, E.J. (1990). *La era del imperio*. Barcelona: Labor.

Instituto Colombiano para el Fomento de La Educación Superior –ICFES (2007). *Fundamentación conceptual área de ciencias sociales*. Bogotá.

Jaeger, W. (1994). *Paideia*. México: F.C.E.

Leal Buitrago F. (1989). *Estado y política en Colombia*. Ciudad: Siglo XXI.

Mardones, J.M. (1991). *La filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Antrophos.

Medina Gallego, C. (2001). *Escuela integral alternativa*. Bogotá: Rodríguez Quito Editores.

Murillo Torrecilla, F. (2011). *Investigación Acción*. Cartilla Curso. Madrid: UAM.

Palacios Ríos, L. Compiladora. (2007). *Modelos Pedagógicos: Modulo V*. Quibdó: Universidad Tecnológica del Chocó.

Puiggrós, R. (1989). *La España que conquistó el nuevo mundo*. Bogotá: El Ancora Editores.

Rettberg, A. y Otros (2002). *Preparar el futuro: Conflicto y postconflicto en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes. Fundación Ideas para la Paz.

Rodríguez de Moreno, E.A., Moreno Lache, N. y Otros (2007). *Construcción de conocimiento social y formación de pensamiento crítico a partir de la enseñanza de la geografía*. Comunidades de Investigación.

Rojas, E. y Villegas Valero A. Colombia (1993). *¿Paz o guerra civil?* Bogotá: Pijao Editores.

Rodríguez de Moreno, E. (2010). *Geografía Conceptual*. Rodríguez, J.A. (1995). *Mayo del 68: una razón histórica*. Bogotá: Universidad Distrital.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

_____ *Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

----- (2011). *Epistemologías del sur*. Utopía y Praxis. Año 16. N° 54 (Julio-Septiembre, 2011) Maracaibo: CESA.

Silva Briceño, O. & Martínez Mora N. (2008). *Innovación y enseñanza de las ciencias sociales*. IIEC Volumen 2, Numero 3.

Silva, A. (1998). *Álbum de Familia*. Bogotá: Editorial Norma.

Vargas, G. (2012). *Fenomenología, formación y mundo de la vida*. Saarsbrücken: EAE.

Vasco, C. (1992). *Algunas reflexiones sobre pedagogía y didáctica*. Bogotá: Ensayo.

Velasco Peña, G.C. (2014). *La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas*. Uni-pluri/versidad, Vol. 14, N.º 1, 2014.

**IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA
CURRÍCULO 40 × 40: ANALISIS DEL
PROCESO DE ARMONIZACION
CURRICULAR DEL CENTRO DE INTERÉS EN
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
ENRIQUE OLAYA HERRERA IED EN EL 2014**

Lida Milena Álvarez García¹

“Si se piensa la realidad en su complejidad, debe pensarse la educación como un proyecto integrador que logre traspasar la rigidez disciplinar”

(SED, 2013)

Resumen: El presente proyecto de investigación de análisis curricular buscó determinar la relación que existe entre las planeaciones micro-curriculares en el año 2014 del Centro Interés (*en adelante* CI) de Ciudadanía en una Institución Educativa Distrital (*en adelante* IED) para el ciclo IV de educación, enmarcado en el *Currículo para la Excelencia y la Formación Integral 40 × 40* y los documentos oficiales brindados por parte de la Secretaría de Educación del Distrito (*en adelante* SED) que han servido como referente para su integración curricular. La IED fue seleccionada para este análisis debido al perfil que tiene su PEI y además, al tiempo que lleva participando en el currículo 40 × 40. Esta investigación, de corte cualitativo, contempló en su análisis, una comparación de los documentos de la planeación de este CI con los de la SED, así como la percepción que tuvieron los docentes en proceso de integración curricular a través de una entrevista semi-estructurada. Con los resultados obtenidos, se

¹ Docente de física y matemáticas. Docente Enlace del Programa Jornada Completa IED Enrique Olaya Herrera entre 2013- 2015. Correo electrónico: lm.alvarez12@uniandes.edu.co

ofrecen unas sugerencias en miras al diseño de un plan estratégico de acción que permita el pleno funcionamiento e impacto del CI de ciudadanía en la IED.

Palabras clave: Currículo, Integración Curricular, Análisis Curricular, Centro de Interés, Ciudadanía

Abstract: This research provides a curriculum analysis study to determine the relationship between the micro-curricular formulated in 2014 the Centre Interest (hereinafter CI) Citizenship in a Public Educational Institution for Cycle IV of plannings education, framed in the curriculum for Excellence and integrated Training 40 \times 40 and official documents provided by the Ministry of education District (hereinafter SED) that have served as a reference for curriculum integration. FDI was selected for this analysis due to the profile that has its PEI, and the time it takes part in the curriculum 40 \times 40. This research, qualitative, looked in his analysis, a comparison of the documents laplaneación this CI with the SED and the perception that teachers were in the process of curriculum integration through a semi-structured interview. With the results, some suggestions in order to design a strategic plan of action to the full functioning and impact of CI citizenship in FDI are offered.

Keywords: Curriculum Integration Curriculum, Curricular Analysis, Center of Concern, Citizenship

Introducción

Desde el año 2012 la Secretaría de Educación del Distrito (SED) ha implementado paulatinamente en más de 100 Instituciones Educativas Distritales la política educativa denominada Currículo 40 \times 40, una Política distrital que surge como una estrategia para dar alcance a las metas que se han trazado en el *Plan de Desarrollo Distrital 2012 – 2016 Bogotá Humana* y en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 44 y 45 de la Constitución Política de Colombia, así como de las funciones que

establece el Decreto 330 de 2008 en cuanto a la formulación y ejecución de políticas, planes y programas que garanticen el derecho a la educación y al acceso al conocimiento y la formación integral con el firme propósito de “mejorar la calidad de la educación y el desarrollo de estrategias que garanticen el acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, así como la pertinencia, calidad y equidad de la educación en sus diferentes formas, niveles y modalidades” (Decreto 330 de 2008).

En este sentido, esta política, bajo el eslogan: *Más tiempos y más aprendizajes en pro de la formación integral y la excelencia académica, para la educación inicial, la básica y la media fortalecida* (SED, 2013), ha dispuesto una ampliación de la jornada escolar con una variada oferta curricular centrada en los intereses de los estudiantes inmersa en la metodología de centros de interés de Ovidio Decroly, firme representante de la escuela Activa. Allí, Decroly propone la incorporación de centros de interés en la educación, basándose en la observación activa de los niños y en su aprendizaje, así como en las reacciones propias de la primera infancia las cuales se desarrollan en un contexto en los que maestros y educandos abordan un conjunto de conocimientos culturales básicos, en torno a un tema central, elegido en función de las necesidades e intereses de los estudiantes (Segers, 1985, p. 83).

El reto que ha significado esta política educativa, así como otras que han sido propuestas en las Instituciones Educativas Distritales (IED) a través de la SED, ha consistido en establecer un proceso de armonización de esta oferta curricular con sus currículos oficiales en consonancia con su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su contexto educativo. Es por esto que esta investigación se ha centrado en estudiar la manera en que se ha llevado a cabo este proceso en la Institución Educativa Distrital (IED), Enrique Olaya Herrera, así como identificar los elementos principales que se tomaron en cuenta en el diseño y planeación tomando como estudio de caso el centro de interés (CI) de Ciudadanía del ciclo de educación IV. Para lograr este objetivo, se realizó un análisis comparativo entre tres documentos principales que muestran las orientaciones que brindó la SED para este CI frente a la manera en que lo desarrolló la IED. También se profundizó en los elementos

de diseño que tuvieron en cuenta los docentes de esta institución, a través de una entrevista semi-estructurada. Con el estudio se pretende describir los elementos que la IED consideró para el diseño y planeación de este CI, así como el proceso de armonización curricular que hasta ese momento se haya logrado y la identificación de las dificultades que se presentaron en su incorporación.

Marco teórico

Concepto de Currículo y Currículo oficial

El currículo, según Posner (2005) y Gimeno (2010), corresponde al efecto de la dinámica entre fines y medios en el marco del deber ser de la educación en cada IE, así como también, a una construcción conjunta que atañe a sujetos con derechos, quienes tienen sus propios intereses y modelos de sociedad, concepciones del conocimiento y un reparto de responsabilidades. Del mismo modo, la SED *et al*, (2014) considera que el currículo es la construcción integral de saberes, prácticas y formas de razonamiento que deben construirse desde las particularidades de los contextos y de los intereses de quienes conforman la comunidad educativa. Cada contexto educativo demanda una concepción de currículo distinto, es importante reconocer cuáles son los elementos que se consideraron en la elección de un currículo en particular. Al realizar el análisis de un currículo esta investigación tuvo en cuenta la definición de currículo oficial planteada por Posner (2005). Allí se deja claro que la concepción de currículo corresponde al documento escrito por cada IE, mostrando programas de estudios, guías, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos. Su objetivo principal es proporcionar a los profesores una base para planear las lecciones y evaluar a los estudiantes, así como ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas (Posner, 2005, p.13).

De la misma manera, el currículo oficial, como lo menciona Zabala (1997), no solo da cuenta de los contenidos de cada asignatura, sino que va más allá, puesto que cada docente debe apropiarse de la teoría y de la didáctica de acuerdo con el contexto

en el que trabaja (Zabalza, 1997). En este sentido, los planes de estudio deben responder a las necesidades socio-culturales de niños, niñas y jóvenes, de acuerdo con su etapa de desarrollo psico-afectiva, su entorno y en especial deben alcanzar los fines y las metas de la educación propuestos para una comunidad educativa en particular.

Integración curricular

Uno de los grandes retos de la educación actual es promover una estrategia pedagógica de integración curricular. En este sentido, es preciso aclarar el marco referencial que se aplicará para este concepto.

La integración curricular se refiere a la “agrupación” de diferentes disciplinas como las matemáticas, el lenguaje, las ciencias naturales, las ciencias sociales, etc., para que sean trabajadas de forma paralela o simultánea, de manera que el estudiante desarrolle habilidades que le permitan conocer el mundo desde distintas perspectivas (Vasco *et al*, 1999, p. 17). En esta dirección, afirman que “esta presentación fragmentada del conocimiento pocas veces se complementa con actividades pedagógicas que le permitan a los alumnos reconstruir la totalidad” (P. 18).

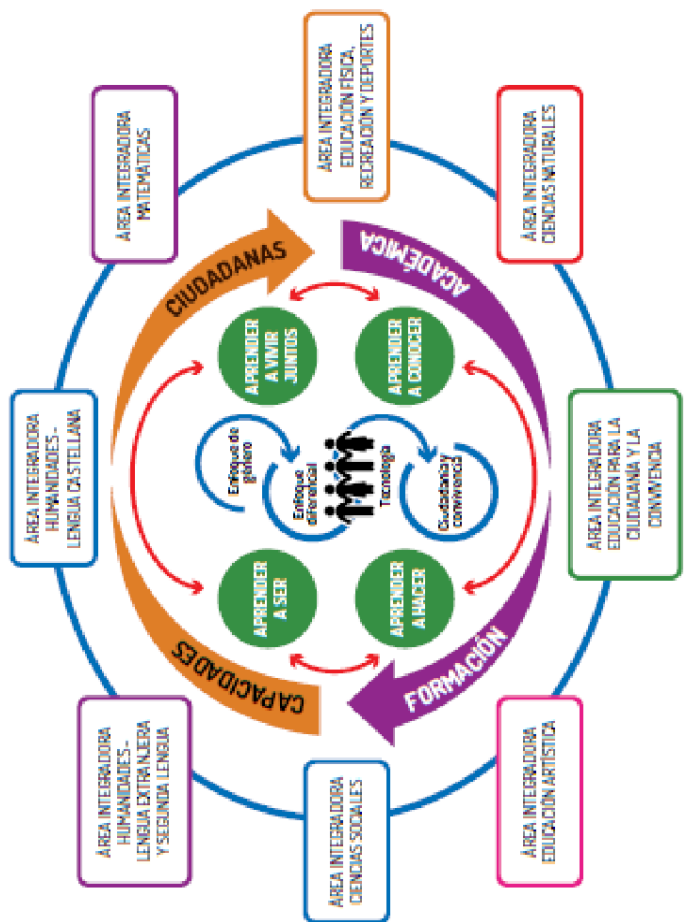


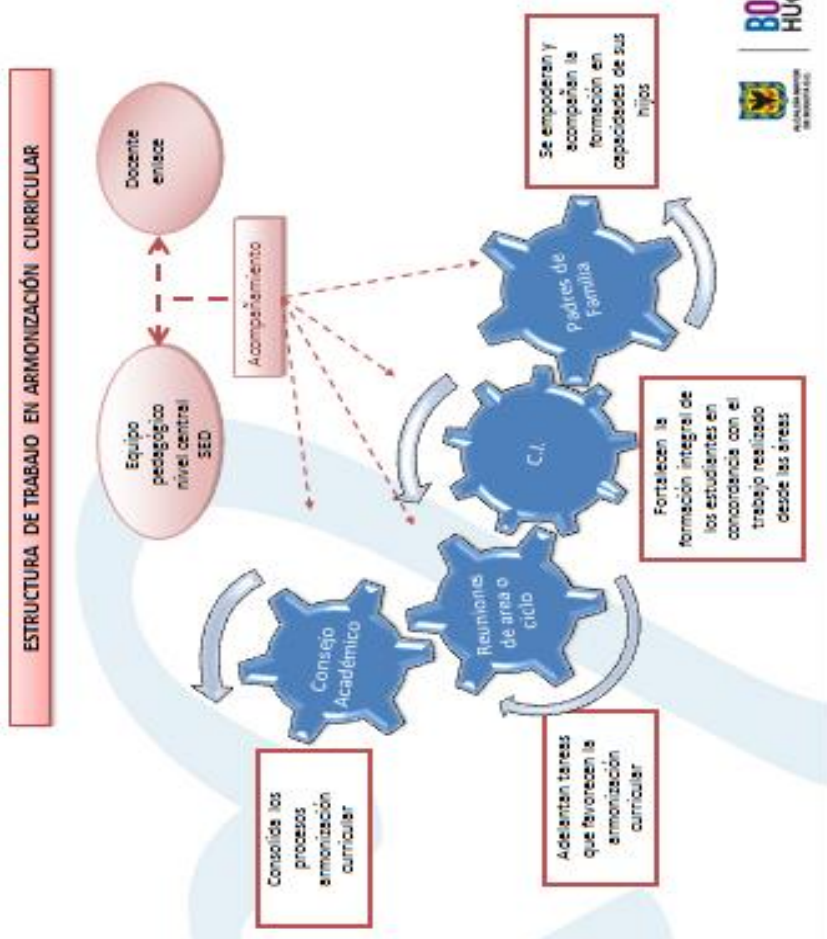
Figura 1. En el Currículo para la excelencia académica y la formación integral, las áreas se integran alrededor de los aprendizajes esenciales para el buen vivir y los ejes transversales, a través del desarrollo de las capacidades ciudadanas y la formación académica.

Cuadro No. 1 (SED, 2014d)

Armonización curricular

Considerando lo anterior, la SED propone una ruta de armonización curricular del aprendizaje, de manera que se integren curricularmente los lineamientos del “Currículo para la excelencia y la formación integral 40 × 40” propuestos por la SED en sus orientaciones generales, con el currículo oficial de la IED, liderado por el Consejo Académico, y en particular los planes micro-curriculares del CI de Ciudadanía, de modo que los maestros y las maestras susciten en los niños, las niñas y los jóvenes, en compañía de su familias, reflexiones que indaguen por el mundo en el que viven, para que desde allí, generen acciones para transformarlo en consonancia con las capacidades ciudadanas esenciales, así como se muestra en el cuadro No. 2.

De acuerdo con la SED (2014), la construcción de un currículo para la excelencia académica y la formación integral comprende que la educación para la ciudadanía y la convivencia es una apuesta fundamental ya que desde allí es posible, apuntarle *al ser como al saber*, en la medida en que se posibilite las relaciones de sana convivencia con las personas de nuestro entorno más próximo. De manera que la noción de ciudadanía se identifica con los enfoques alternativos que la asumen como un proceso de construcción de saberes y sentidos (SED, 2014, p. 6).



Cuadro No. 2 (SED, 2014d)

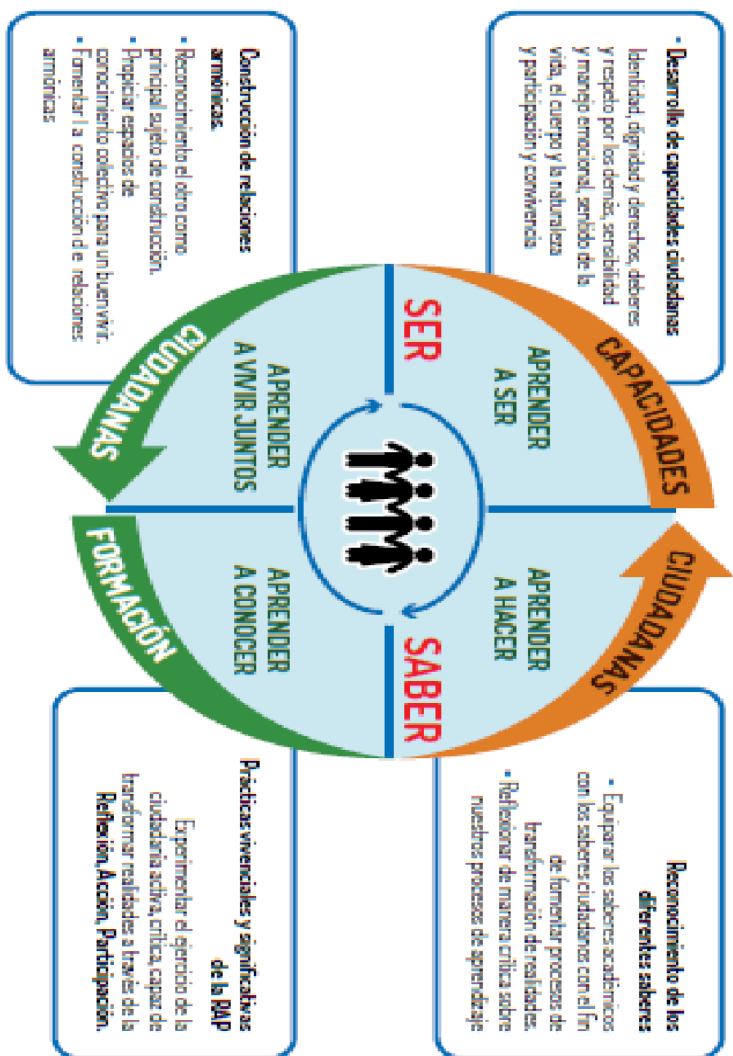
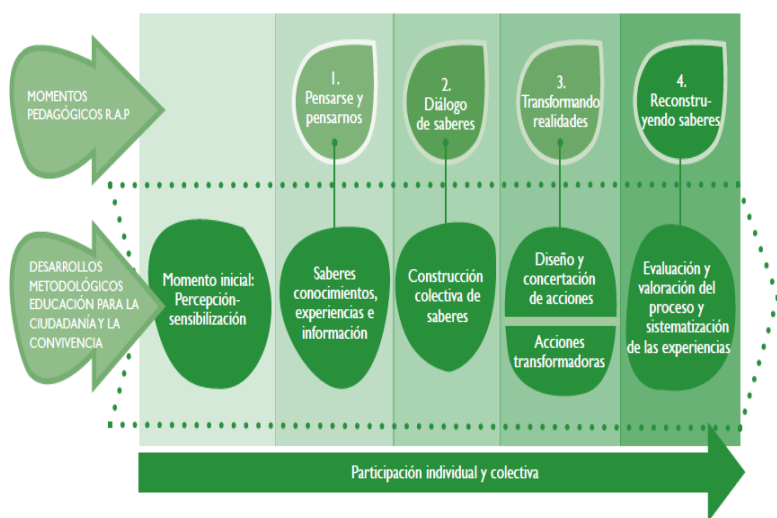


Figura 2: Aportes de la educación para la ciudadanía y la convivencia a la excelencia académica y formación integral para el buen vivir

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

La importancia que la SED da al hecho de integrar interdisciplinar y transversalmente en los currículos de las IE, una educación basada en la ciudadanía y convivencia, considerados en las propuestas desarrolladas en los PIECC, los CI en Ciudadanía han surgido en el marco del *Currículo para la excelencia y la formación integral 40 × 40*, como una apuesta pedagógica que pretende desarrollarse a través de proyectos pedagógicos de aula bajo las orientaciones metodológicas de la RAP.

El siguiente cuadro muestra la manera en que se integra metodológicamente los CI propuestos para ciudadanía con estos momentos, así como los aportes del colegio Fe y Alegría que consideran, además, un momento inicial de percepción y sensibilización (SED et al, 2014).



Cuadro No. 4 (SED et al, 2014)

Más allá del aula III: Experiencias y reflexiones docentes

Los principios pedagógicos de la educación para la ciudadanía y la convivencia que se consideran para la planeación de los CI de Ciudadanía, guardan una estrecha relación con algunos elementos planeados desde la pedagogía crítica. De acuerdo con la SED (2014), estos principios se resumen en:

Construcción de relaciones de poder horizontales, Consideración de las necesidades, intereses y potencialidades de la comunidad educativa, unir la reflexión y la acción, reconocer que la realidad escolar es compleja y concreta a la vez, y trascender la escuela como espacio de aprendizaje”.

Estos cinco principios junto con la metodología de la RAP constituyen la base que guía los procesos de enseñanza en el ámbito de la ciudadanía y la convivencia, así como la manera en que se integran las actividades, las didácticas y los recursos utilizados.

Metodología

Para llevar a cabo esta investigación, se desarrolló una metodología de corte cualitativo bajo un estudio de caso descriptivo. La ruta metodológica que se siguió, comprendió tres fases principales: la primera consistió en la realización de un análisis documental de las orientaciones pedagógicas que ha brindado la SED con relación al CI de ciudadanía y la planeación micro-curricular que la IED construyó para ser desarrollada, considerando categorías de análisis curricular planteadas por Posner (2005) con relación al proceso de integración curricular. El objetivo de esta fase es analizar los aspectos de tipo curricular que al momento la IED ha considerado relevantes para este CI en la IED; la segunda fase consistió en obtener y el analizar la información recogida a partir de las entrevistas realizadas a cinco docentes de la IED con relación al proceso de armonización curricular y la tercera fase fue la comparación y el análisis de resultados a través de un proceso de análisis documental de toda la información recogida. Para esta última fase se realizó un proceso,

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

siguiendo a Molina (1989), en la cual se selecciona la información relevante y pertinente para luego ser comparada con los elementos planteados desde el marco teórico. Desde el análisis final de toda la información, se construyeron nuevas categorías de análisis que permitieron validar la información recogida.

Contexto de investigación

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó con una IED perteneciente a la localidad Rafael Uribe Uribe, cuyo PEI está orientado a formar “Ciudadanos que construyen proyecto de vida para el desarrollo ciudadano”. Esta IED se seleccionó porque ha sido escenario del desarrollo de distintas propuestas que le apuntan a contrarrestar las distintas problemáticas de convivencia escolar que se han vuelto relevantes en el discurso educativo y las cuales se han convertido en parte de las funciones que hoy por hoy se le endosan a la escuela.

Además, esta institución se encuentra vinculada al programa *Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40 × 40* desde el año 2013 desarrollando modalidades artísticas, deportivas y académicas. En este año se ofertó el CI de Ciudadanía, como una apuesta pedagógica que pretende visibilizar el PEI de la institución. Actualmente, este CI se lleva a cabo los días sábados durante sesiones de 2 horas, recibiendo una población de aproximadamente 300 estudiantes en los ciclos II, III y IV de educación. Para efectos del desarrollo de esta propuesta de investigación, se trabajará con la planeación micro-curricular propuesta para la población del ciclo IV, ya que esta población corresponde al grupo más grande en relación con los otros.

Instrumentos

Para la realización del análisis documental se diseñó una Matriz de Categorías con algunas de las preguntas orientadoras de Posner (2005) acerca de análisis curricular, las cuales direccionaron este ejercicio de revisión en cuanto a la planeación del CI de ciudadanía por parte de la SED y la diseñada por los docentes de la IED. Para este análisis se trabajó con el documento de Lineamiento

Pedagógico para la ciudadanía y la convivencia escolar (SED, 2014a), Orientaciones Generales; Currículo para la excelencia académica y la formación Integral (SED, 2014b), y Orientaciones para el área de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (SED, 2014c). Para el caso de la IED se trabajó con los documentos que registran las planeaciones micro-curriculares del Centro de Interés de ciudadanía diseñado por los docentes que tienen a cargo este CI. Además, este análisis se basó en algunas de las preguntas orientadoras de Posner (2005) acerca de análisis curricular, las cuales direccionaron este ejercicio de revisión en cuanto a la documentación y orígenes del currículo y currículo en uso, generando categorías en busca de encontrar las semejanzas y diferencias entre los documentos anteriormente mencionados.

Con el fin de conocer a profundidad el proceso que los docentes participantes de la IED llevaron a cabo para diseñar y desarrollar el CI de ciudadanía, se realizó una entrevista semi-estructurada siguiendo las orientaciones tanto de Posner (2005) como de Ibáñez et al (1986).

Con la información recogida en las entrevistas a los cinco docentes que participaron en la construcción y el desarrollo del micro-currículo del CI de ciudadanía en una IED, se construyó una matriz a partir de los resultados obtenidos de las entrevistas que se aplicaron a cinco docentes. Las preguntas de la entrevista se construyeron teniendo en cuenta una mirada global de las categorías que estipula Posner (2005) y que se usaron para el análisis documental. Para esta matriz se relacionó únicamente la información directa obtenida por los docentes entrevistados a través de siete categorías que recogen los elementos, para este documento, preponderantes del análisis curricular. Adicionalmente, se anexó una columna donde se interpretaron los resultados obtenidos en las entrevistas en contraste con el análisis documental obtenido de la matriz de categorías anterior.

Finalmente, se construyó una matriz de estado final en la que se seleccionaron los aspectos relevantes y pertinentes de la información recogida tanto en el análisis documental como en las entrevistas. Para la realización de este ejercicio, se eligieron unas categorías de análisis, las cuales recogieron los aspectos más

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

importantes evidenciados tanto en el marco teórico como la información obtenida de los instrumentos aplicados.

Resultados y discusión

Siguiendo la ruta metodológica mencionada, los resultados obtenidos del análisis documental de las orientaciones de la SED en los documentos seleccionados y la planeación micro-curricular de la IED, son los siguientes:

categorías	HALLAZGOS
	SEMEJANZAS Y DIFERENCIAS
DOCUMENTACIÓN Y ORÍGENES DEL CURRÍCULO <i>¿A qué problema social, económico, político o educativo pretende responder</i>	<p>En esta categoría, vemos que los documentos de orientaciones brindadas por la SED para el CI de ciudadanía así como los documentos de planeaciones de la IED para el ciclo IV, responden al mismo problema social con objetivos de intervención compartidos. Ambas planeaciones tienen ejes que apuntan a generar una postura crítica en aras de desarrollar capacidades ciudadanas y de transformación social similares.</p> <p>Es claro que el problema que aborda la IED es social, pero se evidencia una ausencia estructural en su planteamiento, ya que sólo se consideran algunos aspectos de este problema.</p>

<p>¿Qué elementos de planificación dominaron el proceso de desarrollo del currículo?</p>	<p>En efecto, ambas planeaciones atienden a un modelo metodológico que inspira su planeación en la Pedagogía Crítica y la Escuela Activa, pero cada una lo hace desde frentes diferentes. Ambas se mueven bajo el esquema Decrolyano de CI.</p> <p>La SED apela a una metodología más sistemática como lo son los momentos de la RAP (Reflexión, Acción y Participación) que guía procesos de carácter social, así como la ruta de aprendizajes de acuerdo con el ciclo guiado por unos principios que se resumen así: <i>Construcción de relaciones de poder horizontales, Consideración de las necesidades, intereses y potencialidades de la comunidad educativa, unir la reflexión y la acción, reconocer que la realidad escolar es compleja y concreta a la vez, y trascender la escuela como espacio de aprendizaje</i>” (SED et al, 2014). Se esperaba que estos cinco principios junto con la metodología de la RAP guiaran el trabajo que desarrollaran las IED en términos de la ciudadanía y la convivencia, así como su proceso de integración curricular. Frente a esto, en la IED, se encontró en un desarrollo de habilidades de orden conceptual y procedimental que giraban solo en torno al eje de identidad y proyecto de vida, través de los niveles de complejidad de <i>apoyo, semillero y club</i>. Estos ejes se desarrollaban clase a clase por temáticas durante un semestre académico.</p>
--	--

<p><i>¿Qué limitaciones encuentra en la documentación?</i></p>	<p>Tanto la SED como la IED carecen de una mirada clara en términos curriculares. LA SED tiene orientaciones muy bien fundadas en su micro estructura para el CI de ciudadanía, pero la macro estructura parece estar fraccionada en distintos documentos. Contempla muchos elementos fundamentales desde lo teórico, lo pedagógico, lo psicológico, lo sociológico, etc., pero no logra consolidar una clara articulación en un solo documento orientador.</p> <p>A pesar que las orientaciones de la SED muestran sistemáticamente una guía para el desarrollo de este CI, no clarifican niveles de complejidad que atiendan al desarrollo cognitivo de los estudiantes-participantes, pues en la ruta de aprendizajes solo se muestran generalidades, mientras que la IED si los contempló.</p> <p>Una clara dificultad para la IED en términos evaluativos, fue la falta de articulación del esquema del currículo 40 × 40 al Sistema de Evaluación Institucional (SIE), sin embargo la institución proporcione estrategias que permitieron permanencia y continuidad en algunos estudiantes, como lo fueron el desarrollo de actividades que vinculaban el trabajo mancomunado con varios grupos en el mismo CI y las cuales fueron mostradas durante las jornadas de cierre semestral.</p>
<p><i>¿Qué metas y propósitos educativos se enfatizan y cuáles en el currículo?</i></p>	<p>Tanto la SED como la IED no cuentan con un documento que se reconozca como un currículo de acuerdo a la concepción que se usó como referente en el marco teórico de esta investigación,</p> <p>Dada esta situación, no se especifica las metas del currículo en un lugar específico de los documentos.</p>

<p><i>¿Qué tipos de objetivos de aprendizaje se incluyen y enfatizan en el currículo?</i></p>	<p>Es evidente que la SED tiene una estructura de objetivos más detallada porque no se traza un solo objetivo general, sino que traza varios objetivos generales por momento especificando rutas de desarrollo de aprendizaje muy puntual.</p> <p>LA IED desarrolla un solo objetivo general a través de varios propósitos de aprendizaje entendidos como objetivos específicos.</p>
<p><i>¿Cómo se determina si los estudiantes han alcanzado los estándares?</i></p>	<p>La SED plantea momentos evaluativos de índole cualitativo, los cuales se evidencian en cada sesión desde las dimensiones individual, societal, y sistémico y se hace a través de una serie de indicadores por medio de la observación directa, lo que debe generar un proceso de transformación de los comportamientos de los estudiantes sin que esto sea una herramienta de promoción (SED, 2014c). Por su parte, la IED solo hace explícito el proceso evaluativo al final de cada semestre a través de una evaluación de corte cualitativo considerando la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p> <p>La SED espera que la manera de evidenciar los aprendizajes adquiridos por los CI sea a través de un cambio en sus dinámicas de convivencia escolar, reduciendo los niveles de agresividad, de intolerancia y promoviendo la aceptación a la diferencia.</p> <p>La IED no ha empezado el trabajo de detectar el impacto que ha tenido la intervención del CI de ciudadanía en la convivencia escolar y la ciudadanía.</p>

<p>¿Qué conceptos de aprendizaje, objetivos y enseñanzas están implícitos en los materiales que analiza?</p>	<p>Ambos documentos evidencian unos conceptos explícitos de aprendizajes compartidos en ámbitos generales. Sin embargo, los de la SED son más diversos y los aborda desde varias dimensiones: individual, societal y sistémico. Es claro que, tanto para los documentos de la SED como los de la IED de los aprendizajes explícitos que se marcan en las propuestas, se desencadenaran nuevos aprendizajes implícitos que solo se harían visibles en un análisis del currículo oculto para ambas instancias.</p>
<p>¿Cuáles suposiciones epistemológicas, si las hay, están implícitas en la organización del currículo?</p>	<p>Tanto la SED como la IED evidencian la construcción epistemológica en la organización del currículo de manera implícita ya que basan su propuesta en la escuela nueva y el aprendizaje activo, promoviendo actividades en las que desarrollan las habilidades de indagación, búsqueda, y análisis de su entorno a través del desarrollo de proyectos.</p>
<p>CURRÍCULO EN USO Cómo debe implementarse el currículo?</p>	<p>Los dos documentos tienen su propia propuesta de cómo se debe implementar el CI al currículo escolar, aunque la SED se encuentra en los ajustes relacionados con la ruta de armonización curricular oficial, para las IED de la política Currículo 40 × 40. Por otro lado, la IED ha adaptado los CI de ciudadanía de acuerdo con sus necesidades y requerimientos como institución educativa pero no ha logrado articular los desarrollos propuestos en este CI con las áreas fundamentales del currículo oficial.</p>

Considerando la información recogida en las entrevistas, así como los elementos contemplados en el marco teórico, en medio de un ejercicio hermenéutico, se construyó una matriz de estado final, la cual describe los elementos hallados, referidos al diseño, metas y objetivos del CI de ciudadanía, así como el proceso de armonización curricular que la IED ha desarrollado.

Matriz de estado final

DISEÑO, METAS Y OBJETIVOS DEL CURRÍCULO - CATEGORÍAS GENERALES.	<p style="text-align: center;">COMENTARIOS GENERALES</p> <p>De acuerdo con el marco teórico, la definición de currículo que se consideró fue la planteada por Posner (2005), quien lo considera como el documento escrito por cada IE, donde muestra programas de estudios, guías, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos. Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear las lecciones y evaluar a los estudiantes, así como ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas (Posner, 2005, p.13). Atendiendo a lo anterior vemos la ausencia de este documento escrito unificado como currículo oficial, tanto en la SED como en la IED lo cual implicó el desconocimiento de una ruta de acción para los docentes que implementaron este CI en las IE.</p>
--	---

DISEÑO, METAS Y OBJETIVOS DEL CURRÍCULO – CATEGORÍAS GENERALES-	<p>Así, la información recogida en las entrevistas, mostró que todos los docentes que están a cargo de este CI en la institución no participaron en el diseño y escritura de la planeación micro-curricular. Solo uno de ellos manifiesta tener conocimientos generales sobre el proyecto de ciudadanía y convivencia escolar que ya se venía trabajando en la SED antes de que el currículo 40 × 40 diera inicio en las IE. Al respecto uno de los <i>docentes</i> entrevistados a afirmó que: <i>“nosotros tomamos como referencia, inicialmente lo que conocíamos era...el documento de competencias ciudadanas.... pues en el colegio se desarrolla como un solo centro de interés muy grande que es ciudadanía”</i>. Algunos de ellos expresaron que el diseño de la planeación micro-curricular <i>“nos llevó primero a poder realizar una búsqueda de los lineamientos que propone el Ministerio de Educación”</i>, lo cual demostró la falta de conocimiento acerca de los lineamientos que propuso la SED para este CI. Aun así, dos de las cinco docentes manifestaron, frente al conocimiento de las orientaciones de la SED para este CI que: <i>“tomamos los documentos que conocíamos en ese momento, que fue lo de competencias ciudadanas otro documento que había en la secretaria acerca de la formación en ciudadanía y convivencia y tomamos lo que aparece en una agendita agenda pequeña”</i>.</p> <p>En cuanto al objetivo y metas del CI de ciudadanía, la SED (2014c) plantea el desarrollo de competencias ciudadanas que doten de poder a los estudiantes y que estimulen la acción y decisión de los mismos sobre compromisos éticos, políticos y sociales. Por su parte, la IED mencionaba en su planeación que para el nivel de apoyo en el ciclo IV, desarrollaría guías temáticas alrededor <i>de la gestión de la información en el aprendizaje</i>, para el nivel de semillero desarrollaría una unidad didáctica en torno <i>al eje de identidad</i> y para el nivel de club desarrollaría un proyecto alrededor del <i>concepto de territorio en las dimensiones familiares, del colegio, del barrio, de la localidad y de la ciudad</i>. En estos tres niveles, los documentos mostraban un proceso evaluativo cualitativo.</p>
---	--

Los docentes entrevistados manifestaron solo una apreciación personal para definir la razón de ser de este CI y no manifestaron estar trabajando en un proceso de documentación y análisis para esta temática. Esto se evidenció con la respuesta de un docente quien manifestó que el objetivo de este CI era *“introducir el colegio en la ciudad y la ciudad en el colegio”*. Aun así la mayor parte de los docentes entrevistados afirmaron que el objetivo de este CI era *“plantear específicamente un trabajo que vaya enfocado a poder solucionar problemas de tipo de convivencia, que haya una autonomía, un liderazgo por parte de los estudiantes”,... “apoyar y fortalecer los procesos del estudiante en cuanto a su toma de decisiones, en cuanto a su eh, a...apropiación de su personalidad, construcción de su identidad”... “formar sujetos, sujetos discursivos, sujetos participativos, sujetos que realmente aporten y transformen a la sociedad..... pero para eso también hace parte formación docente”*

Por otro lado, uno de los elementos que se considera relevante en la implementación de este CI es reconocer la ciudadanía como algo dinámico y contextualizado social, espacial y cronológicamente (SED, 2014c). Al respecto, los docentes entrevistados no reportaron un proceso sistemático y concienzudo de exploración acerca de los intereses y perfiles de los estudiantes inscritos por lo cual se infiere que trabajan la población de forma estándar: *“hemos tratado de abordar por los ciclos que se manejan algunos de los talleres que se plantean desde el documento base”*.

Pese a lo anterior, no obstante, es de aclarar que este CI ha sido uno de los más preferidos por los estudiantes (con un promedio de 26 estudiantes, para el ciclo IV, en cada uno de los tres niveles de complejidad que allí existen) en los cuales, están vinculados algunos estudiantes que ya ha pertenecido a proyectos anteriores relacionados con convivencia escolar y ciudadanía.

De acuerdo con la SED (2013a) existen muchas interpretaciones de lo que significa la integración del currículo, pero todas se orientan a superar una de las mayores limitaciones del currículo tradicional, que corresponde a su fragmentación en disciplinas aisladas unas de otras, así como la fragmentación de las experiencias de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, organizadas artificialmente en torno a dichas disciplinas (Beane, 2005 citado en SED, 2013). Por eso, la integración curricular pretende incentivar la capacidad del estudiante para relacionar o integrar temas, conceptos y conocimientos del mundo y no como la adquisición de conocimientos aislados.

También se evidencia que en el CI de ciudadanía, los entrevistados afirman que se desarrollan temáticas a partir de los intereses de los estudiantes, afirmando que este C.I “es algo que transversaliza toda la vida del estudiante”, pero existe una contradicción al evidenciar que los intereses desarrollados no se alinean con otras áreas, actividades o evaluaciones desarrolladas, para el desarrollo enseñanza-aprendizaje, lo cual genera una ruta difusa en el propósito del CI.

Otro entrevistado enuncia: “este CI desde mi postura debía como de ser como un área casi aparte en un currículo”. Los docentes de este CI desarrollan temáticas aisladas que no son conectadas explícitamente con el PEI de la institución ni con proyectos específicos desarrollados en el currículo oficial. Por el momento la institución, después de haberse difundido la naturaleza y definición del currículo 40x40 en consejo académico y directivo, avanza en un proceso de ajuste y reflexión tanto del modelo pedagógico que implementa así como de la conexión del PEI con el trabajo pedagógico que desarrolla cada área fundamental de la malla curricular. Este ejercicio ha sido coyuntural para la institución en tanto que le ha permitido re-definir su misión, su visión y sus propósitos educativos así como su SIE de cara a los nuevos proyectos que a la fecha ha incorporado, como lo es el currículo 40x40, entre otros.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados que se evidenciaron en el proceso de análisis documental llevado a cabo en esta investigación, es posible destacar aspectos relacionados con el proceso que desarrolló la IED en cuanto al diseño del CI de ciudadanía y el proceso de armonización curricular que allí se abordó. Estos aspectos son:

1. En cuanto al diseño, metas y objetivos del currículo, el análisis de la información recogida, mostró que la ausencia de un documento unificado de orientaciones generales para el CI de ciudadanía, dificultó la apropiación e implementación de las intencionalidades de este CI en la IED, tal como se evidenció en el ejercicio de análisis documental de la planeación micro-curricular de la IED. Así mismo, por medio de las entrevistas, se identificó que algunos de los docentes que desarrollan este CI no participaron en el diseño de la planeación micro-curricular. Sin embargo, siendo la institución escenario de otras propuestas que le han apuntado a proyectos de convivencia escolar, se pudo ver, considerando las problemáticas escolares más reiterativas de la institución, que escogieron para el CI de ciudadanía, ejes de desarrollo propios de las características y necesidades prioritarias de la población atendiendo diferentes niveles de complejidad. En términos metodológicos, la IED, pese a no abordar los cuatro momentos de la RAP de manera explícita en su planeación, desarrolla el CI a través de un ejercicio reflexivo de indagación que se aproxima a lo que la SED plantea en el primer momento de la RAP. Con relación al proceso evaluativo, la IED sigue seguimiento de carácter cualitativo que, a diferencia de la SED, no se solo hasta el final del semestre académico. Aun así, la IED coincide con la SED en no considerar el trabajo desarrollado por los estudiantes como un factor de promoción.

2. De acuerdo con las orientaciones de la SED (2014a), los CI del programa *currículo 40 × 40*, deben empezar el proceso de integración curricular para conectar los desempeños propuestos por los CI con los que se abordan en el currículo oficial de las IED. Con relación a este punto, el análisis del documento de planeación micro-curricular construido por la IED, reportó haber abordado este proceso en una etapa inicial, ya que en ella se consideraron las improntas propias del ciclo IV, su nivel de desarrollo cognitivo a

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

través de los tres niveles de complejidad: *apoyo, semillero y club*, pero no se hizo explícito el proceso de articulación con las áreas integradoras del currículo oficial, pese a tener un PEI que gira en torno al desarrollo de competencias ciudadanas. Para la institución es claro que la implementación de esta política en su currículo, implica un ajuste de todo el esquema académico del colegio, en términos de malla curricular y del sistema de evaluación institucional, máxime, cuando el componente de ciudadanía y convivencia escolar es para la SED un eje que transversaliza todo el currículo. En este sentido, el Rector de la Institución promovió la designación de distintas comisiones que empezaron este proceso de reflexión para posibilitar la oficialización del encuentro de saberes entre el currículo oficial del colegio y el currículo 40 × 40.

A manera de sugerencia, es necesario que dentro del proceso de planeación micro-curricular en la IED se empiece por una capacitación docente que aclare las intencionalidades, las metas, la metodología y la evaluación en este CI; así como el marco pedagógico, epistemológico y político del *Currículo para la excelencia académica y la formación integral currículo 40 × 40*.

Igualmente, se espera que la SED logre consolidar un solo documento en el que integre los elementos esenciales que definen y caracterizan el CI de Ciudadanía dispuestos en los documentos de *Orientaciones Generales del Currículo 40 × 40, Lineamientos Pedagógicos. Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*, así como el documento de *Orientaciones generales para el área de ciudadanía y la convivencia*.

Referencias

Beane, J. A. (2005). *La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Morata.

Gimeno J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.

Molina, M. P. (1989). *Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido*. *Boletín de la ANABAD*, 39(2), 323-342.

Posner, G. J. (2005). *Análisis del currículo*. México: McGraw-Hill.

Secretaría de Educación (2013a). *Documento orientador currículo 40 × 40*. Recuperado en Agosto 20 de 2014 en <http://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Temas%20estrategicos/Documentos/40%20x%2040.pdf>

Secretaría de Educación de Distrito & Fe y Alegría. (2014) *Educación para la Ciudadanía y convivencia. Ciclo Cuatro (8 y9): Ciudadanos del mundo, hijos e hijas de Bogotá*. Bogotá: Documento Institucional.

Secretaría de Educación de Distrito. (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral*. Orientaciones Generales. Bogotá: Documento Institucional.

Secretaría de Educación de Distrito. (2014a). *Lineamientos pedagógicos educación para la ciudadanía y la convivencia*. Bogotá: Documento Institucional.

Secretaría de Educación Distrital (2013). *Ciudadanía y convivencia*. Recuperado de (http://www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=28&Itemid=277).

Secretaría de Educación Distrital (2013b). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral 40 × 40*. Recuperado en Agosto 15 de http://www.educacionbogota.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=14&Itemid=273.

Secretaría de Educación Distrital (2014c). *Orientaciones para el área de Educación para la Ciudadanía y la Convivencial*. Bogotá: Documento Institucional.

Secretaría de Educación Distrital (2014d). *Presentación sobre proceso de armonización curricular en formato Power Point dada a conocer en un encuentro de docentes enlace del currículo 40x40*. Bogotá.

Ibáñez, J. García M. Alvira. F. (1986). *El análisis de la realidad social Métodos y técnicas de investigación*. Alianza Universidad Textos. España.

Vasco, C.E., Bermúdez, A., Escobedo, H., Negret, J.C. León, T. (1999). *El Saber Tiene Sentido: Una Propuesta de Integración Curricular*. Bogotá: Cinep.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LA VIOLENCIA: UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR

Fernando Forero Londoño¹

Resumen: el artículo desarrolla argumentos sobre el discurso y las prácticas sociales en torno a lo que hoy llamamos violencia escolar y sus orígenes en discursos no necesariamente escolares, sino escolarizados.

Palabra clave: violencia escolar, discursos, escolarización

Abstrac: The article develops arguments about discourse and social practices around what we now call school violence and not necessarily its origins in school discourses but schooled.

Keywords: school violence, speeches, schooled

“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”
(Constitución de la UNESCO, 1945).

El presente artículo aborda una reflexión acerca de la violencia escolar donde se desarrollan reflexiones sobre el discurso y las prácticas sociales en torno a este fenómeno y sus orígenes, en discursos no necesariamente escolares, sino escolarizados. Para finalizar, se elaboran algunas consideraciones sobre las consecuencias para el estudio de lo que llamamos violencia

¹ Licenciado en Ciencias Sociales, sociólogo, magíster en investigación social interdisciplinaria, Doctor en Sociología de la Educación Universidad de Bourgogne (Dijon-Francia). Es coordinador académico del Colegio Enrique Olaya Herrera IED. Correo electrónico: fernandoforerol@gmail.com

escolar, retomando algunas de las reflexiones de Thomas Popkewitz (2006) sobre el sistema de justificaciones de la reforma escolar, especialmente referidas a cómo la exclusión se inscribe en las políticas educativas de inclusión.

Si como afirma Alberto Martínez (2010), la educación ha sido construida como un discurso de verdad en cuyo interior sus objetos y sus conceptos parecen evidentes y necesarios, un discurso macro de lo normal del que podemos desprender el hecho de que nos reconocemos como sociedades escolarizadas, es decir, normalizadas, entonces cabe decir, que el discurso sobre la violencia escolar en tanto objeto de reflexión educativa, no debe asumirse como concepto y objeto evidente y necesario por sí mismo, sino como parte de ese discurso sobre lo normal y lo patológico en el contexto social de la escuela. Así las cosas, intentaré a continuación describir algunas reflexiones sobre el discurso y las prácticas sociales frente a lo que hoy llamamos violencia escolar.

Las siguientes son las palabras del primer juez de menores del país (alrededor de 1920) sobre la situación de la niñez en Bogotá², las fuentes que cita son los diarios de la ciudad; la descripción dibuja como peligrosos a los niños y adolescentes de la calle de inicios del siglo XX:

No perdamos de vista que la criminalidad, el vicio y la corrupción se han apoderado de la niñez: los diarios de la ciudad relatan con frecuencia hechos horrorosos: Ya es un adolescente que da muerte a un camarada por despojarlo de una suma insignificante; ya es otro que atenta contra la vida de su madre, enfurecido por las represiones que le hace; ya es una niña que toca de puerta en puerta ofreciendo en venta su virtud y decoro: todos estos pilluelos que andan por nuestras calles son ladrones y rateros; verdaderos apaches, son el terror de los honrados habitantes de los suburbios de la ciudad, en donde viven en guaridas especiales que les permiten entregarse, además, a las más depravadas y

²Los juzgados de menores en Colombia son creados mediante la Ley 92 de 1920

vergonzantes prácticas contra la moral y la decencia. (Saenz Obregon, 2007, p. 24)

Aproximadamente un siglo después, los titulares de prensa durante el periodo comprendido entre los años 1990 y 2008 en “El Tiempo”, el periódico de más amplia circulación en Colombia, dejan ver un cambio de escenario, la escuela reemplaza a la calle como centro de actuación de aquellos niños y adolescentes percibidos como peligrosos; a decir de los títulos de algunos artículos de prensa en este diario: “La educación está en emergencia” (1990); “De zona escolar a zona roja (Navia, 1991); “El crimen inunda las escuelas” (AFP, 1993); “La escuela, también es un semillero de violencia” (Jerez, 1996); “La violencia otra cátedra escolar” (1999); “La pandilla, nueva alumna” (Jerez, 1999); “Del manoteo al matoneo” (1999). Según los mismos titulares se hace necesario que las escuelas, prevengan la violencia juvenil (EFE, 2000), impartan lecciones contra la violencia escolar, o sigan promoviendo campañas como 'Aprender sin miedo' que buscan “frenar los alarmantes niveles de violencia escolar” (Mojica, 2008, Sp.). En el contexto noticioso descrito por Jerez (1995) en un artículo publicado en el diario El Tiempo en la sección Educación señalaba:

A diferencia de años anteriores, cuando los jóvenes infractores eran población desescolarizada, hoy un alto porcentaje de ellos son muchachos que han desertado del colegio. Es decir, han tenido alguna relación escolar. Ello indica que los colegios están tomando la decisión más fácil: deshacerse del problema. Por eso, lo que ofrecen los planteles educativos no debe ser una réplica de lo que ya fracasó sino algo nuevo y diferente. (Sp.)

Así las cosas, los artículos periodísticos reseñados diagnostican el aumento de los niños y jóvenes que cometen contravenciones, desde los tropes en el colegio hasta la participación en pandillas, rotulando a los planteles educativos como grandes responsables de esta situación, arguyendo que la mayoría de los muchachos pasaron por la escuela, pero el sistema no logra retenerlos porque les

pareció aburrido, castrante e insuficientemente práctico. El panorama descrito por estos artículos figura a la escuela como un espacio para el señalamiento despectivo de la diferencia, la exposición peyorativa frente al otro, la ofensa, la agresión y la marginación, actitudes que violan los derechos humanos y forman niñas y niños propensos a hacer justicia por su propia mano. Uno de estos artículos. Mójica (2008) es significativo:

Justicia reparativa, reconciliación, perdón, conciliación. A tal grado ha llegado el problema de la violencia escolar, que esos términos, más familiares en procesos de paz que en salones de clase, empiezan a volverse populares entre los niños de colegio. Las pruebas Saber del 2005, aplicadas por el Icfes, evidenciaron que, de cada 100 estudiantes de quinto y noveno, 22 habían reportado ser víctimas de intimidación en los últimos dos meses, 21 habían intimidado y 53 habían sido testigos de intimidación en sus clases. (Sp.)

Parece ser que las situaciones anteriores describen las condiciones sociales que dieron origen a la escuela, si bien de manera difusa, se puede reconocer en las entrelíneas de los artículos mencionados que se refuerza la hipótesis de algunos investigadores respecto a que la función primera de la escuela es más de orden político y moral que de enseñanza de conocimientos o lugar de educación, lo cual es expresado bajo la siguiente máxima: “la escuela es el primer ramo de la policía” (Martínez Boom, 2010, p. 119).

Hasta aquí he pretendido mostrar pistas relativas a dos regímenes de visibilidad [en dos prácticas discursivas: la de un funcionario público de comienzos del siglo XX y la de la prensa como espacio de opinión “pública”] de la violencia protagonizada por niños y jóvenes. El primero que ubica a una niñez y adolescencia urbanas peligrosas hijas y víctimas de la calle a comienzos del siglo XX. El segundo, vislumbra una infancia y juventud de inicios del siglo XXI como primogénitas de la escuela, pero vulneradas por ella. En este sentido, vale preguntarnos, como sugiere Sáenz (2007), por el dispositivo de desconfianza y sus prácticas de formación escolar que producen una mirada particularmente pesimista sobre el tipo de sujetos que producen las

escuelas. Este análisis sobre la violencia escolar en tanto dispositivos de desconfianza, no rechaza la existencia de la escuela, pero sí plantea una reflexión acerca de esto, parafraseando a Martínez (2010), de las relaciones de poder que la constituyen, o frente al conjunto de prácticas alrededor de lo que Foucault llamó el gobierno de los otros, el gobierno de las cosas y el gobierno de sí mismo.

La violencia como parte de un dispositivo de desconfianza

Si hacemos una breve mirada a estos dispositivos de desconfianza, podemos encontrar que han sido documentados en algunos estudios que describen cómo a finales del siglo XVIII la pobreza comenzó a ser desacralizada y a ser vista como producto de la desorganización social y como un peligro para la salud de la nación, colocándola en el terreno de los intereses de Estado y de sus prácticas. Estas últimas combinaban acciones de vigilancia, coerción y de formación para la civilidad para asegurar, “la erradicación o el desorden impuesto por la miseria” (Martínez et al., 1994, p. 29, en Sáenz 2007). Por influencia de dichas instrucciones se mandaba corregir <<la falta de limpieza y cuerpo en los vestidos>>, particularmente de <<los niños que [pertenecían] a las familias pobres>> (Carderera, 1885, p.574, en Restrepo Zea, 2010).

En este mismo sentido, Estela Restrepo (2010, p. 235) evidencia cómo a “a lo largo del siglo XIX, dos saberes legitiman la salud de los escolares de la Nueva Granada: la higiene del alma y la higiene del cuerpo. Como indicaría el higienista español Pedro Felipe Monlau (1847): “unas cuantas nociones claras y sencillas sobre la influencia del aire, la limpieza, los alimentos, el ejercicio y las pasiones servirán mucho para la ilustración de los niños y echarán los cimientos de su futura conducta” (P. 685). “¡Día grande será aquel en que los gobernados se hallen convencidos, desde su infancia, de que vicio, injusticia, abuso, pecado y transgresión higiénica son palabras sinónimas tal vez idénticas” (Restrepo Zea, 2010, p. 235).

En el mundo de la globalización, el discurso acerca de la violencia como parte de un dispositivo de desconfianza no se configura solamente desde el ámbito nacional, ahora es determinado por agencias internacionales, que de cierta forma difumina sus orígenes en nuevas prácticas discursivas, algunos asuntos sociales ya no serán un problema de higiene sino de salud. Respecto a la violencia, la Organización Mundial de la Salud en su Informe mundial sobre la violencia y la salud, afirma:

Es posible prevenir la violencia y disminuir sus efectos, de la misma manera en que las medidas de salud pública han logrado prevenir y disminuir las complicaciones relacionadas con el embarazo, las lesiones en el lugar de trabajo, las enfermedades infecciosas y las afecciones resultantes del consumo de alimentos y agua contaminados en muchas partes del mundo. Es posible cambiar los factores que contribuyen a producir respuestas violentas, ya sea los dependientes de la actitud y el comportamiento o los relacionados con situaciones sociales, económicas, políticas y culturales más amplias. (2003, p. 3)

En este momento puedo exponer algunas sospechas, sobre la configuración de un dispositivo de desconfianza del cual forman parte los discursos y las prácticas relacionados con la violencia escolar, a partir de lo anteriormente expuesto, a saber: 1) que el discurso y las prácticas alrededor de lo social ha realizado un giro de la pobreza a la violencia, 2) que la violencia protagonizada por los jóvenes ha dibujado desde los análisis un traslado de escenario, a saber: de la calle a la escuela; y 3), que la violencia escolar se transfigura en tanto inmersa en una violencia más generalizada, en un asunto de salud pública; en este sentido, relacionado con lo que aquí se ha llamado higiene del alma o en términos foucaultianos prácticas relativas al cuidado de sí mismo³.

³“A modo de contextualización, debemos comprender que existen cuatro tipos principales de estas «tecnologías», y que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica: 1) tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; 2) tecnologías

Con lo anterior, intento configurar una primera línea de análisis que aborde el estudio sociohistórico de las producciones discursivas y las prácticas de formación escolar que han dado cuerpo al fenómeno de la violencia en la escuela; sospecho, entonces, que las descripciones de la violencia escolar no deben ser leídas como naturales a los fenómenos que describen, sino “como «juegos de verdad» específicos, relacionados con técnicas específicas que los hombres utilizan para entenderse a sí mismos” (Foucault, 1990, pág. 48). Así, el análisis de la violencia escolar en relación con la población joven ha de reconstruir los cambios en los discursivos y las prácticas de formación escolar referidas a la población joven.

La escolarización de la violencia

Si definimos escolarización como un régimen de prácticas que “produce un discurso sobre la infancia [y la juventud], la lengua, la enseñanza de los saberes y el disciplinamiento a partir de una desorganización de estos, recortándolos, seleccionándolos” (Martínez Boom, 2010, p. 120) podemos asumir que, las prácticas relacionadas con los discursos referentes a la violencia en escuela la han escolarizado, la han transformado en violencia escolar. Es decir, y lo digo con claridad: Supongo que eso que llamamos hoy violencia escolar tiene sus orígenes en discursos que no necesariamente son escolares, sino que se escolarizan, que emergen de discursos relativos a la guerra y la paz entre naciones, y que van constituyendo prácticas discursivas que construyen el

de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; 3) tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; 4) tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”.(Foucault, 1990, p.48)

acontecimiento que a partir de la década de los 90 del siglo XX conoceremos como violencia escolar.

Ahora es oportuno señalar que en 1945 luego de la segunda guerra mundial y con el surgimiento de la ONU como instancia internacional de producción de discursos en alrededor de la guerra y la paz, desarrolla un discurso que desarrollará el discurso internacional legítimo en torno a las formas definicionales de nociones tales como violencia, tolerancia, convivencia y seguridad. Veamos el manifiesto que declara la creación de dicho organismo internacional:

Nosotros los pueblos de las naciones unidas resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra /.../ A reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas. Y con tales finalidades a practicar la tolerancia y a convivir en paz como buenos vecinos, a unir nuestras fuerzas para el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales, a emplear un mecanismo internacional para promover el progreso económico y social de todos los pueblos. (Organización de las Naciones Unidas, 1945, sp.)

De la misma manera, los organismos especializados que dependen de la ONU como la UNESCO (1945) generarán instancias de producción de saber que trazan las prácticas “adecuadas” para alcanzar dichas finalidades, el documento que estipula su constitución dice:

Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua; dará nuevo y vigoroso impulso a la educación popular y a la difusión de la cultura: Colaborando con los Estados Miembros que así lo deseen para ayudarles a desarrollar sus propias actividades educativas; Instituyendo la cooperación entre las naciones

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo ni condición social o económica alguna; Sugiriendo métodos educativos adecuados para preparar a los niños del mundo entero a las responsabilidades del hombre libre. (Organización de las Naciones Unidas, 1945, p. 2)

Así, los organismos internacionales desde mediados del siglo XX, han definido que la tolerancia y la convivencia en paz deben ser alcanzadas por medio del impulso a la educación popular que propendan por la igualdad de posibilidades de educación para todos, y que desde estos lugares de enunciación se sugerirá [¿impondrán?] métodos educativos adecuados. En este sentido, y haciendo un gran salto a 1990 [hasta la conferencia de Jomtien - Tailandia], el manifiesto final de la Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT), dice:

Al mismo tiempo, el mundo tiene que hacer frente a problemas pavorosos: en particular, el aumento de la carga de la deuda de muchos países, la amenaza de estancamiento y decadencia económica, el rápido incremento de la población, las diferencias económicas crecientes entre las naciones y dentro de ellas, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse y la degradación generalizada del medio ambiente. Estos problemas frenan los esfuerzos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje /.../". (UNESCO, 1990, p. 2.)

En este sentido, uno de los objetivos que cifra esta declaración es "la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad" (UNESCO, 1990, p. 3.). Una posible interpretación al texto anterior hace Thomas Popkewitz (2006):

La esperanza en una buena sociedad para el futuro mediante la formación de un niño pensante, atento y

reflexivo, transita en un mar de temores amenazantes. Temores por poblaciones vistas como peligrosas para el progreso de la Nación; temores al individuo que cumple con los requisitos de la promesa de progreso, de imágenes de civilización y de gente civilizada; y temores ante gente reconocida como poseedora de cualidades opuestas a las aspiraciones cosmopolitas –“barrabravas”, delincuentes juveniles, el desorden moral en la vida de ciertas familias– y temores al riesgo de un futuro con niños en riesgo. (P. 1)

Antes de seguir me parece necesario retomar el análisis que hace el profesor Alberto Martínez Boom, respecto a la noción de aprendizajes básicos como narrativa educativa que excluye los argumentos provenientes de la visión pedagógica de la educación:

Ocurriendo un viraje fundamental mediante el cual se desplaza la enseñanza, como acontecimiento complejo de saber, por el aprendizaje, entendido no como la capacidad general de aprender sino como mera adquisición de ciertas competencias determinadas por sus resultados efectivos. (Martínez Boom, 2004, p. 11)

De esta manera, se supone que:

La guerra, la ocupación, las contiendas civiles, la violencia criminal, los millones de niños cuya muerte podría evitarse”, son asuntos que sumados a “la falta de educación básica que sufre un porcentaje importante de la población impide a la sociedad hacer frente a esos problemas con el vigor y la determinación necesarios”. (UNICEF, PNUD, UNESCO, Banco Mundial, 1990, sp.)

Se supone entonces, que hacer frente a problemas a los conflictos sociales violentos desde la educación debe hacerse desde [recuérdese que se sugerirá métodos educativos adecuados] la satisfacción de unas:

Necesidades básicas de aprendizaje» entendidas como «los conocimientos, actitudes y valores necesarios [en este caso

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

relacionados con la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes] para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo. (UNICEF, PNUD, UNESCO, Banco Mundial, 1990, sp.)

Por esta vía:

Se excluye cualquier propósito de formación del ciudadano y del sujeto «culto», para no aludir a la posibilidad que tendrían la educación y la enseñanza de incitar el pensamiento abriendo un espacio para la invención estética y la ética. (Martínez Boom, 2010, p. 11)

Así las cosas, la educación [en los términos de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, de Jomtien] es obstáculo y posibilidad limitada; ante el reconocimiento de la falta de educación básica, constituye un obstáculo; en tanto posibilidad de transmisión de valores culturales, morales, actitudes y conocimientos expresados en aprendizajes básicos posibilidad limitada. Afrontar el problema de la violencia, para alcanzar la tolerancia y la convivencia en paz es un asunto de adquisición de aprendizajes básicos en términos de transmisión de valores culturales y morales comunes, y no un asunto que implique como bien señala el profesor Martínez la posibilidad educativa de estimular el pensamiento abriendo un lugar para la invención estética y la ética.

Hasta aquí podemos decir que la violencia se transforma en un asunto educativo que se debe atender dentro del sistema escolar. Los discursos de los organismos internacionales cifran cierto tipo de esperanzas en los aprendizajes básicos como una forma de atender los problemas relacionados con la violencia; se pone gran parte de la responsabilidad de la solución de la violencia social en manos de la escuela.

De otro lado, desde los 90 aparecerán también los discursos que visibilizan la violencia escolar, y que en últimas configuran nuevas interpretaciones que muestran la violencia escolar como germen de la violencia social; es decir, si unos discursos sobre la violencia social afirman que el medio para que “todas y todos” adquiramos unos conocimientos básicos que nos permitan convivir en paz, a su

vez aparecen otros discursos que muestran que es en la escuela donde se presentan los gérmenes de la violencia. En este sentido, puedo decir que tenemos indicios de la forma en que se configura el dispositivo de desconfianza que escolariza la violencia y la transforma en violencia escolar. Por ejemplo, los discursos académicos respecto a la violencia escolar se asumen primero como indisciplina y luego como violencia escolar como señala Blaya, Debarbieux y Ortega (2002), veamos:

(...) En Francia, las investigaciones se han focalizado históricamente en la indisciplina del alumnado (Testanière, 1967; Sélosse et al., 1972; Tallon, 1983), aunque muy pronto surge una línea centrada en la violencia institucional, que pone de relieve que es el propio sistema, reproductor de desigualdades sociales, el responsable en gran medida (Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1970). A partir de los años ochenta, se comienza a percibir la violencia escolar, pero como un elemento importado por las poblaciones más pobres y marginadas (Debarbieux y Montoya, 1998). Sin embargo, en los 90, por un lado, a consecuencia de las demandas del alumnado de secundaria sobre la necesidad de seguridad y, por otro, de la influencia de la literatura científica anglófona, se va tomando conciencia tanto de la influencia de los centros escolares sobre la inseguridad y la violencia interna como de la posibilidad de actuar sobre un fenómeno que evidentemente no era sólo exógeno. (Blaya, 2006, p. 293)

La esperanza en el niño del futuro y el temor a poblaciones peligrosas

En esta sección pretendo reseñar un pequeño ensayo de Thomas Popkewitz (2006) que me parece muy sugerente, en tanto aborda el problema de la escolarización como una práctica para producir una sociedad inclusiva que reconozca [la necesidad de] ayudar a esos excluidos, pero que al mismo tiempo responde a una lógica que personifica la doble cualidad de esperanza en el futuro, por un lado, y de temor a poblaciones peligrosas, por el otro. Propone

indagar acerca del sistema de justificaciones de esta reforma escolar, especialmente sobre cómo la exclusión se inscribe en las políticas educativas de inclusión y en la investigación acerca de la reforma:

Por ejemplo, en la pedagogía europea y norteamericana, la expectativa en la sociedad del futuro aparece unida a los temores por poblaciones particulares que son vistas como amenazas para ese futuro. Los documentos de política educativa e investigación sobre enseñanza y aprendizaje están repletos de logros positivos y temores cuando se trata de poblaciones peligrosas que son reconocidas como demandantes de atención especial. El temor consiste en percibir lo que sobrevendrá si la escolarización no cumple adecuadamente con su cometido. Temor a las cualidades y valores de estas Otras poblaciones si se les permite continuar sin control. El temor va unido al logro de una escolarización que rescate al niño, por ejemplo, mediante técnicas remediales, de sus hábitos de aprendizaje pobre o de la ausencia de habilidades básicas. La denominación asignada a estos grupos e individuos que necesitan ayuda también expresa los temores de los grupos: el niño en riesgo; el niño de centros urbanos o de la ciudad; el niño en desventaja, y el niño excluido del sistema educativo. (Popkewitz, 2006, p. 1)

Popkewitz (2006) sugiere que las clasificaciones de enseñanza y aprendizaje están construidas con la esperanza de que las escuelas puedan producir una diferencia en la vida de los niños y que las habilidades o disposiciones que impiden la inclusión y son narrativas de aspectos culturales relacionados con aquello que el niño debiera ser y temores de los peligros y las cualidades peligrosas de gente que amenaza el futuro esperado.

Los sistemas de justificación en la escolarización, deben ser cuestionado respecto a las formas como establecen los objetos de reflexión y de acción en la enseñanza. En este sentido, vale la pena adelantar los estudios acerca de la violencia escolar en tanto objeto de reflexión de la enseñanza puesto que las normas y estándares de

justificación son productos históricos que cambian con el tiempo. En referencia a lo anterior Popkewitz (2006) escribe:

Pero es importante [considerar] que aquello que pensamos es algo más que mero pensamiento. Las categorías y clasificaciones de las teorías del aprendizaje, las relaciones parentales y la participación, interpretan y construyen la manera en que la enseñanza se experimenta y se lleva a la práctica (P. 5)

Según Popkewitz (2006), poblaciones bárbaras fueron denominadas en el tardío siglo XIX como prusianas, cuyo sistema educativo era demasiado autoritario para una sociedad republicana, mujeres cuyo lugar estaba en la familia y no eran educadas más allá de los primeros años, y más tarde en ese siglo los inmigrantes de países no protestantes que no estaban americanizados, y grupos que no fueron conformados como la personificación de la raza norteamericana.

En la actualidad, las esperanzas y los temores son denominados utilizando las sutilezas de la terminología psicológica como la falta de estima, el desorden del déficit de atención, los hábitos de estudio pobres, la impulsividad; y términos sociológicos como delincuencia juvenil, pobreza, y familias y comunidades disfuncionales. (Popkewitz, 2006, p. 5)

La escuela moderna es la que *cuida* al niño salvable, capaz de progresar y lograr felicidad individual. Y con el cuidado del ciudadano aparece el corolario de reconocimiento de quienes fueron excluidos de ese progreso y de las nociones de felicidad, así como de las prácticas remediales que rescatarán a los que fueron excluidos. Mientras el propósito de las narrativas es incluir al excluido, las prácticas de inclusión se ubican continuamente en un trasfondo de algo que las hace simultáneamente de exclusión.

En ese sentido, podríamos sospechar que las prácticas y políticas educativas relativas a la violencia escolar se centran en la protección de estudiante que más se asemeja al perfil establecido

por la escuela, excluyendo en la práctica a los estudiantes que se alejan de estas expectativas escolares. Tendría que verificarse si los programas de atención de la violencia escolar, excluyen la violencia, y por medio de ello discriminan negativamente al estudiante etiquetado como tal.

Las esperanzas de atención a la violencia social se cifran en la escuela, generando algo que aquí me he atrevido a llamar como “escolarización de la violencia”. Sin embargo, según lo indica Popkewitz, una vez se escolariza el conflicto nuevamente se genera una reforma del dispositivo de desconfianza, generando un nuevo mecanismo de exclusión, en tanto que, las prácticas para producir una sociedad inclusiva se configuran desde el reconocimiento de la inclusión de los “desviados” pero al mismo tiempo en la instauración del temor a las poblaciones peligrosas; “los estudiantes violentos” en nuestro caso.

Referencias

Cinco lecciones contra la violencia escolar. (20 de Julio de 2008). *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3021510>

AFP. (14 de febrero de 1993). *EE.UU.: El crimen inunda las escuelas.* *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-42977>

Blaya, C. D. (2006). *Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia.* *Revista de educación* (339), 293-315. Recuperado el 15 de 10 de 2011, de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339_13.pdf

Del manoteo al matoneo. (3 de octubre de 1999). *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-922796>

EFE. (23 de abril de 2000). *Escuelas, a prevenir la violencia juvenil.* *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1307092>

Jerez, A. (17 de octubre de 1995). *Andrés puede ser cualquiera.* *El tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-427163>

Jerez, A. (12 de noviembre de 1996). *La escuela un semillero de violencia*. *EL Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-586369>

Jerez, A. (30 de mayo de 1999). *La pandilla, nueva alumna*. *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-900244>

La educación está en emergencia. (27 de diciembre de 1990). *El tiempo*. Recuperado el 3 de 10 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-45109>

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Anthropol.

Martínez Boom, A. (2010). *Alteraciones y diluciones en la educación de hoy*. En G. Frigeiro, & G. Diker, *Educación. Saberes alterados* (págs. 113-133). Buenos Aires: Del estante editorial.

Mojica, J. (12 de octubre de 2008). *Niños de 60 países, contra el matoneo*. *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-3135346>

Navia, J. (6 de mayo de 1991). *De zona escolar a zona roja*. *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WFEdM DwTkIJ:www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-77988&hl=es&gl=co&strip=1>

Organización de las Naciones Unidas. (26 de junio de 1945). *Naciones Unidas. Son su mundo*. Recuperado el 15 de 12 de 2011, de <http://www.un.org/es/documents/charter/chapter19.shtml>

Organización Panamericana de la salud, Organización mundial de la salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington, D.C: Oficina regional para las Américas de la Organización mundial de la salud.

Popkewitz, T. (agosto de 2006). La escolaridad y la exclusión social. (D. g. Aires., Ed.) *Anales de la educación común* (2), 78-94. Recuperado el 3 de 9 de 2011, de <http://www.ugr.es/~force/congreso/materiales/popkewitz.pdf>

Sáenz Obregón, J. (2007). *Desconfianza civilidad y estética: las prácticas formativas por fuera de la escuela 1994-2003*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas y Alcaldía Mayor de Bogotá.

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

UNICEF, PNUD, UNESCO, Banco Mundial. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien. Recuperado el 3 de 8 de 2011, de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

Violencia, otra cátedra escolar. Usted vaya con cuidado porque usted manda aquí, pero allá afuera la cosa es distinta. (23 de mayo de 1999). *El Tiempo*. Recuperado el 3 de 12 de 2011, de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-879513>

**LA VIGENCIA DE ESCRIBIR SOBRE LO POLÉMICO:
EL CASO DE LA INTEGRACIÓN DESDE
HUGO CHÁVEZ FRÍAS**

Claudio Ramírez Angarita¹

*"La integración de América Latina y el Caribe nos va a permitir
sumarnos con éxito a un mundo pluripolar (...)
Solo la unión nos hará fuertes"*
Hugo R. Chávez Frías

*Es inútil toda polémica si no hay esperanza de que resulte
provechosa.*
J. Vives

Resumen: El siguiente escrito busca entender desde otra óptica al fenómeno de la Revolución Bolivariana, así como de forma breve, el rol de Hugo Chávez Frías en el ámbito indiscutible de la integración regional. La visión propone hacer una serie de observaciones sobre los procesos llevados a cabo al interior de la América Latina y El Caribe, que tienden al rescate, defensa y difusión de los valores comunes en la región en los diferentes ámbitos. Así mismo, sostener una posición equilibrada que supere el fútil análisis que pretende hacerse desde el monopolio informativo de los medios, postura que puede refutarse, abordándose desde un camino alternativo para comprender

¹ Licenciado en Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad de Pamplona (Norte de Santander). Es magister en Filosofía Latinoamericana y candidato en doctorado de filosofía. Docente de planta de la SED Bogotá, lidera el Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro del Colegio Enrique Olaya Herrera IED desde 2010, desde el inicio como idea pedagógica de teoría y praxis. Actualmente orienta el área de filosofía en la educación media de esta institución. Es docente en investigación de la Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: claudio.ramirez@ugc.edu.co

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

fenómenos sociales y construir conclusiones abiertas e igual de polémicas, no estáticas.

Palabras clave: integración, revolución bolivariana, alternativo, progresista, América Latina

Abstract: The following letter from another perspective seeks to understand the phenomenon of the Bolivarian Revolution and, briefly, the role of Hugo Chavez in the undisputed area of regional integration. The vision proposes to make a number of observations on the processes carried out within the Latin America and the Caribbean, which tend to rescue, protect and promote the common values in the region in different areas. Also, maintain a balanced position that exceeds the futile analysis seeks to gain from the information monopoly of the media, a position that can be refuted, addressing from an alternative way to understand social phenomena and build conclusions; open and equally controversial conclusions, non static ideas.

Keywords: integration, revolución bolivariana, alternative, progressive, Latin America

Advertencia

Las siguientes líneas no buscan herir susceptibilidades, mucho menos hacer apología, -aunque, es dialécticamente válido señalarlo de tal; sí se hacen apologías a los sistemas y personajes que han evidenciado cosas no positivas- entre otras, busca exponer un punto de vista, bajo el riesgo de ser estigmatizado por sostener una postura distinta a la mayoría consumidora de información, la cual sin pasar por los filtros que nos recomendó Sócrates o a esa duda “maligna” que puede aprenderse del cartesianismo, emiten juicios viscerales o acomodados a las opiniones infundadas, en fin. Posiblemente, una cerrada visión del mundo que le rodea sea la causante, además de otras cosas, de esa actitud.

Entonces, se invita a leer en clave dialéctica y muy crítica las siguientes letras, ahora que estamos inundados de fuentes con dificultades a la hora de confirmar su veracidad, o con seriados malintencionados y mediocres cuyo único objetivo es desdibujar la historia e vez de generar crítica y reflexión pues obedecen a las lógicas del consumo.

Por mi experiencia y lides, favor no escandalizarse por la franqueza del siguiente escrito, pues hace parte de ese grado de libertad que tenemos para expresarnos, de la labor académica y de sentido común para leer la realidad, del anhelo de transformación. Recordar de esa libertad que tanto se pide hoy de sectores cuya tradición despotica dista de tan noble fin, pero que, paradójicamente, ha intentado callar a lo largo y ancho de nuestra América a punta hasta de fusil, lo diferente, lo distinto, lo alternativo, lo polémico...

La semblanza

Recien cunplidos cuatro años de su desaparición física, a Hugo Chávez se le sigue citando de una y otra orilla. Su figura, lo que representa, nada en el océano del maniqueísmo más aplicado. Atacado hasta después de su muerte; recordado por otros pueblos (como el haitiano y el palestino); condenado al infierno por distintas organizaciones religiosas evangélicas² por su postura sobre la religión pero sobre todo por sus diatribas contra los comprobados abusos y crímenes del Estado israelí; señalado de abyecto y por ende subyugado por un cáncer “inexplicable”; casi excomulgado por algunos sectores ultraconservadores de la alta jerarquía católica (no por las de base); señalado de amigo de peligrosos gobiernos, por su cercanía con Irán, Siria o Libia. No se

² Recuérdese el caso del pastor estadounidense que invitó a asesinar a Chávez; el estadounidense Pat Roberson, quien se cuenta entre otros, quienes, desde sus pulpitos sectarios y dogmáticos, sobreabundan en la visión muy latinoamericana del protestantismo tardío pero muy mercantilizado. El caso de las organizaciones cristianas puede despertar resquemores y susceptibilidades; no obstante, es un tema para explorar en estudios de varias disciplinas humanas y sociales.

ahorran esfuerzos para seguir mostrando solo una versión de los hechos. La vértice *Ad hominem* delatadora de la necesidad de otras lupas, prevalece. La satanización sobreabunda cuando se trata lo polémico. Suele pasar con frecuencia, la historia está atestada, hastiada de casos.

De origen humilde, conocedor de las necesidades, hijo de profesores de vereda, Hugo Rafael Chávez Frías con el rango de teniente coronel de paracaidistas e ingeniero graduado con méritos, además de ser lector de textos y contextos, supo encaminar las inconformidades de las masas. En mi corta edad creí que era uno de esos militares golpistas que sobreabundaban a lo largo y ancho del continente, tal cual como amenamente nos ilustra Iriarte (2005); de esos de los que ya había escuchado en la televisión o periódicos, de los que luego aprendería en las clases de sociales e historia latinoamericana de los posteriores años a través de clásicos como Galeano (1970) o García Márquez en su *Otoño del patriarca*, para alternar con las lecturas historiográficas. El discurso de este militar no se limitaba a su país, traspasaba fronteras. Él reconoció la dialéctica latinoamericana y caribeña para suscitar expectativas de cambios. ¿Cómo concebir un militar de izquierda en pleno “fin de la historia” y en el “patio trasero”?

En febrero de 1992, no comenzó la historia de la revolución bolivariana, solo su presentación al mundo. Las acciones de toma del poder que tenía el bipartidismo neoliberal, fueron dirigidas por los oficiales Jesús Urdaneta, Yoel Acosta Chirinos, José Miguel Ortiz Contreras, Francisco Arias Cárdenas, entre otros, donde se destacaba además, la figura de Hugo Chávez Frías. Todos los anteriores, fundadores e integrantes del Movimiento Bolivariano Revolucionario-200 que venía operando en la clandestinidad desde inicios de los años ochenta en el seno de las fuerzas armadas venezolanas. El mensaje se resumió en un “*por ahora*”³. Con esto, el llamado “puntofijismo”, fenómeno propio, análogo, repetitivo, con nombres propios en la América Latina y El Caribe⁴, tuvo su

³<http://www.youtube.com/watch?v=-VgHbISbMzQ>

<http://www.youtube.com/watch?v=NKGWtpVilxey> en

<http://www.youtube.com/watch?v=MgYyWrsobQ4>

⁴ Ejemplo en Colombia fue el Frente Nacional en los inicios de la segunda mitad del siglo XX.

respuesta a largo plazo, lo inesperado es que era en los cuarteles de uno de los ejércitos más obedientes del *Statu Quo*.

Soldados de distintos rangos leyendo temas “prohibidos”, era impensable; pero aún más, teniendo en cuenta que, y maduros, entrando los años noventa del siglo XX, y bajo el fracaso del llamado *socialismo real* (Hobsbawm, 2003), siguieran empecinados en organizar un tipo de gobierno distinto. Aunque se dice que se impartían charlas de carácter crítico no obstante la mirada sigilosa de la DIM⁵; “pero, por otra parte, no eran discursos marxistas sino relativos a Bolívar, a Miranda, a la gesta histórica venezolana, y eso era difícil de prohibir y sancionar” (Ramonet, 2013, pp. 471-472), comentaba el presidente Chávez tiempo después.

El tal Chávez, el “boina roja”, “el arañero”, se perdió de la pantalla, naturalmente, se escuchaba de su detención, de su frustrado golpe. Fue enviado a prisión junto a sus cercanos colaboradores. Mientras pasaba el tiempo, él escribía su tesis de maestría en estudios políticos sobre el *Proyecto Nacional* a partir del *árbol las tres raíces*, a saber, sobre Bolívar, Rodríguez y Zamora. Entonces, su particular estilo, fue objeto de polémicas, sobre todo, de un tipo de “cuarentena” por parte de algunos gobiernos extranjeros; además su nombre generaba sinnúmero de especulaciones.

En 1999 llegaría a Miraflores cargado de reformas, proyectos y enemigos. Luego, en abril de 2002, el intento fallido de golpe contra su mandato, demostró el alto apoyo popular que tenía el ideario bolivariano, amén de los tropiezos económicos y la campaña mediática impulsada desde Washington como lo documenta Golinger en 2005.

El liderazgo de Chávez, en el plano internacional, giró en la necesidad de una integración solidaria ya no de los emporios sino de los pueblos que conforman el continente, a la par del establecimiento de puntos de encuentro, de polos de desarrollo con otras regiones. Se puede criticar por la forma, pero el método es otra cosa, pues persuadir a una clase dominante, a una oligarquía

⁵ Dirección de Inteligencia Militar durante los últimos años de la denominada Cuarta República.

de más de doscientos años regida por el capital; “oligarquías liberales” como dirá Dussel, (1990, p. 284), ligadas a los intereses foráneos; aquello no deja de ser extremadamente complejo, lógicamente peligroso. Para algunos analistas, el respaldo petrolero de Venezuela, su “chequera”, era lo que mantenía el apoyo de algunos gobiernos, sobre todo los de El Caribe. En esto último, los altos precios de los hidrocarburos favorecieron el financiamiento interno y externo. No obstante, eso hace parte de una de las múltiples hipótesis.

Su figura sirvió hasta para inspiraciones y manifestaciones artísticas. Cabe citar como ejemplos a los grupos juveniles, el español *SKA-P*⁶ y al grupo *Calle 13*⁷, destacan también *Los Tigres del Norte*⁸, cantautores de música popular, han puesto sus puntos de vista a través de sus canciones⁹. Su postura sobre la mujer, los ancianos y la infancia le ganó muchas adeptas dentro y fuera de su nación; siempre citaba a su abuela materna con la que creció.

Tal vez Chávez fue más polémico por su forma de desenvolverse, por sus expresiones y por su lenguaje -para muchos, agresivo-, para otros “folclórico”; en vez de su más destacado legado: la defensa y la difusión del ideal de integración basado en los principios emancipatorios de vieja data con adaptaciones contemporáneas. Su contacto con la gente del común, le permitió proponer soluciones más allá de los límites del pensamiento tradicionalista, del bipartidismo amañado (Golinger, 2005).

La participación propositiva popular fue bandera de su forma de ver el mundo. Veía a su país como un todo; de hecho, su país, decía, era toda la América, la *Patria Grande*. En su programa de gobierno, el contenido integracionista tuvo un lugar importante, por esto también fue criticado, pues se pensaba que dedicar energías a lo extranacional, descuidaría los problemas internos. Precisamente Chávez veía en las relaciones solidarias con los

⁶ *El Libertador* en <http://www.youtube.com/watch?v=VCKMUYymI50>

⁷ *Latinoamérica* en <http://www.youtube.com/watch?v=kYkXNYrsYv4>

⁸ *El corrido al comandante* en <http://www.youtube.com/watch?v=SIHSSxrhf78>

⁹ *El regreso de un amigo*, dedicada por Fidel Castro, en <http://www.youtube.com/watch?v=6At5RIcnXuQ>

países de la región un gran aporte para solucionar las vicisitudes locales:

Ningún intelectual o líder puede jamás ejecutar una praxis política que no tenga determinados, o al menos esbozados en lo esencial, sus criterios sobre la naturaleza humana en un plano filosóficamente más sustancioso aun cuando jamás llegue a expresarlos explícitamente en su obra. (Guadarrama, 2004, p. 14-15)

Pero la idea de integración solventada en una visión de complementariedad no era fruto de un hombre. La impronta de la Revolución Bolivariana, con sus aciertos y fracasos, difícilmente obedece a un sello personalista como se ha querido difundir a través de los medios. Ha sido la de un sentir, de un conjunto de circunstancias encontradas que se han conjugado, incluso la llamada segunda independencia hizo parte de su programa de gobierno cuyo bastimento era formar conciencias históricamente fundadas en el espacio continental; la organización popular para resolver sus necesidades comunitarias gana créditos en la medida en que se planteaba la extensión del poder popular como sostenedora del Estado. Lo kantiano –pero al estilo “muy latinoamericano”- no rayaba en las alusiones que pueden encontrarse en diversos discursos e invitaciones elaboradas por Hugo Chávez Frías, llamado *el Comandante* por propios y extraños.

Retomando el antecedente

La porción de tierra emergente llamada por los europeos América (Rojas Mix, 1991), ha buscado siempre reconocimiento como ente independiente y esto se ha hecho latente tras los procesos de emancipación y liberación político-militar de las polis colonizadoras. También ha buscado, desde algunos frentes, la superación del mito de la invención que denuncia O’Gormann (1995). En este caso, la América que fuera territorio de los defectuosos imperios ibéricos, comenzó un largo y tortuoso camino lleno de conflictos internos, caudillismos, bipartidismos, inestabilidad, acecho neomperialista y no pocas luchas por

fronteras con sus vecinos. La idea de unidad había desaparecido ya en 1830, por lo menos como realidad material. Se registraron en la historia de las ideas, de los últimos dos siglos, llamados a la unidad de los pueblos y las naciones de la región (Ocampo López, 1981). Los gobiernos de Cipriano Castro en Venezuela, y Eloy Alfaro en Ecuador, fueron dos casos excepcionales.

En los últimos años de la década de los noventa, la llegada de políticos *sui generis* junto a sus propuestas no tradicionales - independientemente de los señalamientos internos y extranjeros-, lograron establecer modelos internos que también se encaminaron a la búsqueda de una concreción integracionista. No es de extrañar que “la idea de “América Latina” forjada durante la segunda mitad del siglo XIX, dependió de otra idea, la de “latinidad” (“*latinity*”, “*latinité*”), surgida en Francia” (Mignolo, 2007, pp. 81-82), no ha abandonado el sustento conceptual que busca una praxis, esto sería suelo fértil para cualquier discurso integracionista. La concepción latinoamericanista sigue siendo centro de debate en su funcionalidad, en su caracterización.

Ha de avanzarse en la comprensión del fenómeno integracionista desde diferentes ópticas, pensamientos y experiencias históricas (Guadarrama, 2008). Por decir, la propuesta de Iturbide en México sobre el rescate del poder azteca destacándose un modelo imperial; el experimento de Centroamérica o la idea de concretar la República de Colombia (*Gran Colombia*), tienen características marcadas por pensamientos, ya sean, de anexión o propios de una integración con miras al progreso de las regiones interesadas, aspecto que debe ser estudiado a fondo.

A aquello obedece que representantes del siglo XIX, en su primera generación, Francisco de Miranda, Simón Bolívar, José Cecilio del Valle, Simón Rodríguez, entre otros casos; y la segunda generación donde se encuentran personas como Justo Arosemena, José Martí y Juan B. Alberdi, planteándose las pautas necesarias, desde sus ópticas, fueran catalogados para muchos, en defensores de la *utopía*, quijotesco caudillos. Los hechos históricos o los proyectos, son reflejo – en gran medida- de las ideas que surgen en las mentes y llegan a concretarse, a la vez esas mentes aparecen gracias a las circunstancias materiales que les rodean.

De las circunstancias surgen las ideas. Únicamente, en términos de relación a ciertas circunstancias, es donde y cuando las ideas obtienen con madurez un sentido coherente, revisándose, por ende, al sujeto expresante de las mismas (ideas), la coyuntura, el medio, los intereses, presiones, en otras palabras, la situación (real) en donde aquellas (ideas) surgieron (Ocampo López, 1999).

Pero, la idea de unidad agonizó con la creación de los oligárquicos partidos políticos, en las jóvenes repúblicas. Los intereses locales terminaron por imponerse, desechando la idea de integración. Los caudillismos regionales hicieron daño a la consolidación de la frágil idea de unión; esto se presentó en la Colombia de tiempos de Bolívar. Muchos personajes de poco protagonismo en la lucha por la independencia se convirtieron en grandes iniciadores de las dinastías oligárquicas que han ostentado el poder; otros simplemente consolidaron el poder que la Corona peninsular les habían negado, se declararon herederos directos de la autoridad realista, dignos de ocupar el vacío de poder. Para otros, los proyectos de unidad sucumbieron ante la inexistencia de políticas y los desequilibrios entre regiones, lo que dificultó dicho proceso.

Atravesando lo anterior, es menester comprender todo el legado histórico, haciendo de los distintos campos de estudio, un rescate de las ideas de integración regional, partiendo de realidades, aplicándolos a los planteamientos todavía vigentes sobre integración. En esto la formación de los orientadores de los procesos educativos son pieza clave, sobre todo en la aplicación de un consecuente enfoque crítico, de análisis de fuentes y establecimiento de caminos que conduzcan a desarrollar competencias.

También, el aspecto cultural es determinante (Arocena, 2012), no puede existir una real integración o siquiera llegar a pensarla si se soslaya tal dimensión. Aparte de todo, uno de los múltiples elementos que deben tocarse en materia de integración, es la necesidad en identificarse como comunidad, como un solo pueblo. En otros términos, el factor cultural es determinante para facilitar los procesos de integración en cualquier contexto, máxime cuando se trata de propuestas alternativas que denuncian la exclusión y la discriminación al tiempo que sugieren el rescate de los contenidos

culturales de los diferentes actores en el escenario regional al sur del Río Bravo. El ingrediente cultural es un gran punto a favor para cualquier esbozo de integración que quiera contar con la participación de los pueblos sobre todo si se quiere protagonismo político real de la población para enfrentar modelos foráneos en la formación de ciudadanía (García Canclini *et al.*, 2004) Este factor era poco nombrado en las políticas regionales, de hecho, la herencia colonial discriminatoria, excluyente y sectaria prevalecía en las jóvenes repúblicas hasta bien terminado el siglo XX.

A finales del siglo XX y principios del XXI, se dieron grandes avances en materia de integración que van más allá de los requerimientos clásicos de las teorías que fetichizan al mercado o que sobre comercio internacional y producción en masa se pueden ver en Guerra Borges (1991). La idea de integración, para el caso latinoamericano y caribeño, tiene como ingrediente especial el llamado -por lo menos en las propuestas alternativas- a priorizar sobre los aspectos culturales, sobre el intercambio de los pueblos, sobre el compartir solidario como comunidad marginada de las potencias, de necesidades comunes.

En términos de la integración regional han existido avances en estas últimas décadas, no obstante, se insiste en la alta carga economicista, de competencia del mismo. Integración e identidad es el binomio indiscutible en las nuevas ideas (Rojas G. y Guadarrama, 2006). Las concreciones de órganos en diferentes campos han logrado, sobre todo los alternativos como los que han propuesto los gobiernos de izquierda¹⁰, convertirse en símbolos de identidad de la región más allá de simples propuestas político-económicas de desarrollo. El caso es que ahora se puede hablar de la existencia de un *giro* hacia lo cultural en la región, de un *giro cultural* que reconozca los factores que unen a los pueblos de la América que engloba a los países en vía de desarrollo. Ello no es nuevo, es un elemento que ha sido tomado en cuenta con detenimiento desde los procesos de independencia. No es un argumento exclusivo del pensamiento chavista.

¹⁰ El caso del ALBA (Alianza Bolivariana para las Américas- lternativa Bolivariana para los Pueblos de Nuestra Américas).

La idea de unidad continental aparece entre los sueños de precursores y libertadores. La América toda era la tierra del porvenir y de las grandes esperanzas. Se consideraba muy posible, dados los rasgos comunes de origen, religión, costumbres, lengua, etc. Esta unidad podría realizarse a través de pactos al estilo de los realizados en el mundo antiguo; pactos que fomentarán la unidad y el fortalecimiento de las naciones americanas unida por comunes lazos. (Ocampo López, 1999, p. 361)

Aunque las tierras de la llamada América fueron durante largo tiempo negadas desde Europa, pasando por Hegel y Buffon se erigió un punto de vista excluyente que ha sido difícil de superar (Ramírez y Patiño, 2013). De allí que *invenición* como lo expone E. O’Gorman (2006), tiene una valencia equiparable a los esfuerzos independentistas decimonónicos.

Las posturas de los líderes más destacados de inicios del siglo XIX se sustentaron, en tanto proyectos, en la idea de unidad regional; por un lado. Por otro lado, como se comenta en Ramírez & Patiño (2013) en pro y en la defensa de lo propio. Si bien, la dialéctica de la negación del otro se dio durante el monopolio ibérico y, con ello la generación de conflictos, difícilmente existen diferencias sustanciales entre los pueblos del continente.

Para el caso latinoamericano y caribeño, las diferencias marcadas son estrechas gracias a particularidades históricas y sociales. Aunque con casi doscientos años de vida semi independiente, las secuelas del colonialismo y del neo colonialismo son profundas (Wallerstein, 2007). A esto le sumamos las posiciones propias de cada región que conforma a cada uno de los países de América Latina que incluye idiosincrasia, modismos, visiones de la integración regional, fracasos, antipatías regionales, sometimientos a las potencias y, hasta prácticas religiosas de orígenes distintos pero al tiempo cercanas como el caso de las confesiones evangélicas o los eclecticismos propios de una sociedad mestiza pero al tiempo que marcan distancias en el cotidiano de las personas o comunidades. En esto, la idea integracionista emergente en Hugo Chávez, siempre se destacó por integrar la zona de El Caribe, de acercar a los estados isleños como

entes iguales, clave en el desarrollo regional; esto fue novedoso e incluyente (Vega Cantor, 2013).

Una historia que tiene nombre propio

Cuando Chomsky, Ramonet (2013), Galeano¹¹, o versiones como las de Oliver Stone, mencionan de manera positiva los avances, así como las amenazas del proyecto bolivariano, amén de la propia crítica, es porque hay cosas positivas que deben ser reconocidas. Siguiendo a Gantiva (2008), debe existir un compromiso de carácter ético- político de búsqueda de la verdad y comprensión, de acción, de sentido constructivo que garantice una democratización real de la verdad¹².

No puede hablarse de integración en la región sin mencionar los esfuerzos de la denominada Revolución Bolivariana junto a los aportes de otros gobiernos. No puede caerse en un vulgar macartismo contra quienes simpaticen con esta particular visión política. Señalar de manera discriminatoria la simpatía hacia los gobiernos alternativos o progresistas, atenta contra la democracia, contra la pluralidad.

No es secreto, en algunos círculos poderosos y hasta de bases de algunos países, como el caso colombiano, intente desprestigiarse a quienes de alguna manera manifiesten sus afectos hacia modelos como el bolivariano. En muchas ocasiones llegan a desconocerse un estudio profundo de estos fenómenos.

Es el caso del llamado socialismo del siglo XXI, que en América Latina, entre otras metas, establece la integración regional y la actitud antiimperialista; expresión socio-política, la cual prescinde del uso de medios violentos cuestionados del pasado, adaptando

¹¹ Fue célebre el obsequio que dio Chávez al presidente Obama en la Cumbre de La Américas de 2009, *Las venas abiertas de América Latina*.

¹² Es de destacar la postura del parlamentario británico G. Galloway en Oxford, sobre la gestión de la Revolución Bolivariana encabezada por Hugo Chávez en: <http://www.youtube.com/watch?v=THRtTquh7L0>

ideales propios de la izquierda¹³ con elementos autóctonos. En Vega Cantor (2013) se explica que, Chávez

...volvió a poner sobre el tapete de discusión y reflexión el horizonte del socialismo porque se atrevió contra las corrientes dominantes incluso en el seno de una izquierda timorata y plegada al capitalismo, que era necesario construir otro tipo de sociedad. (P. 46)

Hablar de Chávez es hablar de toda una trama de situaciones; es hablar de una forma de pensar que traspasa fronteras. Es hablar de una visión militar con alto sentido de justicia social cosa muy difícil de concretar en el ámbito castrense. La dimensión de la revolución es planteada como una dimensión dialógica. Es despertar odios y amores; sentimiento y resentimientos; como resumía el maestro Jorge Gantiva¹⁴ en sus ponencias, o el Dr. Luis Alfonso Ramírez¹⁵ cuando anotaban lo relacionado con la educación desde los escenarios alternativos que buscaban la cobertura y la gratuidad en todos los niveles, ejemplo reseñado, la directriz oficialista venezolana y ecuatoriana. Las misiones relacionadas con la formación en sus diferentes niveles, fue una apuesta direccionada hacia la población que, no obstante, un país petrolero, sus bajos índices de alfabetismo eran vergonzosos.

Nada ni nadie pone en cuestión, independientemente de su posición ideológica, el papel fundamental y de liderazgo del presidente Chávez durante su permanencia en el poder. Durante su

¹³ Aunque existen movimientos relacionados con el tradicionalismo, tal es el caso de un sector del Partido Liberal Colombiano, el cual simpatiza con ideas progresistas.

¹⁴ Docente investigador experto en temas relacionados con la educación y el pensamiento crítico. Fue docente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, entre otras. Actualmente está adscrito a la Universidad del Tolima, Colombia. Compañero de doctorado en filosofía entre 2013-2015.

¹⁵ Fue rector de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de la capital colombiana. Sus intereses giran en torno a la lingüística y la educación. Actualmente se desempeña como docente en la USTA sede Bogotá. Compañero de doctorado en filosofía entre 2012-2015.

mandato se puso a consideración, a través de las urnas, distintas decisiones de interés público. En 2007, Cañizalez y Lugo sintetizaban:

Después de su triunfo, Chávez ha liderado un proceso de reformas institucionales que incluye la promulgación, tras consulta popular, de una nueva Constitución y la disolución de instituciones y poderes públicos. Además, ha emprendido una serie de iniciativas políticas, como la nueva reforma agraria (la primera se efectuó en los años 60); el aumento considerable de los presupuestos de educación y salud; la reestructuración de la industria petrolera venezolana y el establecimiento de nuevas alianzas geoestratégicas que presuponen un alejamiento de Estados Unidos y una aproximación a nuevos ejes de poder, como Cuba, China, Irán y Rusia. (P. 53)

Es intento fallido ocultar la figura política de este particular militar suramericano quien rompió los estereotipos del rancio castrense de bota imponente que pisaba con coerción y atropellos cualquier asomo que pusiera en riesgo los intereses de las clases dominantes o sus propios intereses personalistas por encima del bien común o nacional; ni qué hablar de la típica obediencia de nuestros “charreteros” a los dictámenes de la democracia norteamericana; figura al que estaba acostumbrada la historia (Roig, 2000). Chávez rompió el estereotipo. El secretario general de la ONU, Ban Ki Moon en 2013 llegó a afirmar: “si cada presidente del mundo aportará un gramo de lo que aportó el Comandante Chávez viviríamos en un mundo perfecto”¹⁶. La FAO dio su veredicto sobre los avances en la lucha contra el hambre y la seguridad alimentaria durante el último gobierno de Chávez¹⁷.

¹⁶ Para revisar en el medio ABC de España, <http://www.abc.es/internacional/20130313/rc-homenajea-hugo-chavez-201303132207.html> y desde la ONU, en <http://www.un.org/spanish/News/story.asp?NewsID=25925#.V4lhtrh97IU>

¹⁷ Disponible en, <http://www.fao.org/americas/noticias/ver/en/c/230150/>

Una política de integración que abarcara muchos campos en las dinámicas latinoamericanas - caribeñas, desde la comprensión histórica hasta la seguridad alimentaria, pasando por las alianzas sociales como también la cooperación de los pueblos, la democratización del conocimiento e incluso de las ideas ambientales¹⁸, se encuentra en la propuesta de integración bolivariana. El desmonte de la *colonialidad* del saber era prolongado en la institucionalidad escolar. Se destaca, haciéndose transversal, la difusión de los valores latinoamericanos a través de convenios, desde tratados equitativos hasta la institucionalización responsable de los medios, de los canales de información y comunicación en aras de facilitar el intercambio informativo hacia la consolidación de una prensa con otros contenidos, es el caso Telesur¹⁹ (Garavito, et. al, 2001). Esto le ocasionaría, por simple efecto, no pocas polémicas en el ramo. La exigencia de responsabilidad social de los medios, desde otra postura degeneró en señalamientos de tiranía y dictadura hacía el gobierno venezolano; llegando incluso a señalarse la imposición de un “castrochavismo” continental que puede llevar a una hecatombe de dramático calado según la derecha mundial.

La integración vista desde la cooperación, del interés continental, lo hace único, auténtico. No es riesgoso decir que hay originalidad en la propuesta bolivariana esgrimida en su momento por Chávez; más cabe tener en cuenta que “el grado de autenticidad no debe ser confundido con formas de originalidad, pues lo determinante en la validez de un acontecimiento cultural no es tanto de novedad o irrepetibilidad, sino su plena validez” (Guadarrama, 2006, p. 7). El interés no se limita a la competencia sino a la complementariedad, al compartir de experiencias y conocimientos en pro del desarrollo equitativo el cual por

¹⁸ Chávez se propuso a defender normas que impidieran y vetaran moralmente las peleas de gallos y las corridas de toros. Fuente <http://legislanimalia.blogspot.com.co/>

¹⁹ El gobierno argentino de Macri, ha manifestado el retiro de su país al acuerdo Telesur por motivos ideológicos y aparentemente de financiación. Lo mismo el rechazo junto al Paraguay de post-Lugo, mientras esté en el poder el PSUV.

naturaleza ideológica es solidario. Intercambio equitativo fue el lema, algo no acorde con la tendencia clásica.

El papel central de la Venezuela de Chávez en la búsqueda de la integración política, social y económica de la región comienza desde 1999. La *integración integral* fue uno de los objetivos especiales, es decir, la integración de los pueblos. La misma inclusión de los Estados caribeños, la ayuda o inclusión a países como Haití, la búsqueda de alianzas con países, considerados por las potencias de Occidente como indeseables o no democráticos. Otro factor, la creación original e impulso a entes como el ALBA, la UNASUR o la CELAC, ha sido decisivo y protagónico su liderazgo.

En otros aspectos, no está de más aludir el énfasis anticolonialista-antiimperialista de la propuesta bolivariana erigida desde el liderazgo de Chávez y dirigentes alternativos de la América Latina y El Caribe, así como el discurso que denuncia la actitud de las oligarquías en los países latinoamericanos denunciados las cuales no ahorran ni reparos ni esfuerzos para sabotear o denigrar de las ideas contrarias, y de las experiencias alternativas orquestadas ya no por dirigentes solitarios sino por sectores sociales que han logrado paulatinamente organizarse, pensarse a sí mismos. Aquí también es de destacar el papel de esa liberación epistémica, así como el papel que han venido cumpliendo algunos intelectuales de pensamiento y praxis (De Sousa, 2012).

De su parte, Guadarrama apunta:

Pero no solo desde la filosofía el pensamiento latinoamericano ha contribuido a la reflexión propugnadora de la integración Latinoamérica. Desde múltiples disciplinas como intelectuales comprometidos en el análisis de la situación económica, política, sociológica, cultural, etc. han ido construyendo elaboraciones teóricas que coadyuvan a enriquecimiento del arsenal integracionista latinoamericano. Pero debe destacarse que en los últimos años numeroso dirigentes políticos, en especial presidentes de algunos países, entre los que se destacan Fidel Castro, Hugo Chávez

e Inacio Lula, llegan incluso a elaborar propuestas prácticas de enfrentamiento al ALCA con las ideas de un ALBA, reviviendo el sueño bolivariano y buscando alternativas de desarrollo para estos países ante la ofensiva neoliberal en tiempos de globalización. Ante tales circunstancias la intelectualidad latinoamericana ésta obligada a asumir una postura de compromiso orgánico y contribuir al esclarecimiento teórico de los problemas que plantea la integración ante la globalización. Y aportar elementos a la reflexión común sobre las posibilidades reales de evadir la globalización o sobrevivir a sus embates y reorientar sus fuerzas favorablemente hacia el provecho de los pueblos latinoamericanos. (Guadarrama, 2004, p. 18)

La integración fue entendida por el presidente Chávez, quien es fruto, como él lo decía, de la revolución mental y la historia de opresión que ha caracterizado a la región por más de 500 años; la integración como algo más allá de los convenios comerciales o las alianzas de corte político-ideológico o hasta militar. La integración es una forma alternativa que exige equidad y solidaridad, cuyo fundamento se consolide en las necesidades históricas materiales, pero sobre todo las inmateriales (Chávez, 2006).

La educación, la reivindicación cultural, el respeto a las prácticas culturales, el respeto a lo indígena y su reconocimiento, así también a lo afrodescendiente, el derecho a estar informado, la responsabilidad de los medios en los asuntos de formación intelectual y ciudadana, la idea de una cultura latinoamericana, la difusión y apoyo a la lectura y escritura (difusión y gratuidad de la Biblioteca Ayacucho), el intercambio de tecnología en los diferentes campos, la creación de redes informáticas, de canales que ofrecieran una forma distinta y proactiva de participar del conocimiento, entre otras fines, fueron de suma atención en el programa nacional e internacionalista de la Revolución Bolivariana (Avendaño y Morales, 2008).; nunca se había pensado la magnitud del significado de integración. Las recomendaciones de una epistemología del sur, de Soussa (2012), hacían presencia.

Por poner un ejemplo, la puesta en órbita de dos satélites, el Simón Bolívar en 2008; y el Miranda en 2012²⁰. Estos con fines no convencionales solamente sino con fines civiles y, sobre todo, del ámbito comunicacional y educativo. Como se afirma en Guadarrama (2004): “El hecho de que unos pueblos aprendan de otros y se intercambien sus mejores valores alcanzados, constituye una premisa inexorable del desarrollo de la cultura y favorece los procesos integracionistas” (P. 96). Hubo apuesta por lo latinoamericano, así también por las causas – efectos axiológicos que se generan al interior de los procesos donde confluyen seres humanos que no dependan de las lógicas del mercado del sistema neoliberal como recomienda Harvey (2007).

Integración de los pueblos: entre lo “tradicional” y lo alternativo

La solidaridad erigiéndose dentro de las propuestas de integración, como fundamento innegociable, con una visión alternativa de relaciones económicas y políticas, se destaca como eje central, se contrapone la complementariedad a la competencia propia de las lógicas del sistema de intercambio mercantil innata en las economías regidas por el mercado atropellando la autodeterminación y la propia independencia.

Hoy, entrado el siglo XXI, todavía se debate entre el panamericanismo y el planteamiento bolivariano de integración. En el primero, el rol de Estados Unidos ha sido de alto impacto. Ya desde 1823 los ojos del Estado norteamericano estaban sobre el sur, las intenciones ya las atisbaba Bolívar. El Congreso de Panamá de 1826 (Quintero Pacheco, 1971) dejó entre ver las diferencias entre estados recién independizados, así como el interés extranjero por la disensión. Luego, doctrinas se decretarían en el norte sobre los destinos del sur. El caso de la doctrina Monroe es el más ilustrativo llegando luego la de T. Roosevelt.

La dicotomía manifiesta entre Bolívar–Monroe ha llegado a su máxima expresión. La una intentando imponer paulatinamente con pactos bilaterales un TLC-ALCA; la otra, posición reivindicadora, autónoma y por ello, no en pocas ocasiones, tildada de subversiva

²⁰ Lanzados desde territorio de la República Popular China.

o anacrónica por sus detractores naturales. Lo que está en juego, como en tiempos de la Guerra Fría, es la autodeterminación de los pueblos y su seguridad económica. Se jugaba también la autodeterminación cultural, la seguridad alimentaria, de los recursos naturales, lo ambiental, y hasta la dignidad.

En 2005, en Argentina, se descubrió la propuesta: “Vamos a decirlo: ¡ALCA, ALCA, al carajo! ¡ALCA, ALCA, al carajo! ¡Quién enterró al ALCA?, los pueblos de América enterramos el ALCA, hoy aquí en Mar del Plata” (Chávez, 2006, p. 252). Aunque el golpe contundente dado al ALCA en la primera década del siglo XXI ha sido contestado con la idea de la llamada Alianza del Pacífico, donde se notan las intenciones repotenciadas de EE.UU, no sin el rol comprometedor de algunos Estados de la región donde prevalecen los intereses de las multinacionales y las clases dominantes locales. Revive la disensión regional y la puja de modelos.

El planteamiento emergente de la Venezuela Bolivariana, rescataría el predicamento continental. Combustible idóneo fue la apelación a los contenidos de autores independentistas, no solo de nacionales sino de otras regiones de América. Frente a la política regional de Washington, existe otra que ha estado presente en los gobiernos denominados progresistas. La gendarmería “yanky” sería denunciada; ya existían voces oficiales que chocaban con las políticas hacia América Latina, ya había voces que citarían a la historia. “El antiyanquismo es consecuencia de la política expansionista” (Rojas Mix, 1991, p. 123).

Cabe decir, las inconformidades gubernamentales de otros países fuera de Venezuela, no eran copias del discurso chavista, eran sentires acumulados, era eco de los primeros intentos por la independencia real. Lastimosamente, el fenómeno progresista, en particular el del “chavismo”, pasó a ser considerado de demagogia o populismo, hasta por sectores académicos que alguna vez distinguían por ser defensores de una vía independiente para la región; la ola de posturas distintas al bipartidismo que buscaban reivindicación, no ha sido poco estudiada en sus raíces (Dussel, 1990) y lo sigue estando.

La historia económica de Latinoamérica en el siglo XX está directamente ligada a las experiencias políticas de los gobiernos,

por un lado. Por otro, del sometimiento a los dictámenes de las fuerzas y entes del sistema capitalista (Harvey, 2007). Además, los matices de las luchas entre el panamericanismo y el autonomismo; entre imposición y resistencia, casos que se han reflejado en intervenciones de facto cuando los intereses de las potencias se ven afectados. Casos a lo largo y anchos de la historia regional, no tan sonados pero trágicos, son el de Haití, El Salvador, Panamá y Nicaragua, por rememorar cuatro situaciones solamente, tienen raíces en las contradicciones económicas. Menester es rescatar la siguiente observación que hiciera el conocedor Martí hace más de un siglo:

Quien dice unión económica, dice unión política. El pueblo que compra, manda. El pueblo que vende, sirve. Hay que equilibrar el comercio, para asegurar la libertad. El pueblo que quiere morir vende a un solo pueblo, el que quiere salvarse vende a más de uno. (Martí, 1974, *citado por* Mix, 1991, p. 142)

Así las cosas, no hay integración real sin los dos ámbitos, de hecho, en sí misma es una puesta en marcha para aunar posibilidades efectivas. Una de los ejes sobre el que se da la integración, es el que gira en torno al político, y esto desde los tiempos propios de la Independencia, a comienzos del siglo XIX (Roig, 2000). A la par de la liberación del poder realista, iba el de la identidad política y con ella la búsqueda de una identidad común, por lo menos así la pensaron y creyeron los primeros líderes continentales. Luego ya se debatirían las naciones entre modos políticos y bipartidismos que nada aportaban a las ideas de unidad, unión que fueron de plano desechadas; y que posteriormente llevarían al concepto de integración.

Los contenidos de Miranda y Bolívar eran claros, tan válidos entonces como ahora (Ramírez & Patiño, 2012). Más adelante, vendrá Martí. “La idea de los grandes bloques políticos en América fue considerada por los Precursores de la Independencia como un ideal para llegar al fortalecimiento y unión de estos países en su afán de independencia” (Ocampo López, 1999, p. 363). No obstante, los caudillismos regionales junto a las oligarquías, no permitieron avanzar sobre unidad y unión.

La trascendencia de estos elementos no escapan de la oportunidad para hacer justificación, para denunciar los inconvenientes estructurales y coyunturales consignados en otras épocas, que han sido el común denominador, poner en evidencia para no caer en los errores anteriores, es la consigna que es solventada y apoyada por las formas alternativas de gestión solidaria e integradora que no es una propuesta nueva ni solitaria sino que obedece a una situación, a un proyecto histórico (Dietrich, 2005), en ese sentido:

Las rivalidades internas y otros factores exógenos, además de la falta de decisiones de las dirigencias pro integracionistas, no dejaron prosperar la *unidad*. La integración, si así se le puede llamar para esos tiempos, parecía limitarse a la consciencia de liberación y solidaridad determinada solo por la dominación española, por la simple ayuda militar a las causas, al tiempo que se perdía ese furor integracionista que muchos historiadores como Ocampo López destacarían en el siglo XX. (Ramírez Angarita, 2010, p. 43)

Es de destacar que existe una diferencia sustancial y pragmática entre *unidad* y *unión* desde la perspectiva histórica de la región: la *unidad* es entendida como esa necesidad indispensable para combatir (en el caso de la independencia) al enemigo; pero luego para reunirse en criterios comunes, la unidad como ese espíritu, como ese fenómeno propio de un pueblo compuesto por otros pueblos. La *unidad* como característica, como adjetivo, como fuerza integradora. A su vez, la *unión* se entiende como ese hecho concreto, como esa materialización en un ente político que sea máxima expresión de la unidad. La *unión* como lo tangible, como la concreción de un ideal, en otras palabras, como ese espacio propuesto en los tiempos de la independencia. A su vez la *integración* se comprende como el sistema de las relaciones entre los componentes de la *unión*.

La *integración* como ideología de bienestar e interdependencia más allá de lo material como se ha entendido a conveniencia. En otros términos, lo *anfictiónico* que se remonta a los principios de

unidad, que convocaban a las polis griegas para conformarse en ligas de defensa de intereses comunes que iban desde lo militar hasta lo comercial y cultural, como lo notó Miranda (1982). La comparación con el *Corinto helénico*, en el caso de Bolívar, es de notar. Por ello, personajes de la talla de Leopoldo Zea, no perdían oportunidad para hacer llamamientos a la integración real y efectiva de Latinoamérica que garantizara una forma de desarrollo autónomo al romper con la influencia de Estados Unidos que históricamente había sido nociva, para no quedarse en la utopía sin avanzar a la concreción.

Más no toda integración política es garantía de autonomía, paridad o democracia. A la sazón, la creación de la OEA en 1948, no ha garantizado la unidad continental cual ente unificador. Los objetivos en teoría riñen con la práctica. Las orientaciones salían unilateralmente de Estados Unidos en sus primeras décadas. La expulsión de Cuba en 1962 lo comprueba.

La OEA nunca se pronunció ni se ha pronunciado frente a los casos de las dictaduras militares que azotaron al continente o a los golpes de Estado, como el cometido contra el gobierno elegido democráticamente de Salvador Allende; contra el de Arbenz en Guatemala; el de Bosch en Santo Domingo; contra el acoso a la Panamá de Torrijos; o en rechazo al Plan Cóndor; o del funcionamiento de la infame Escuela de las Américas; o contra el sometimiento casi vitalicio de Haití; mucho menos frente a las invasiones de los militares estadounidenses a Grenada, República Dominicana; la conspiración en Surinam y en Guyana, entre otros documentados hechos.

La actitud de la OEA dejó mucho que desear en el caso de Venezuela en 2002 o los sucesos más recientes de 2014; de las elecciones presidenciales en México o el eufemismo en el caso hondureño, donde a regañadientes sancionó en contra el gobierno de facto luego del golpe contra Zelaya en Honduras, país que había ingresado al convenio ALBA. Por el contrario, se muestra hostil e inconsecuente en los casos Bolivia, Brasil y el de Ecuador.

Así las cosas, para algunos sectores la OEA ha sido un instrumento más del intervencionismo extranjero, la falta de posición frente al litigio por las Malvinas entre Argentina y el Reino Unido es polémica. En definitiva, la OEA parece no

entender o no querer entender la integración real del continente. En una entrevista ofrecida por Evo Morales, presidente de Bolivia, decía, desde México en 2010:

Los países de la Organización de Estados Americanos (OEA) deberían reflexionar sobre "hasta dónde podemos avanzar con imperio o sin imperio, con tutelaje, controles, chantaje e intentos de golpe de Estado, estamos mejor sin el imperio", sentenció el mandatario indígena" (Los Tiempos, 2012).

Las bases de los procesos, que se proponen desde los países cuyo liderazgo es alternativo, parten del legado histórico, del planteamiento del *ethos* latinoamericano-caribeño. La idea en Guevara, del "hombre nuevo" va más allá de una simple interpretación macartista que se pueda generar –como de hecho se generó–; (Dussel, 1990). El discurso anti imperialista se ha convertido en una de las etapas clave en los procesos al interior de los países conocidos como progresistas, lo mismo el grado de conciencia continental y de no injerencia por parte de las potencias extranjeras en los asuntos de la región.

Además, ha crecido el rechazo sobre las exigencias de los organismos-entes economicistas mundiales que han demostrado históricamente los efectos nefastos sobre las economías locales golpeando, sobre todo, a la gente del común, aunque la mayoría de veces esta no se da cuenta o no adquiere consciencia del asunto (Hinkelammert, 1970).

Al contrario de los rumbos de la OEA, la recién creada CELAC, en tanto opción, se erige como una reunión donde se discuten temas de interés regional. En temas tan comunes que van desde las políticas económicas hasta las relaciones entre países de la región con las potencias, donde las pautas son las que se dicten en el seno del consenso multilateral en temas que le afectan.

Entre los desafíos internos están la consolidación de aspectos comunes a resolver, también la convivencia ideológica o el riesgo de sabotaje de gobiernos que representan otra clase de intereses. Los riesgos externos se representan en el expansionismo hegemónico que es antagónico a la propia realización de la *integración integral*, aquel representado por la propuesta de

EE.UU junto a los gobiernos cercanos en los países de Latinoamérica y El Caribe.

En definitiva, la CELAC al ser consecuencia directa del Grupo de Río y de la CALC (la Cumbre de América Latina y del Caribe), creada en 2010, con 33 miembros, busca orientar políticas conjuntas de integración determinada por la vía de la cooperación multilateral en diferentes sectores donde el común denominador es la equidad, por lo menos así lo expusieron los mandatarios progresistas que defienden la idea.

El proyecto UNASUR en tanto espacio político cuenta con doce miembros activos de Suramérica, quienes ratificaron su estadía a partir de marzo de 2011, al cumplir la exigencia de ser aprobado por al menos nueve cuerpos legislativos nacionales de nueve países que a su vez aceptaran el convenio. Entre los objetivos a largo plazo, están el de incluir a otros países del continente, adhiriéndose con plenos derechos. En estas ideas el liderazgo de Chávez es indiscutible para propios y detractores.

La UNASUR entiende la necesidad de concretar la cuestión económica, estableciendo un sistema alternativo de desarrollo socio-económico al alineado, a los requerimientos del caso, que comprometan al Estado, la sociedad y al sector privado, participando activamente, teniendo en cuenta los intereses de la población, de ahí que la idea de crear un banco propio, llamado Banco del Sur que reemplazará el modelo hegemónico del FMI, el BM y el BID, y un posible sistema monetario (SUCRE)²¹ se enmarquen en una visión alternativa de la integración, no es visto con buenos ojos por sectores tradicionalistas que auguran fracaso.

Los temas de seguridad militar no se quedan fuera del tinero sobre todo por el rechazo de algunos gobiernos a la interferencia de potencias extranjeras, en especial de los EE.UU, haciendo énfasis en la defensa de los recursos naturales como obligación continental e histórica. En este aspecto cabe señalar la posición de Venezuela, que por medio del entonces canciller Nicolás Maduro, en el mes de mayo del 2012, señaló:

²¹ Por sus siglas: Sistema Unitario de Compensación Regional es una unidad de cuenta común propuesta en el seno de la ALBA.

...que la creación de esta instancia, aprobada por los Jefes de Estado y de Gobierno en 2007, devela la importancia que tiene para nuestra región y para el mundo el tema energético, el desarrollo y el uso de los recursos", que permite la constitución del Tratado Energético de la UNASUR y le da forma a un tema vital. (MPPRE, Párr., 5)

La UNASUR y la CELAC se abren paso en este comienzo del siglo XXI como propuestas *desde adentro*.

No faltaran los que traten de aprovechar coyunturas difíciles para, bueno, mantener ese empeño de la restauración del capitalismo, del neoliberalismo, para acabar con la patria. No, no podrán, ante esta circunstancia de nuevas dificultades -del tamaño que fueren- la repuesta de todos y todos los patriotas, revolucionarios, los que sentimos la patria hasta en las vísceras como diría augusto Mijares, es unidad, lucha, batalla y victoria. (Chávez, 2012, Sp.)

Hoy se critica la posición de algunos Estados que protestan sobre la presencia de bases militares norteamericanas en países vecinos, así como se dio a inicios del siglo XXI (La FM, 2013). Dichos convenios tienden a violar cualquier protocolo diplomático, se alega a la libre disposición y la autonomía para legalizar la estada de fuerzas extranjeras en sus territorios. El caso de Colombia, Panamá, Guyana, Honduras y Perú están entre los más ilustrativos. Pero cuando los gobiernos que se sienten afectados, sientan su voz de protesta, estos son vetados, tildados de orates e intervencionistas (La FM, 2013). En este tipo de asuntos debe existir una lectura dialéctica y basada en las versiones de la historia.

Todos los esfuerzos anteriores, han materializado procesos iniciados en las propias necesidades. Han sido consecuencias del devenir histórico, fundado en lo más auténticos valores e ideas originales que logran rastrearse mucho antes de la preocupación europea de unificación real por unirse en un bloque continental. Por ello es interesante la apertura de estilos, de propuestas que se difundan y se defiendan a la manera latinoamericana

reivindicadora el ideario heredado más allá de las tentativas apologías que para estos casos pueden llegar a ser válidas.

Para seguir con mi experiencia, qué mejor espacio que una sesión de doctorado en filosofía donde confluyen distintos pensares y sentires, abiertas pero sobre todo, latinoamericanos conocedores inmediatos de la realidad que les rodea, personas que están en el transitar académico pero que no han perdido su sentido común, la forma inquisitiva, la inconformidad pero sobre todo la búsqueda de versiones, el espíritu de investigación más allá de los formalismos academicistas y de la influencia de los sistemas informativos financiados por intereses antagónicos.

Finalmente, en estos momentos algunos países de la región han regresado a los modelos de desarrollo tradicional, siendo quisquillosos ante cualquier idea de integración alternativa, tales son los casos de Argentina y Colombia. Otros están pasando por crisis profundas como en Venezuela o Brasil, donde las versiones son encontradas, las causas muy dialécticas. No cabe duda en la intromisión negativa de los sectores dominantes, los medios de comunicación y las potencias extranjeras en el tema de la integración.

La integración real, ayer como hoy ha tenido defensores y detractores; alternativas y tradicionalismos (Chávez, 2007), eso es precisamente el factor que lo hace un destacado y polémico objeto de estudio. La invitación al estudiar este aspecto es, reseñar la historia de los procesos, sus actores, y destacar el justo lugar a aquellos que han propugnado una integración latinoamericana enfocada al bien común de su población, de un desarrollo autónomo, libre de los dictámenes tiránicos de la versión extrema de la economía de mercado, de la ganancia como fin último.

Para concluir

Los siguientes apuntes se encaminan no a dejar conclusiones como tal, sino a tener en cuenta para, precisamente, construir formas críticas de análisis proclives a la objetividad del caso, pues, como nos recuerda John Calvin Coolidge: “la educación consiste en enseñar a los hombres –y mujeres- no lo que deben pensar sino a pensar”.

Existen dos modelos internos que hablan de integración: uno tradicionalista que coquetea con los intereses externos a la región. Otro, radicalmente contrario, es el propuesto por los gobiernos de tendencia izquierdista o llamados progresistas. Pero está aquel modelo, un tercero, si se quiere, completamente extraño a los ideales históricos de América Latina y El Caribe.

Siguiendo lo anterior, la llegada al poder en Venezuela del bolivarianismo propuesto por Chávez, tuvo como interés primordial el rescate de la idea de integración continental, la creación de organismos multilaterales alternos y la discrepancia radical a las políticas integradoras determinadas desde Washington.

La identidad e integración, para el caso de América Latina y El Caribe, desde la perspectiva alternativa van de la mano. Esto se acompaña de la revisión histórica, del aprovechamiento del componente cultural.

Hoy existe una crisis en las concepciones y concreciones de integración en la región. El giro de algunos Estados a políticas cercanas al sistema neoliberal, han dificultado la consolidación de otras propuestas como el MERCOSUR o el ALBA. A pesar de los esfuerzos, es difícil vencer la visión economicista de la integración. En las visiones tradicionalistas prima el interés del capital y sus monopolios que las necesidades de los pueblos.

Independiente de cualquier opinión ideológica apresurada, no cabe la menor duda en el protagonismo de la Revolución Bolivariana y el liderazgo, no en solitario de Hugo Chávez, sino también de otros líderes y personajes latinoamericanos. La propuesta de integración, desde esta arista, es consecuencia material del devenir histórico-social, que se asume como una deuda histórico-política relacionada con la dignidad.

La ausencia de liderazgos en esta segunda mitad de la segunda década del siglo XXI, ha impactado negativamente los intentos por preservar las alternativas de desarrollo autóctono planteadas desde los gobiernos no tradicionales. A esto se suma, paradójicamente, la falencia en la formación de los sectores sociales de base, tanto en los países que comparten el ideal integracionista alternativa, por parte de los gobiernos; tanto más en aquellos gobiernos de tendencia contraria por parte de los sectores de oposición u organizaciones político-sociales.

Lo interesante de lo polémico no es escribir ni opinar sobre un tema, en este caso, sobre la integración, sino analizarlo desde ópticas distintas a las que la información mediática está acostumbrada a proyectar. Y sin rodeos, se sabe que las fuentes por más que quieran declararse neutrales, están ideológicamente alineadas a sus financiadores, sean de una orilla o de la otra. Resaltar, con objetividad el rol de aquellos fenómenos, personajes o acciones dignas de controversia no deben ser objeto de vulgares y despectivos señalamientos como ha ocurrido, desde varios escenarios, con la figura de dirigentes como Chávez, Evo Morales, entre otros. Para refutar posturas hay que armarse de argumentos y no de visceralidades, mucho menos cuando no se conocen los contextos, la historia.

Acá quiero traer a colación el diálogo en el que a Sócrates le quiere contar sobre otra persona supuestos, entonces recomienda: indagar si es verdad, la bondad (intención) y si es útil; a lo anterior yo añadiría: ¿quién lo sostiene? ¿Fuente? Esto a propósito de la influencia de los medios de comunicación que impactan en el imaginario de las personas que no filtran o se cuestionan sobre la información que reciben.

Espacios como lo son la escuela, la universidad, y hasta los círculos familiares. tienen mucho que hacer frente a estos asuntos, sobre todo en la concreción de una opinión pública abierta, al cual forme su postura crítica, o sea, que el centro de debate no sea un tema solamente, sino el uso debido de herramientas de análisis, de construcción colectiva y responsable del conocimiento.

Un escrito de este tipo es tan vigente como aquellos que elevan posturas críticas frente a fenómenos o personajes. Igual la invitación es a tomar estos temas de la manera más equilibrada. Cada círculo tiene el derecho a defender su punto de vista, inclusive el deber moral a dar explicaciones de sus posturas. Lo importante es que se usen argumentos que den fe del buen ejercicio intelectual y pedagógico que implica tocar temas sensibles.

Finalmente, no puede negarse el impacto que en teoría y práctica ha dejado el proceso que ya no es venezolano puramente, sino continental, pues a pesar de los giros por los rumbos tradicionalistas en algunos países de la región, la idea ha quedado en muchas mentes desde la Patagonia hasta el sur del Río Bravo.

En mi diario andar, en los diferentes contextos, este fenómeno bolivariano democrático, ha permitido preguntarme por muchas cosas que seguirán el devenir que tenga que seguir, no sin enfatizar en la integración integral, el rescate, la defensa y la divulgación de los valores de la región, sus beneficios y sus polémicos gestores.

Referencias

Arocena, F. (2012). *La mayoría de las personas son otras personas. Un ensayo sobre multiculturalismo en occidente*. Montevideo: Estuario.

Avendaño Bolívar, S. Morales Perales, J. (2008). *Biblioteca Ayacucho y Telesur, como proyectos de integración cultural del Estado venezolano hacia América Latina. Caso: Brasil* en Boletín Antropológico. Año 26, N° 74, Septiembre - Diciembre 2008. ISSN: 1325-2610. Universidad de Los Andes: Mérida. pp. 287-311

Cañizález, A., Lugo, J. (2007). *Telesur: Estrategia geopolítica con fines integracionistas*. Recuperado de <http://web2.mty.itesm.mx/temporal/confines/articulos6/CanizalezA-LugoJ.pdf>

Chávez Frías, H. R. (2006). *La unidad latinoamericana*. Bogotá: Ocean Sur.

Chávez Frías, H. R. (2012). Cuenta oficial de Facebook. Recuperado de: <https://www.facebook.com/ChavezCorazonPatria/posts/260274490781160>

Chávez Frías, H. R. (2007), *El que me acuse de dictador es un ignorante. Frases de Hugo Chávez*. (Selección de Camilo Chaparro). Intermedio: Bogotá.

De Sousa Santos, B. (2012). *Las epistemologías del Sur*. Disponible en, http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf

Dietrich, H. (2005). *Hugo Chávez y el socialismo del siglo XXI*. Caracas: Instituto Municipal de publicaciones.

Dussel, E. (1990). *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*. México: Siglo XXI.

Galeano, E. (1970). *Las venas abiertas de América Latina*. Bogotá: TM.

Gantiva, J. (2008). *Un ensayo sobre Gramsci. El sentido de la filosofía, de la política y la tarea del pensar*. Caracas: Centro Internacional Miranda.

Garavito, I. S. Hernández. Morfa, G. (2011). *Telesur, en defensa de lo latinoamericano. La cultura de resistencia y liberación en los medios de comunicación masiva* en Contribuciones a las Ciencias Sociales Abril, 2011. En <http://www.eumed.net/rev/cccss/12/sgmh.htm>

García Canclini, N. et. al. (2004). *Reabrir espacios públicos. Políticas culturales y ciudadanía*. México: Plaza y Valdés.

Golinger, E (2005). *El código Chávez*. La Habana: Ciencias Sociales.

Guadarrama, P. (2004). *El pensamiento de la integración latinoamericana ante la globalización en Cuadernos Americanos*. N. 103. Enero-febrero 2004. V. 1. p. 34-59; ISSN. 0185-156X. *El cuervo*. Universidad de Puerto Rico. No. 31 año 16 enero-junio 2004. Universidad Nacional Autónoma de México: México. Pp. 19-32.

Guadarrama, P. (2008). *Pensamiento filosófico latinoamericano*. Caracas: El perro y la rana.

Guerra Borges, A. (1991). *La integración de América Latina y el Caribe: la práctica de la teoría*. México: Instituto de Investigaciones Económicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Madrid: Akal.

Hinkelammert, F. (1970). *El subdesarrollo latinoamericano: un caso del desarrollo capitalista*. Buenos Aires: Paidós.

Hobsbawm, E. (2003). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.

Iriarte, A. (2005). *Bestiario tropical. Crónicas de dictadores*. Bogotá: Intermedio.

La FM. (2013, 04, 1). *La entrevista de Vicky Dávila al presidente Hugo Chávez* (archivo de vídeo). Recuperado de, <http://www.lafm.com.co/noticias/cancer-de-hugo-chavez/04-01-13/la-entrevista-de-vic#ixzz4FRDog3Gp>. El 1 de junio de 2016.

Los Tiempos (2012). *La alternativa a la OEA*. http://www.lostiempos.com/diario/actualidad/nacional/20100222/e_vopropone-crear-una-oea-alternativa-en-la-cumbre-de_58773_105657.html

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

Miranda, F. (1982). *América Espera*. Caracas: Ayacucho.

MPPRE: Ministerio del Poder Popular para Relaciones exteriores del Gobierno de Venezuela. En http://www.mppre.gob.ve/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1&limitstart=3048

Ocampo López, J. (1981). *Historia de la ideas de integración de América Latina*. Tunja: Bolivariana Internacional.

Ocampo López, J. (1999). *El Proceso ideológico de la Emancipación colombiana*. Bogotá: Planeta.

O'Gormann, E. (1995). *La invención de América*. México: FCE.

Quintero Pacheco, J. (1971). *El congreso Aficcionario de Panamá y la política internacional de Estados Unidos*. Bogotá: Academia colombiana de historia

Ramírez Angarita, C. (2010). *Miranda y Bolívar, idea y concreción de la unidad hispanoamericana*. Bogotá: Proyecto Editorial Medio Pan y Un Libro EOH.

Ramírez Angarita, C.; Patiño Trujillo, C. A. (2013). *Francisco de Miranda: Precursor de la utopía colombiana*. Bogotá: Imaginarios.

Ramonet, I. (2013). *Hugo Chávez: mi primera vida. Conversaciones con Hugo Chávez*. Barcelona: Debate.

Roig, A. (2000). *El pensamiento social y político en Iberoamérica del siglo XIX*. En Enciclopedia Iberoamericana de filosofía No. 22. Madrid: Trotta.

Rojas Gómez, M. Guadarrama, P. (2006). *Los presupuestos histórico-teóricos de la Identidad latinoamericana que condicionan y promueven los proyectos integracionistas para el siglo XXI latinoamericano*. Bogotá: Cátedras Andrés Bello-Convenio Andrés Bello.

Rojas Mix, M. (1991). *Los cien nombres de América*. Barcelona: Lumen.

UNASUR (Sf.). En http://www.comunidadandina.org/unasur/tratado_constitutivo.htm

Vega Cantor, R. (2013). *La muerte de un revolucionario de Nuestra América*. En, *El pensamiento de Nuestra América*. Ibagué: Centro Cultural Universidad del Tolima. Pp. 40-55.

Wallerstein, I. (2007). *Universalismo europeo. El discurso del poder*. México: Siglo XXI.

APUNTES PARA UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE-COLONIAL: ENTRE EL EUROCENTRISMO FILOSÓFICO Y EL SABER/HACER DE UNA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN¹

Cristhian Ricardo Santos Gutiérrez²

Resumen: Los problemas de la sociedad y la academia colombiana están vigentes y necesitan de un análisis filosófico serio. La filosofía eurocentrada, hoy predominante en las escuelas colegios y universidades, no aporta seriamente a los problemas humanos de la periferia o lo denominado como *sur global*. En efecto, el objetivo aquí, a partir del análisis categorial de algunos elementos que componen el proyecto pedagógico de liberación construido por Enrique Dussel, es des-encubrir los criterios, principios y dispositivos que han logrado desplegar y consolidar la concepción “eurocéntrica” de la filosofía dentro de Latinoamérica, la cual, es asumida dentro de las diferentes instituciones político-pedagógicas encargadas de su producción, reproducción y desarrollo como verdad absoluta, unívoca y universal.

Palabras clave: Eurocentrismo, Enrique Dussel, Filosofía de la liberación, transmodernidad, pedagógica de-colonial

Abstract: The problems of Colombian society and academia are valid and need a serious philosophical analysis. Eurocentered philosophy, prevalent today in colleges and universities schools,

¹ El presente trabajo fue presentado en el marco del XVIII FORO DE ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA “Alonso Corrales Hernández” entre los días 6 y 9 del mes de septiembre en la universidad de Cartagena

² Cristhian Ricardo Santos Gutiérrez Licenciado en filosofía e historia por la universidad la Gran Colombia. Docente del colegio bilingüe Reino Unido. Correo electrónico: cristhian.santosugc@gmail.com

not seriously contributes to human problems of the periphery or called global south. Indeed, the goal here, from the categorical analysis of some elements of the educational project of liberation built by Enrique Dussel, is to discover the criteria, principles and devices that have managed to deploy and consolidate the "Eurocentric" view of the philosophy in Latin America, which is taken within the different political and educational institutions responsible for production, reproduction and development as an absolute, unequivocal and universal truth.

Keywords: Eurocentrism, Enrique Dussel, Philosophy of Liberation, Transmodernity, de-colonial pedagogy

Introducción

La filosofía como producción cultural hoy en Colombia es atacada y amenazada gracias a los procesos político-pedagógicos asimétricos, las condiciones materiales construidas dentro de las lógicas económicas vigentes y la mentalidad de una sociedad forjada bajo los motores de la racionalidad moderno-europea. Es decir, la filosofía hoy es transmitida y reproducida por medio de dispositivos e instrumentos de dominación que, formal y materialmente, han sido constituidos bajo un sesgo "eurocéntrico" hasta la fecha encubierto; no sólo en los currículos que orientan las prácticas pedagógicas de la filosofía, sino también, en los marcos teóricos de los profesores empoderados de esta enseñanza y en aquellos espacios institucionalmente proporcionados para su desarrollo. Es así, que para comprender dicho problema tendremos que partir de tres momentos constitutivos del mismo. En primera instancia y bajo la pregunta: ¿cuál es la utilidad y el valor social del saber filosófico dentro de la sociedad colombiana? En un segundo momento ¿cómo el saber/hacer filosófico se puede articular crítica y materialmente con la responsabilidad social de las escuelas, colegios y universidades encargadas de la producción, reproducción y desarrollo de la subjetividad del niño-juventud-pueblo colombiano? Ya por último, dirigiremos nuestra mirada sobre el interrogante ¿cómo el sesgo eurocéntrico que aún persiste dentro de la sociedad colombiana, incide hoy en la pretendida

desaparición del saber/hacer filosófico de las aulas y de la vida humana, gracias a la creación de una visión de inutilidad de la filosofía por medio de la carencia de corresponsabilidad entre unos discursos abstractos universalmente establecidos y una “realidad material” histórico-cultural concreta?

Pensar estos tres momentos es una necesidad, dadas las reestructuraciones que desde finales del siglo XX vienen sufriendo aquellos espacios encargados, institucionalmente, de construir y orientar, a partir de unos procesos pedagógicos de formación, las subjetividades de la sociedad Colombia. No obstante, la filosofía hoy, como lo muestra Christian Shumacher en su ponencia en la Universidad Nacional de Colombia titulada “*Acerca del pensador profesional*”, se sigue preguntando ¿Qué debería hacer un departamento de filosofía con los estudiantes de filosofía? ¿Cuál debería ser el resultado de un estudio de filosofía? O siguiendo a Rodrigo Restrepo (2011) en la revista Arcadia en su artículo titulado “*Dónde están los filósofos*”, ¿Cuál sería la función social del filósofo? ¿Por qué viven tan alejados del debate público? Es evidente que estos interrogantes son necesarios para realizar un acercamiento a la razón de ser y hacer de la filosofía hoy, pero a su vez, también es claro que no son suficientes ya que encubren discursivamente el núcleo de la problemática.

Es por esto, que situaremos aquí el interrogante desde el cual, siguiendo al filósofo mendocino Enrique Dussel, debería partir una reflexión sobre el saber/hacer de la filosofía dentro de las instituciones político-pedagógicas en Latinoamérica, es decir, ¿La filosofía eurocentrada que fundamenta hoy los departamentos de filosofía, y a su vez, sus procesos de enseñanza- aprendizaje aporta crítica y materialmente a los problemas humanos de la periferia o sur global?

Eurocentrismo filosófico: sistematicidad, coherencia y universalidad

Re-pensar la concepción categorial de la filosofía que prima hoy en las escuelas, colegios, universidades y sociedad colombiana en general, toma importancia dentro de una praxis histórico-concreta como la de América latina y todos aquellos países que la

conforman. Territorios en los que el 85% de la población muere, debido a que no tienen solventadas sus necesidades básicas (comida, vivienda, vestido, salud, etc.) ya que el 15% restante tienen en su poder los recursos tanto humanos como naturales posibilitadores de la producción, reproducción y desarrollo de la vida del sujeto humano en comunidad (Dussel, 2001). Países en los que se vive a imagen y semejanza de los problemas económicos, políticos, estéticos y pedagógicos de las grandes potencias euro-norteamericanas. Es decir, espacios geopolíticamente coloniales (contenido epistémico) y colonizados (hecho histórico) en los que desde sus intersticios y su misma razón de ser forjan una filosofía, ya no de lo universal, sino con pretensión de serlo; no es una filosofía formal y abstracta, sino material y concreta; en otras palabras, es una filosofía-crítica

En efecto, la utilidad y valor social del saber filosófico hoy se mide bajo la posible articulación entre un discurso categorial, que ha ganado precisión gracias a la astucia del hombre; la razón, la cual “es capaz de establecer un diálogo, un discurso intersubjetivo con la razón del otro, como razón alternativa”(Dussel, 1994, p. 168). Y, una praxis histórico-concreta, la cual determina un modo de realidad particularmente establecido ya su vez, los diferentes mecanismos para comprenderla. Es decir, que la filosofía no puede seguir siendo entendida como el acumulado exhaustivo de conocimientos e instrumentos universales bien aprendidos que posibilitan una intervención absoluta sobre cualquier realidad; ni la construcción a-crítica de juicios puramente racionales emitidos por aquel “filósofo nato” o “genio espontáneo” constructor de grandes aparatos conceptuales que le apuntan al derrumbamiento de otros postulados teórico-filosóficos igualmente constituidos. Sino por el contrario, y en palabras de Enrique Düssel, en su obra *“Filosofía de la liberación”*:

La filosofía no piensa la filosofía, cuando es realmente filosofía y no sofística o ideología. No piensa textos filosóficos, y si debe hacerlo es solo como propedéutica pedagógica para instrumentarse con categorías interpretativas. La filosofía piensa lo no-filosófico: la realidad. Pero porque es reflexión sobre su propia realidad

parte de lo que ya es, de su propio mundo, de su sistema, de su espacialidad. (Dussel, 1996, p. 15)

Esto es entonces, un preponderar por un diálogo entre tradiciones filosóficas, el promover la articulación de conocimientos-Otros (Dussel, 1996) para la transformación de las concepciones tradicionales sobre la filosofía y el hacer de la historia, el dejar de pensar la filosofía en abstracto y más como praxis, poner en discusión la concepción romántica del estudio de la filosofía como mero enaltecimiento del espíritu y más bien concientizar al niño-juventud-pueblo frente a su responsabilidad histórico-concreta, dejar de pensar en la filosofía como ciencia primera y madre omnipotente de todas las ciencias, y de esa manera, reconocerla como herramienta metodológica y *techné*, en primera instancia, que puede ser aprehendida sistemáticamente, pero no obstante, que en un segundo momento, más allá del amor a la filosofía y construcción de conceptos “vacíos de materialidad”, pueda ser entendida como una pedagógica filosófica encargada de evaluar conceptos existentes y producir ideas nuevas conceptualmente sólidas corresponsables con el “mundo real”; histórico-cultural concreto. Al respecto, afirma Dussel

Es verdad que hay un cierto nivel “preparatorio” o meramente instrumental del discurso filosófico que pareciera ser universal. Pienso en la lógica, en la filosofía del lenguaje, en la filosofía de la ciencia, etc. Pero, entiéndase de una vez por todas, dichos discursos metódicos y metodológicos no son filosofía, sino preparatorios para el filosofar. Filosofía es pensar la realidad y esta “realidad” en último grado, se juega en la realidad humana concreta, histórica. Es el nivel concreto en el que la filosofía se constituye, en el centro ideológico de un pueblo. (Dussel, 1994, pp. 24–25)

En efecto, dicho ejemplo da cuenta del cómo la filosofía y su labor han sido entendidas desde una concepción “salvacionista” y “mesianica”, ya que dichos discursos metódicos y metodológicos son los que nos han llevado a romantizar la acción filosófica y a crear un sentimiento de nostalgia ante la desaparición del filósofo

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

ilustrado, abstracto y creador omnipotente de “grandes sistemas conceptuales monolíticos” (Schumacher, 2011); los cuales hoy, se han hechos más evidentes debido a la usurpación de los procesos de globalización en el terreno de la misma filosofía. La desaparición de este personaje para la academia, como hijos de la ilustración y del romanticismo, ha generado desestabilidad y desconcierto en cuanto a la razón de ser y su hacer, en tanto que carrera, profesores y estudiantes de filosofía, por lo cual, repensar ésta como producción cultural se nos presenta como una alternativa viable.

Más allá del eurocentrismo filosófico

La articulación crítico-material de una filosofía no eurocéntrica con los procesos de responsabilidad social de las instituciones encargadas de la formación de las subjetividades del niño-juventud-pueblo, depende aquí del repensar y des-encubrir los criterios, principios y dispositivos que han posibilitado el despliegue y consolidación del mismo eurocentrismo dentro del campo de la filosofía, el cual se ha fundamentado; histórica y culturalmente, según Enrique Dussel, bajo los pilares de la falacia desarrollista, la experiencia existencial “a priori” de la invención del “ser-asiático”, la relación descubrimiento/encubrimiento (no como oposición del otro, sino como extensión de los mismo), la conquista o formación de la subjetividad moderna (*ego conquiro*), la colonización o dominación sobre el cuerpo del indio y el mismo “mito de la modernidad”³

En efecto, todo esto ha conllevado no solo a la desaparición de la filosofía de los currículos de los colegios en Colombia, sino de la vida humana en general; lo cual pone de manifiesto que esta

³ “En esto consiste el “mito de la Modernidad”, en un victimar al inocente (al Otro) declarándolo causa culpable de su propia victimización, y atribuyéndose el sujeto moderno plena inocencia con respecto al acto victimario. Por último, el sufrimiento del conquistado (colonizado, subdesarrollado) será interpretado como el sacrificio o el costo necesario de la modernización” (p.70) véase: “1492.El encubrimiento del otro.” Dussel, Enrique. Plural Editores. 1994.

visión es sostenida desde un discurso moderno-europeo pensado para una realidad distinta a la colombiana, y más que una posibilidad crítica frente al sistema vigente, se ha convertido en un protector y reproductor de la violencia, el sufrimiento y la deshumanización del niño-juventud-pueblo colombiano. Es aquí, donde como técnica de dominación hegemónica, la pedagogía, entendida como la ciencia de la enseñanza y el aprendizaje, ha marcado la preservación y difusión de valores tradicionales históricamente constituidos, los cuales, responden a intereses particulares debido a la carencia de autenticidad, reflexividad y criticidad⁴, en los países latinoamericanos negada y reprimida por la totalidad imperante, generando así la constante asimilación de innovaciones teóricas pensadas en una relación asimétrica única e inamovible. En otras palabras, las categorías con las que son pensadas las teorías pedagógicas responden a unas situaciones histórico-culturales distintas a las construidas en Latinoamérica. Al respecto y en dos momentos, Enrique Dussel en su libro *La pedagogía latinoamericana* afirma:

Desde la casa (la erótica pedagógica) hasta la escuela y los medios de comunicación (la política pedagógica), las costumbres (el ethos) y las instituciones (el estado) han ido formando y al mismo tiempo apresando al niño. En América latina, al igual que en toda la “periferia”, la cuestión de la “económica” pedagógica debe situarse en un nivel político, porque las presiones del sistema imperial y los retrasos son tantos que es tarea esencialmente política la educación del pueblo. (1980, p. 60)

⁴ Según Tovar Gonzales Leonardo en su apartado *Excurso. las fundaciones de la filosofía latinoamericana* “entendemos por autenticidad la capacidad de plantear interrogantes que surjan de la necesidad profunda de sentido que poseemos los seres humanos. La reflexividad apunta a la elaboración específicamente conceptual de estos interrogantes en procura de criterios universales, no atados a la designación de situaciones particulares. Por último, la criticidad alude al poder de los conceptos filosóficos para proponer valoraciones de las realidades humanas e ideales de cambio”

Y, en consecuencia:

La “escolaridad” tal como hoy se ha instrumentado en toda la “periferia” (excepto China) no es sino el modo como se aliena al hijo del pueblo para condicionarlo en el ethos de la sociedad que va siendo constituida por las empresas multinacionales, el imperialismo del dinero y la violenta competencia a muerte. (1980, Pp. 64–65)

En efecto, los procesos de enseñanza-aprendizaje del saber filosófico hoy están cimentados en contenidos curriculares de antaño, los cuales son impartidos en espacios educativos encargados, según Sánchez William en su artículo *“la universidad sin órganos: capitalismo cognitivo y transformación empresarial de la universidad”* de “seguir reproduciendo los modelos de educación superior heredados del proyecto moderno/colonial, a saber, el modelo napoleónico de escuelas profesionales y el modelo humboldtiano-alemán de universidad de investigación” (2007, p. 43). Donde, pedagógicamente y bajo un marco teórico del siglo XX pretenden arremeter con las crisis propuestas en éste el siglo XXI.

Es evidente que, para ésta, la sociedad colombiana en la que vivimos, la acumulación del capital, el individualismo exacerbado, la razón instrumenta criticada anteriormente por Dussel y la lógica pragmática de las diversas disciplinas, impuestas por los procesos de internacionalización y profesionalización de las mismas, han obligado a buscar nuevas estrategias y herramientas de comprensión a estos fenómenos desde los países de la “periferia”. Está claro y es innegable la necesidad de cambiar nuestro “horizonte de sentido” frente a nuestra concepción de la filosofía y sus formas de enseñanza-aprendizaje. Las implicaciones de los procesos pedagógicos hoy frente a las condiciones materiales subyacentes a los conjuntos de relaciones sociales inmersas dentro de las lógicas de la globalización, comprendida ésta como “[...]”*gobbleization*” (ingestión): la apropiación hostil, los mega-consorcios, y las adquisiciones agresivas de las corporaciones pequeñas, por las mayores, con mayor poder financiero y mejor conectadas políticamente” (McLaren, Farahmandpur, & Cabrera,

2006, p. 237). Se nos muestran claras, según diferentes teóricos apologistas de aquellos meta-discursos encargados de encubrir la barbarie del imperialismo globalizado, la irracionalidad de una sociedad unidimensional⁵ y la priorización del sujeto por el *tener* más que por el *ser* dentro de un contexto excluyente y despótico. Pero no es así, lo único claro aquí y ahora, es la situación o *estadio* de vulnerabilidad en el que es obligada a sobrevivir la mayoría oprimida. Dicha situación hace referencia, no solo a la satisfacción de las necesidades materiales y culturales básicas, sino también a la constitución histórica de aquellos sentimientos de culpa -que con la invención de América en 1492 y el origen del “mito de la modernidad” se han consolidado- ya su vez, se han encargado de estructurar así, las mentalidades bajo las cuales vive la mayoría oprimida en toda la “periferia”. Al respecto, McLaren & Farahmandpur en su libro *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo* afirman

El capitalismo se ha intensificado de forma tal que reprime nuestra habilidad para reconocer el propio proceso de represión; naturaliza la represión hasta tal punto en que el actual horror económico ha llegado a ser visto como parte de la trama diaria de las cosas que hemos llegado a nombrar despreocupados “el ajetreo cotidiano” [...] Mientras que el capitalismo busca su ventaja global, millones de trabajadores del mundo permanecen cautivos de los sueños de riqueza alimentados por la testosterona y el poder a medida que son obligados a hipotecar sus vidas en la búsqueda inútil por lo que se ha vuelto, con seguridad una paradoja gastada: “la democracia capitalista”. (2006, p. 234)

⁵ Esto hace referencia a una sociedad cuantitativa cuyas metas se resumen al consumo y a la falsación de las necesidades de los sujetos inmersos en ella, a un hombre unidimensional el cual teme por su propia liberación ya que ha introyectado y se ha identificado miméticamente con lo “exterior” como algo propio. Es decir, es una sociedad que encubre la irracionalidad de la “racionalidad tecnológica” bajo la que se fundamente ya su vez, a aquellas instituciones establecidas que la salvaguardan. Véase: *El hombre unidimensional*, Herbert Marcuse. Obras maestras, 1985.

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

Lo expuesto anteriormente, es un claro ejemplo de la naturalización de la represión a partir de los diferentes dispositivos político-pedagógicos encargados de encubrir la violenta competencia, a muerte, en nombre de la libertad y la democracia; con el fin de alcanzar los efímeros sueños de riqueza impuestos por parte de las grandes potencias mundiales a los países de la “periferia”.

Un acercamiento al proyecto pedagógico de liberación transmoderno propuesto por Enrique Dussel

Frente a un proyecto ético- político de liberación, la resignificación de la filosofía como categoría inmersa en una arquitectónica posibilitadora de una praxis histórico-concreta amerita ser re-pensada; ya no bajo la óptica moderno-enunciativa, universalista, solipsista y formal; desligada de la realidad, la cual, es la que prima hoy en las universidades y la que en algún tiempo fue defendida y promulgada en las consideraciones de un Descartes en el siglo XVII, pasando por Kant, Hegel hasta un post-eurocentrismo hoy de un Žižek o de un Onfray . Sino por el contrario, como lo propuesto por Dussel, una concepción de la filosofía, que asume una praxis de liberación anterior a la filosofía misma, es decir, la filosofía, pero más concretamente; la filosofía de la liberación, entendida como una articulación entre el discurso filosófico y la praxis de liberación misma. En consecuencia y tomando un ejemplo puesto por Dussel, en su obra *“Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación”*, para explicar el origen de la filosofía de la liberación en argentina, dice:

Algunos creen poder hacer crítica aún pensamiento filosófico desde otro pensamiento filosófico. Es crítica idealista a veces con pretensión de marxista, ya que no parten de la praxis histórico-concreta para descubrir el sentido real de un pensamiento, desde la realidad que le dio origen. Se creen frecuentemente ser Marx criticando a Bruno Bauer, siendo, en verdad, un Bruno Bauer que critica la filosofía desde la filosofía, la ideología desde la ideología, la idea desde la idea, un libro desde otro libro, sin mover las

estructuras sociales ni económicas que determinan, nunca de manera absoluta, el surgimiento y desarrollo de todo movimiento filosófico. (1994, p. 55)

En efecto, esta visión de la filosofía propone críticamente deconstruir lo que hasta hoy se encuentra anclado a nuestras mentalidades, lo que ha forjado nuestra “episteme colonial” y nuestras “prácticas colonizadoras”. Es decir, un des-encubrimiento de la irracionalidad moderno-europea restringida a lo denominado por Dussel en su libro “1492. El encubrimiento del otro” como “eurocentrismo”.

Es por esto que la necesidad de buscar alternativas válidas para la realidad inmediata de América latina y sus discursos predominantes desemboca en un proyecto ético-político de liberación que como superación de una ontología moderna fundada bajo una visión eurocéntrica de la historia (hegeliana), un monólogo relacional vertical, un proyecto global imperial, un universalismo abstracto, pero principalmente un mito sacrificial moderno y de auto-producción de la verdad por parte de un sujeto aislado, solipsista; pretende, por medio de la construcción de un diálogo horizontal liberado, intercultural y en un primer momento afirmativo (autoconsciente), pero posteriormente negativo (negación de la negación) la consolidación de una posibilidad otra frente al proyecto imperial global hoy imperante. En palabras de Düssel

El diálogo, entonces, entre los creadores críticos de sus propias culturas no es ya moderno ni posmoderno, sino estrictamente “*trans-moderno*”, porque, como hemos indicado, la localización del esfuerzo creador no parte del interior de la modernidad, sino desde su exterioridad o aún mejor de su ser “*fronterizo*”. La exterioridad, no es pura negatividad. Es una positividad de una tradición distinta a la moderna. Su afirmación es novedad, desafío y subsunción de lo mejor de la misma modernidad. (n.d., p. 25)

En efecto y teniendo en cuenta que un diálogo transmoderno es un diálogo intercultural que dentro de un proyecto pedagógico liberador debe partir desde la exterioridad negada, se plantea así un

principio *sine qua non* la filosofía y sus procesos de enseñanza-aprendizaje, a cargo de las instituciones político-pedagógicas, no pueden ser; y éste es, el criterio y principio de “*verdad material*”, el cual, puede entenderse aquí como el momento del proceso ético conservador de la vida, es decir, del contenido. Es importante aclarar, que dicho contenido en su interioridad presenta dos acepciones fundamentales: por un lado, aquello referente a lo lógico-formal, es decir aquel hecho mental, dirigido a los criterios y procesos argumentativos relacionados con el discurso, y por otro lado, el contenido referente a todas las condiciones histórico-corporales de la vida humana. En otras palabras, que dentro de la concepción de contenido (materialidad), lo lógico-formal e histórico-corporal presentan una reciprocidad, lo cual posibilita que la vida misma delimite al sujeto entorno a unos marcos de acción y a una jerarquización normativa.

Es así como, podemos comprender que el criterio y principio de verdad material es el que nos impulsa hoy a repensar la idea de filosofía y la idea de enseñanza-aprendizaje de la misma, no solo como fundamento que subsume las condiciones de posibilidad materiales, formales-instrumentales y de validez (factibilidad) como momentos constitutivos de una ética material, sino también, como condición de posibilidad que dentro de la realidad objetiva y sus relaciones dadas, construidas y re-construidas de contenido, funciona como herramienta y unidad de medida, no sólo de lo material descriptivo, sino también de la misma razón práctico-material, la cual debe determina el saber/hacer de la filosofía dentro y fuera de las diferentes instituciones político-pedagógicas encargadas de su producción, reproducción y desarrollo.

Referencias

Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América. Retrieved from <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120423090342/historia.pdf>

Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Más allá del aula III: Experiencias y reflexiones docentes

Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.

Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclee de Browsers.

Düssel, E. (n.d.). Microsoft Word - transmodernidad e interculturalidad.doc - 090514.pdf. Retrieved December 28, 2015, from <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090514.pdf>

McLaren, P., Farahmandpur, R., & Cabrera, N. (2006). *La enseñanza contra el capitalismo global: una pedagogía crítica*. Madrid: Popular.

Sanchez, W. (2007). La universidad sin órganos Capitalismo cognitivo y transformaciones empresariales de la universidad colombiana, 27, 34–46.

Anexo

**REFLEXIONES DE UN JOVEN EN LA ELECCIÓN DE
UNA PROFESIÓN¹**

Karl Marx²

¹ REFLEXIONES DE UN JOVEN PARA LA ELECCIÓN DE SU PROFESIÓN - es un ensayo escrito por Marx para los exámenes escolares en El Gimnasium Real Frederick William III en Tréveris, en agosto de 1835. Solo siete páginas del examen de Marx se han conservado. El ensayo antedicho, para la elección del escritor, un ensayo en latín sobre el reino de Augusto y un ensayo religioso, un latín inadvertido, una traducción del griego, una traducción en francés, y un folio sobre matemáticas (todos publicados en Marx/Engels, *Historisch-Kritische Gesamtausgabe*, Erste Abteilung, Atan 1, Zweiter Halbband, Berlín, 1929, S. 164-82). En el original hay numerosas acotaciones, presumiblemente hechas por el maestro de historia y filosofía, el entonces director de colegio del gimnasio, Johann Hugo Wyttenbach, que no se reproducen en la edición presente. Él también hizo el comentario siguiente: "Bastante bueno. El ensayo es marcado por una riqueza de pensamiento y una narración sistematizada buena. Pero generalmente el autor aquí ha cometido mucho un error 'peculiarmente busca expresiones pintorescas detalladas para la elaboración. Por consiguiente muchos pasajes subrayan la falta la claridad necesaria y de definición; y, a menudo, la precisión en las expresiones separadas así como en los párrafos enteros". En inglés, este ensayo se publicó en 1961 en los Estados Unidos, en el periódico *The New Scholasticism*, Vol. XXXV, No. 2, Baltimore-Washington, el pp. 197-201, y en las *Writings of the Young Marx on Philosophy and Society*, Garden City, Nueva York, 1967, el pp. 35-39.

² **Escrito:** Por Karl Marx entre el 10 y 16 de agosto de 1835. **Primera Edición:** en *Archiv für die Geschichte des Sozialismus und der Arbeiterbewegung*, 1925. Traducido del latín. **Traducción:** La traducción del inglés fue terminada por Juan Diego Pérez el 23 de agosto de 2007 en Quito-Ecuador desde la versión en inglés proveniente de *Marx - Engels Collected Works*, Volumen 1. **Esta Edición:** Marxists Internet Archive, agosto de 2009. La nota al pie a sido re-editada para esta edición. Disponible en, <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1830s/1835-viii-10.htm>

REFLEXIONES DE UN JOVEN EN LA ELECCIÓN DE UNA PROFESIÓN

La naturaleza, en sí misma, ha determinado la esfera de la actividad en la que el animal debe moverse, y lo hace pacíficamente dentro de esa esfera, sin intentar ir más allá de ella, sin tener incluso una noción de cualquier otro campo. Al hombre, también, la Deidad dio un objetivo general: el de ennoblecerse así mismo y a la humanidad, pero Él lo dejó buscar la manera de lograr este objetivo; Él lo dejó elegir la posición social que más le satisfizo, de la cual puede fortalecerse así mismo y a la sociedad.

Esta elección es un gran privilegio del hombre sobre el resto de la creación, pero al mismo tiempo es un acto que puede destruir su vida entera, frustra todos sus planes, y lo hace infeliz. Por consiguiente, considerar seriamente esta elección es ciertamente el primer deber de un joven que está empezando su carrera y no quiere dejar sus asuntos más importantes para arriesgarse.

Todos tenemos un objetivo, que nos parece grande; y, realmente, para la convicción más profunda, es así, la más profunda voz del corazón lo declara de esta manera, la Deidad nunca deja al hombre mortal totalmente sin una guía; él habla suavemente pero con certeza.

Pero esta voz puede ahogarse fácilmente, y lo que nosotros tomamos como inspiración puede ser el producto del momento, que quizás también puede destruirse por otro. Nuestra imaginación, quizás, está en el fuego, nuestras emociones agitadas, los fantasmas revolotean ante nuestros ojos, y nos zambullimos precipitadamente en lo que nuestro impetuoso instinto sugiere, qué llegamos a imaginarnos que la Deidad nos ha señalado. Pero lo que nosotros abrazamos ardientemente pronto nos rechaza y ahí vemos nuestra existencia entera en las ruinas.

Debemos examinar, por consiguiente, seriamente, si realmente hemos estado inspirados al escoger nuestra profesión, si una voz interna lo aprueba; o, si esta es un engaño, y lo que nosotros tomamos como un llamado de la Deidad fue una autodecepción.

¿Pero, cómo podemos reconocer esto, sino rastreando la fuente de la propia inspiración?

Respecto al ímpetu, este promueve la ambición, y puede fácilmente produce la inspiración, o lo que nosotros tomamos por inspiración; pero la razón no puede refrenar al hombre que es tentado por el demonio de la ambición, y se zambulle precipitadamente zambulle precipitadamente en lo que sus impetuosos instintos le sugieren: él ya no escoge su posición en la vida, ahora esta es tomada por casualidad e ilusión.

No somos llamados para adoptar la posición que nos ofrece las oportunidades más brillantes; quizás no es lo que, en la larga serie de años, podamos sostenerlo, nunca nos cansaremos, ni se diluirá nuestra pasión, nunca permitamos que nuestro entusiasmo crezca impersonalmente, excepto si vemos nuestros deseos incumplidos, nuestras ideas insatisfechas y debamos "descubrirnos" contra la Deidad y la maldición de la humanidad.

Pero no sólo es la ambición la que puede despertar el entusiasmo súbito por una profesión particular; quizás pudimos haberla embellecido en nuestra imaginación, para hacerla parecer lo más alto que la vida puede ofrecer. No hemos analizado, ni considerado la carga entera, la gran responsabilidad que se impone en nosotros; sólo lo hemos visto a distancia, y la distancia es engañosa.

Nuestra propia razón no puede aconsejarnos; para esta, la decisión no se apoya por la experiencia ni por la observación profunda, se engaña por la emoción y se deslumbra por la fantasía. ¿Entonces a quién debemos volver nuestros ojos? ¿Quién debe apoyarnos dónde nuestra razón nos desampara?

Nuestro corazón dice: Nuestros padres, que han recorrido el camino de vida y han experimentado la severidad del destino.

Y si nuestro entusiasmo todavía persiste, si continuamos amando una profesión y creemos su llamado después de haberla examinado a sangre fría, después de percibir sus cargas y dificultades, entonces debemos adoptarla, entonces nadie hará que nuestro entusiasmo nos engañe ni que la impaciencia nos lleve lejos.

Mas no siempre podemos lograr la posición a la cual creemos que somos llamados, nuestras relaciones en la sociedad están relativamente preestablecidas antes de que estemos en una posición de determinarlas.

Nuestra constitución física es a menudo un obstáculo amenazante, y no permite a nadie mofarse de sus derechos. Es verdad que podemos subir sobre esta; pero entonces nuestra caída es la más rápida de todas, de ahí que somos aventurados en construir sobre las ruinas desmenuzadas, entonces nuestra vida entera es un forcejeo infeliz entre los principios mentales y corporales. Pero aquél, que es incapaz de reconciliar sus internos elementos en pugna, ¿cómo puede resistir la tensión tempestuosa de vida, cómo podría actuar serenamente? Y es exclusivamente desde la calma que esos grandes y finos hechos pueden surgir; es el único terreno en el que las frutas maduras se desarrollan con éxito.

Aunque no podamos trabajar de largo, y casi nunca de buena gana con una constitución física que no se satisface a nuestra profesión, el pensamiento, no obstante, surge del sacrificio de nuestro bienestar ante el deber, actúa vigorosamente aunque seamos débiles. Pero si hemos escogido una profesión para la que no poseemos el talento, nunca podremos ejercerla merecidamente, comprenderemos pronto, con vergüenza, nuestra propia incapacidad y decimos que somos seres creados inútiles, los miembros de la sociedad, incapaces de cumplir su vocación. Entonces la consecuencia más natural es el desprecio de sí mismo, y qué es más doloroso, que el sentirse por todos como el menos capaz de lo que el mundo exterior puede ofrecer. El desprecio de sí mismo es una serpiente que en la vida roe el pecho de uno, a la vez que chupa la sangre de la vida del corazón y lo mezcla con el veneno de misantropía y desesperación.

Una ilusión sobre nuestro talento, para una profesión a la cual hemos examinado estrechamente, es una falta que toma su venganza sobre nosotros mismos, y aun si no se encuentra con la censura del mundo externo, que da lugar al dolor más terrible que puede infligir en en nuestros corazones.

Si hemos considerado todo esto, y si las condiciones de nuestra vida nos permiten escoger cualquier profesión que nos guste, podemos adoptar lo que nos asegura el valor más grande: aquel que está basado en las ideas de cuya verdad nos convencen completamente, que nos ofrece el alcance más amplio para trabajar para la humanidad y para nosotros mismos, para acercarse más al

objetivo general para la que cada profesión es un medio: la perfección.

El mayor mérito de un hombre es aquel que da una gran nobleza a sus acciones y a todos sus logros, que lo hacen invulnerable, admirado por la muchedumbre y que lo elevó anteriormente.

Pero el mérito solo puede asegurarse por una profesión en la que no seamos herramientas serviles, en la cual actuemos independientemente en nuestra propia esfera. Sólo puede asegurarse por una profesión que no exija actos reprensibles, inclusive aquellos reprensibles solo en su apariencia exterior, una profesión que los mejores pueden seguir con noble orgullo. Una profesión que asegure esto en el más gran grado no siempre es la mejor, pero siempre será la preferida.

Pero así como una profesión que no nos da ninguna seguridad de su mérito nos degrada, debemos ciertamente sucumbir bajo las cargas de quien se ha basado en ideas que las reconoceremos posteriormente como falsas.

Casi no tenemos ningún recurso para la autodecepción, ¡y lo que una salvación desesperada es aquella que se obtiene por la traición de sí mismo!

Esas profesiones que no son tan envueltas en la vida misma concernientes con las verdades abstractas son las más peligrosas para el joven cuyos principios no son todavía firmes y cuyas convicciones no son todavía fuertes e inflexibles. Al mismo tiempo estas profesiones pueden parecer ser las más excelsas si han sido tomadas de raíz en nuestros corazones y si somos capaces de sacrificar nuestras vidas y todos los logros por los ideales que aspiramos en ellos.

Ellas pueden dar felicidad al hombre que tiene una vocación para estas, mas destruyen a quién los adopta imprudentemente, sin reflexión, rindiéndose al impulso del momento.

Por otro lado, tenemos más consideración en las ideas que basan nuestra profesión en darnos un alto status en la sociedad, refuerzan nuestro propio mérito, y hace nuestras acciones indiscutibles

Uno que escoja una profesión que valore favorablemente, se estremecerá a la idea de ser indigno de ella; solo actuará noblemente si su posición social es la de un noble.

Mas la guía principal que debe dirigirnos en la elección de una carrera es el bienestar de la humanidad y nuestra propia perfección. No debe pensarse que estos dos intereses pudieran estar en conflicto, que uno tendría que destruir el otro; al contrario, la naturaleza de hombre está constituida de tal modo que solo puede lograr su propia perfección trabajando para la perfección, para el bien de sus semejantes.

Si uno solo trabaja para sí mismo, quizás puede volverse un famoso del aprendizaje, un gran sabio, un poeta excelente, pero nunca puede ser perfecto, verdaderamente grande.

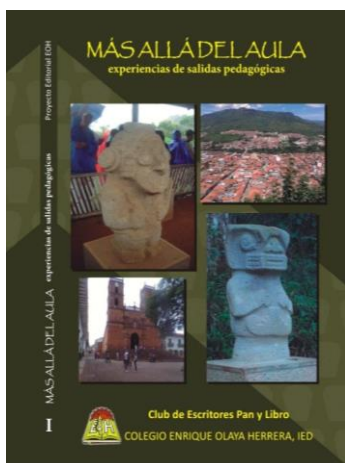
La historia llama a esos hombres los más grandes, los que se han ennoblecido trabajando por el bien común; la experiencia aclama como el más feliz a quien ha hecho el más grande número de la personas felices; la religión misma nos enseña que el ideal de vida por quienes todos se esfuerzan por copiar se sacrificó por causa de la humanidad, ¿y quién se atrevería a poner al nada los tales juicios?

Si en la vida hemos escogido la posición desde la cual podemos trabajar más por la humanidad, ninguna carga nos puede doblegar, porque son sacrificios en beneficio de todos; entonces experimentaremos una no pequeña, limitada, egoísta alegría, pero nuestra felicidad pertenecerá a millones, nuestros hechos se vivirán calladamente, pero por siempre por el trabajo, y sobre nuestras cenizas se verterán las ardientes lágrimas de la gente noble.

Marx

Más allá del aula III: Reflexiones y experiencias docentes

Colección Más allá de aula



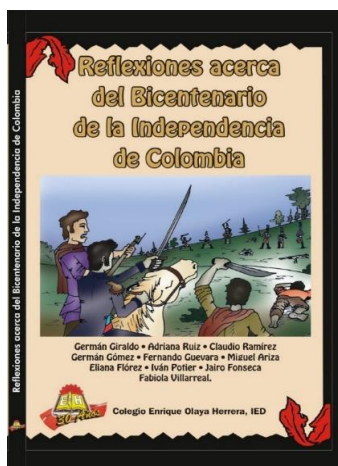
2011-2012



2013-2014



Poemario y cuentos 2016



Bicentenario 2010

ESCRITOS OLAVISTAS

CÉSAR AUGUSTO PATIÑO TRUJILLO
MÁS ALLÁ DEL AULA: RECUPERACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS DEL CÍRCULO
DE ESTUDIANTES ESCRITORES DEL IED ENRIQUE OLAYA HERRERA. UNA VISIÓN DESDE EL
OCUPARSE DE SÍ COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL DEL MUNDO DE LA VIDA

OSCAR ALI ANDRÉS BAJEROS CANDEL
LA SUBJETIVIDAD EN EL CÍRCULO DE ESTUDIANTES ESCRITORES Y SUS IMPLICACIONES
PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

NANCY ORTIZ HIGUERA
REFLEXIONES SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN COLOMBIA DESDE UNA
PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

JULIO ANDRÉS ESTUPIÑAN MENENDES
ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS COGNITIVO-LINGÜÍSTICAS EN CIENCIAS: UNA PROPUESTA
A PARTIR DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE REPRESENTACIONES ICONOGRÁFICAS
ALTERNATIVAS

SANDRA RUIZ AYALA, ELIANCA YANETH PINZÓN ALVARADO, FLEDMÓN RAMÍREZ GALINDO
LAS TECNOLOGÍAS DE LA WEB 2.0 EMPLEADAS EN LA DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS,
PARA LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ENRIQUE
OLAYA HERRERA

FERNANDO IGNACIO GUEVARA AMORTEGUI
PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN CLAVE DE COLONIAL Y
PARA EL POSTCONFLICTO EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

LIDIA MILENA ÁLVAREZ GARCÍA
IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA CURRICULO 40-40: ANÁLISIS DEL PROCESO DE
ARMONIZACIÓN CURRICULAR DEL CENTRO DE INTERÉS EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DISTRITAL ENRIQUE OLAYA HERRERA IED EN EL 2014

FERNANDO FORERO LONDOÑO
LA ESCOLARIZACIÓN DE LA VIOLENCIA: UNA REFLEXIÓN EN TORNO A LA VIOLENCIA
ESCOLAR

CLAUDIO RAMÍREZ ANGARITA
LA VIGENCIA DE ESCRIBIR SOBRE LO POLÉMICO: EL CASO DE LA INTEGRACIÓN DESDE
HUGO CHAVEZ

CRISTHIAN RICARDO SANTOS GUTIERREZ
APUNTES PARA UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE COLONIAL: ENTRE EL EUROCENTRISMO
FILOSÓFICO Y EL SABER HACER DE UNA FILOSOFÍA DE LA LIBERACIÓN



9 789589 979471



