

# FILOSOFÍA

# Infancia REFLEXIÓN

# CIUDADANÍA CREATIVA PENSAR

# FILOSOFÍA para Niños

## Experiencias Pedagógicas

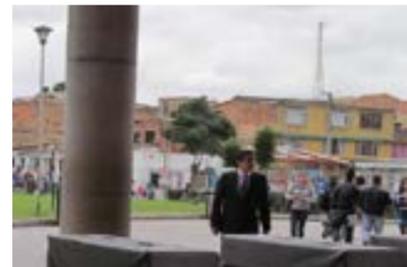
Víctor Andrés Rojas Chávez (Ed.)

# SIFIN

CREATIVIDAD  
ESPIRITU  
ESCRITURAS  
COLECTIVAS Y  
RESISTENCIAS SOCIALES  
MARGINALIDADES  
ESPIRITU CULTURA  
PASIÓN  
CREATIVIDAD  
ESPIRITU  
PASIÓN

ANÁLISIS  
CONFRONTACIÓN  
EXPRESIÓN PENSAMIENTO  
CONSTRUCCIÓN  
DE SENTIDOS  
ANÁLISIS CONFRONTACIÓN  
PENSAMIENTO REFLEXIÓN  
ANÁLISIS CONFRONTACIÓN  
PENSAMIENTO REFLEXIÓN





**MD UNIMINUTO**  
 Corporación Universitaria Minuto de Dios  
 Educación de calidad al alcance de todos

**PCIS**  
 PARQUE CIENTÍFICO DE  
 INNOVACIÓN SOCIAL

**MAIFIL**  
 EDUCACIÓN FILOSÓFICA Y CREATIVIDAD SOCIAL

**Presidente del Consejo de Fundadores**

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

**Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO**

P. Harold Castilla Devoz, cjm

**Vicerrectora General Académica**

Marelen Castillo Torres

**Rector Sede Principal**

Jefferson Enrique Arias Gómez

**Vicerrector Académico Sede Principal**

Nelson Iván Bedoya Gallego

**Director de Investigación Sede Principal**

Alirio Raigozo Camelo

**Directora General de Publicaciones**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Coordinador de Publicaciones Sede Principal**

Jonathan Alexander Mora Pinilla

**Decano Facultad de Ciencias Humanas y Sociales**

P. José Gregorio Rodríguez Suárez, cjm

**Director del programa de Filosofía**

William Harold Romero Neisa

Filosofía para niños : experiencias pedagógicas / Jair Duque Román, Nelson Iván Bedoya Gallego, John Larry Rojas Castillo...[y otros 14.]. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2019.

ISBN: 978-958-763-369-6

145p. il.

1. Pedagogía -- Enseñanza -- Estudio de casos 2. Filosofía -- Enseñanza 3. Filosofía -- Didáctica 4. Cognición en niños -- Estudio de casos 5. Educación de niños -- Investigaciones i. Bedoya Gallego, Nelson Iván ii. Rojas Castillo, John Larry iii. Sánchez Pirela, Beatriz iv. Chirino, Oneida v. Rivas Rivas, Isandra María vi. Gutiérrez Bonilla, Juan Carlos vii. Guzmán Vásquez, David viii. Bejarano, Juanita ix. Vila Pallejá, Raquel x. Sierra Bonilla, Andrea Stefanía xi. Morimitsu, Ivonne xii. Franco, Didier Santiago xiii. Prías, Andrés xiv. Rojas Peralta, Marcela xv. Beltrán Flétscher, Merceditas xvi. Sarmiento, Victoria xvii. Rojas Chávez, Víctor Andrés (editor).

CDD: 370.1 F45f BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 98284

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib98284>

**Filosofía para Niños: experiencias pedagógicas**

**Editor:**

Víctor Andrés Rojas Chávez

**Autores:**

Jair Duque Román, Nelson Iván Bedoya Gallego, John Larry Rojas Castillo, Beatriz Sánchez Pirela, Oneida Chirino, Isandra María Rivas Rivas, Juan Carlos Gutiérrez Bonilla, David Guzmán Vásquez, Juanita Bejarano, Raquel Vila Pallejá, Andrea Stefanía Sierra Bonilla, Ivonne Morimitsu, Didier Santiago Franco, Andrés Prías, Marcela Rojas Peralta, Merceditas Beltrán Flétscher, Victoria Sarmiento.

**Corrección de estilo**

Juan Carlos Buitrago Sanabria

**Diseño y diagramación**

Luis Carlos Rivera Gutiérrez, Iván Darío Correa Suárez, Sebastián González Montoya, Manuel Fernando Vargas Abella, María Daniela Cardona Hernández.

**Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO**

Calle 81 B # 72 B – 70  
Bogotá D.C. - Colombia  
2020

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

# ÍNDICE GENERAL

10

Freire y la educación social  
Un diálogo de saberes  
con identidad pedagógica  
Jair Duque Román

Escrituras colectivas y resistencias sociales:  
sobre la poesía, las máscaras, la  
fotografía, los sueños y el encuentro  
Juan Carlos Gutiérrez Bonilla, David Guzmán  
Vázquez, Juanita Bejarano, Raquel Vila Pallejá,  
Andrea Stefanía Sierra Bonilla

82

34

La Educación como práctica  
democrática en comunidades  
marginales  
Nelson Iván Bedoya Gallego

Literatura infantil y  
Filosofía para Niños  
Ivonne Morimitsu  
Didier Santiago Franco

108

44

Imaginación, benevolencia  
y formación ciudadana  
Una reflexión en torno a la comunidad  
de indagación y la formación ciudadana en  
FpN  
John Larry Rojas Castillo

Taller  
cantando palabras  
Andrés Prías

112

60

Experiencia del Centro de  
Filosofía para Niños y Niñas:  
Universidad Católica Cecilio Acosta  
Dra. Beatriz Sánchez Pirela,  
Oneida Chirino

Narrativas y prácticas  
de la marginalidad  
Marcela Rojas Peralta  
Merceditas Beltrán Flétscher

136

70

Lipman,  
enseñar, lenguaje, inteligencia  
Isandra María Rivas Rivas

Taller:  
repensar La justicia un reto para  
las democracias disyuntivas  
Victoria Sarmiento

122

Temas

Páginas

# Introducción

## Seminario internacional de Filosofía para Niños «SIFIN»

La formulación a la propuesta de Filosofía para Niños en la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, ha respondido, no a un interés institucional por comprender una modalidad de educación filosófica que se articule con procesos formativos en la educación superior, sino a la inquietud de un grupo de docentes que ha querido hacer del pensar filosófico un estilo de vida, con una apuesta clara por la generación de *comunidades de diálogo* en las cuales se promueva el reconocimiento del otro, la construcción de identidades y subjetividades, y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en diversos ambientes educativos a partir de textos filosóficos presentes en la literatura, la música, el cine o el juego.

Tal interés se ha visto reflejado en el diseño de propuestas creativas que combinan la didáctica, para dar paso, a una construcción conjunta en la que el encuentro es punto de partida y el diálogo es vector principal.

Parte de estas iniciativas han generado la necesidad de plantear y desarrollar el Seminario Internacional de Filosofía para Niños «SIFIN», como un espacio de reflexión, de intercambio y de socialización de experiencias relacionadas con la práctica del filosofar desde la infancia. Dicho evento se ha venido realizando desde 2008, logrando consolidar un auténtico espacio de encuentro entre la comunidad académica, partiendo de la implementación de las *comunidades de diálogo* y de la divulgación de experiencias innovadoras y exitosas en instituciones educativas públicas y privadas, para, en últimas, fomentar una articulación entre proyectos, prácticas, investigaciones y escenarios de formación, para el crecimiento formativo en temas centrales tales como la educación social, la ciudadanía, los procesos de creatividad social y la marginalidad, entre otros, contando en cada versión con la destacada participación de especialistas de talla nacional e internacional.

Dentro de los más importantes frutos del SIFIN, se destaca el nacimiento de una comunidad que anualmente se encuentra con el pretexto de una conferencia, un taller o un panel, para intercambiar sueños y realidades en los cuales ha entrelazado su historia vital: la his-

toria de su ser como docente, maestro, aprendiz, madre, artista o creativo; historia en la que el pensamiento se conecta armónicamente con el corazón y a su vez, con las acciones creativas, sociales y educativas, en las que deposita permanentemente sus ilusiones y sus pasiones, siempre en la procura de la construcción de más y mejores formas de vida. El SIFIN es el encuentro de personas que creen en la filosofía como una práctica vital, y en la infancia como un modo de ser, más que como un efímero y obligado momento del que no podemos escapar en nuestro camino; es el ambiente ideal para fortalecer el diálogo creativo y solidario, así como la práctica de las buenas razones y del pensamiento crítico.

Así pues, desde esta publicación, pretendemos compartir algunos de los instantes del «SIFIN» y que han llenado nuestras mentes de colores y matices, a través de reflexiones, narrativas e imágenes en las que han quedado registradas las voces y los rostros de los participantes, panelistas, ponentes; artistas; o talleristas. Algunos rostros han sido caricaturizados, tratando de mostrar cómo los lenguajes de la tradición y de los autores que nos inspiran toman nuevas formas a partir de nuestras lecturas e interpretaciones. Dejamos en sus manos, gracias a la magia de la virtualidad, algunos de los episodios más importantes de los cinco seminarios internacionales de Filosofía para Niños, queriendo a la vez motivarlos para los encuentros venideros. Esperamos que el recorrido por estas ciberpáginas represente para ustedes una experiencia de diálogo con el texto, diálogo con el otro y que haga florecer en su interior, un diálogo consigo mismo, para que, a fin de cuentas, se despierte o se mantenga el deseo, casi incontenible, de construir y pensar nuevas realidades.

Bienvenidos compañeros a este recorrido por parte de la historia del SIFIN en donde se ha abierto un capítulo importantísimo en el avance de Filosofía para Niños en Colombia, de la mano del valioso liderazgo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO - donde también se ha constituido la Red Colombiana de Filosofía para Niños, que a futuro irá potenciando encuentros como estos y hará las veces de puente con experiencias similares.

¡Bienvenidos todos al encuentro con la experiencia de una práctica vital del filosofar!

**Víctor Andrés Rojas**

# Freire y la educación social

## *un diálogo de saberes con identidad pedagógica*

### Educar para la apropiación de la filosofía, en el contexto de la historia y la cultura global y local

Jair Duque Román<sup>1</sup>

Las ideas centrales de este artículo son, en primer lugar, la relación de la vida de este máximo exponente de la pedagogía crítica latinoamericana del siglo XX, Paulo Freire, con el proyecto educativo social de la Organización Minuto de Dios, en el marco de su compromiso con los sectores populares y de su convicción de centrar en la formación educativa, la proyección de su hacer praxeológico.

En segundo lugar estudiar dentro del modelo educativo de formación de UNIMINUTO

.....

<sup>1</sup> Jair Duque Román, magíster en Investigación Socioeducativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C., Colombia.: jaiduque@hotmail.com

como parte del proyecto educativo, en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y dentro de ésta su programa génesis, la Licenciatura en Filosofía, las posibilidades de un diálogo de saberes, como metodología freireana, para la formación de sujetos sociales críticos.

La Universidad en general y UNIMINUTO en particular, es por su naturaleza y funciones una institución que tiene a su cargo la formación de recurso humano para la docencia y la investigación, con aplicaciones y resultados prácticos. Para el sector educativo, este es uno de sus problemas fundamentales, tanto en la educación formal y no formal, como la informal.

Esta tarea formativa de las universidades ha sido permanente a lo largo de su historia, de su proceso de conformación de comunidades académicas en el territorio colombiano desde el siglo pasado, lo que le ha permitido estructurar un tipo de identidad profesional perfectamente definida en lo político-partidista, que se hace necesario reconceptualizar y reconstruir.

Otras de sus funciones son la de la producción de conocimiento pedagógico su divulgación y la extensión de sus servicios a los diferentes sectores sociales. Parte de esta labor se viene viendo reflejada, en los últimos años, en la Educación en Filosofía que ofrece en sus programas de pregrado y postgrado (especialización). Con base en los últimos

textos editados en UIMINUTO, encontramos que en la génesis de la obra social del Minuto de Dios, conceptos como los de *acción social, práctica social, trabajo social, pedagogía social y educación social* vienen siendo re elaborados en función de un diálogo de saberes disciplinares.

Este hecho praxeológico formativo se relaciona con la vida y la obra de Paulo Freire en la medida en que los asociamos con personajes de la academia nacional como el recién desaparecido maestro Orlando Fals Borda (mayo 12 de 2008), con Camilo Torres Restrepo y con Estanislao Zuleta, entre otros, que han sido objeto de estudio y referencia formativa crítica.

## Propuesta:

Como ya se ha manifestado reiteradamente en diferentes espacios académicos y de la investigación histórica, la comprensión del presente pasa por el conocimiento del pasado. De igual modo, dicho conocimiento está de alguna forma condicionado por los procesos de socialización que se implementan en la vida de los seres humanos.

Como lo señala *Pierre Vilar (1972)*, el método histórico constituye una herramienta conceptual para la comprensión del pasado y acceder al futuro desde el posicionamiento del presente de una manera razonada. No se trata solo de la reconstrucción de hechos, autores y modelos pedagógicos del pasado, sino de construir con un método que nos permita analizar situaciones actuales, para el análisis de problemas concretos presentes en la enseñanza en el aula de clase o en otros ambientes de aprendizaje.

Los historiadores de la educación y de la pedagogía, en nuestro medio, han venido participando del debate educativo sobre el ser y el hacer de la pedagogía, para que esta sea entendida dentro de un marco social y cultural más amplio, que permita comprender la complejidad del problema, de la especificidad de lo pedagógico como campo de saber autónomo, con la ayuda de la historia.

En términos de producción académica se hace necesario desarrollar escritos, ensayos de alto nivel escritural, dirigido a los maestros en ejercicio, pero sobre todo, a los docentes en formación, sobre la educación en filosofía en Colombia, que se refieran a su práctica social y a su estatuto epistemológico; que

hablen de su historia, en el contexto de la sociología de la educación, la educación social, la pedagogía social y la psicología educativa, como objetos de estudio de la pedagogía como saber fundamental para el licenciado en educación, según lo exige la ley, y como disciplina autónoma, como una disciplina recontextualizadora de discursos y prácticas educativas y pedagógicas, tal como lo sugirió el desaparecido profesor Basil Bernstein. De igual modo, involucrar las nuevas alfabetizaciones educativo-tecnológicas, como los ambientes de aprendizaje en la nueva cultura dominante; pero desde una mirada crítica, en un serio proyecto de formación docente como el que se viene proponiendo para los diferentes niveles de formación de maestros en Colombia, que se inician en las escuelas normales superiores, pero que, al parecer nuestras facultades de educación, a pesar del acompañamiento, requieren reconocer y fundamentar desde la mirada filosófica que propone el programa.

Por eso, la primera pregunta que tenemos que hacernos es sobre el grado de compromiso y reconocimiento que tenemos con las Escuelas Normales Superiores (ENS), que tienen como énfasis las humanidades, las ciencias sociales, la etnoeducación, las tecnologías, entre otras, para luego preguntarnos por la formación filosófica, ética y valorativa que requieren estos programas. También nos debemos preguntar sobre el sentido que los estudiantes de los diferentes semestres, aportan a su visión temática del campo educativo como complemento y relación dialógica del área con la filosofía como disciplina genética.

## DELIMITACIÓN TEMÁTICA

### Propuesta pedagógica crítica

La pedagogía como saber de la palabra y de la escucha: visión utópica y transformación de la realidad en los sectores populares!

Qué poco homenaje puede hacerse a Freire que repetirlo de modo bancario.

Leerlo y hacerlo praxis de un modo crítico, con base a su propuesta dialógica crítica, es uno de los objetivos del presente escrito, teniendo como base disciplinar la pedagogía.

Las preguntas que nos proponemos abordar como reflexión y como praxis son: ¿qué es el autor en cuanto pedagogo?, ¿cuál es su aporte a la comprensión de una pedagogía crítica?, ¿qué relación podemos hacer de su obra con el trabajo social crítico de hoy?, ¿cuál es la vigencia de su pensamiento emancipatorio? ¿cuál es la vigencia de su pensamiento crítico comprometido?, ¿cuál se lleva a la práctica en su diálogo de saberes? y, ¿es posible en el pensamiento de Freire una pedagogía de la escucha y la palabra?

Es claro que sus respuestas no pueden darse en los términos de un escrito sino en el proceso de un compromiso de vida. Lo que aquí puede ser posible es la introducción de una reflexión que posibilite un ejercicio académico.

## Paulo Freire: Pedagogo educador, político ético.

Es desde el reconocimiento disciplinar, que es posible entender y poner en la práctica una pedagogía como la propuesta por Freire, en la cual la acción está unida a la reflexión y a la praxis transformadora de la educación emancipadora. Esta condición será llamada praxeología pedagógica.

## CONTEXTO

### Universidad, ideología y política

Ésta es una relación esencial en el quehacer universitario de hoy por las condiciones de ideologización que históricamente han hecho de la escuela, ello incluye la universidad, su esencia, ya sea en el contexto de la propuesta de Althusser (2005) como aparato ideológico del Estado, o como aparato de reproducción cultural como lo expresó Bourdieu (2005)

No nos contentamos con decir que el sistema escolar elimina los hijos de las clases desfavorecidas: tratamos de explicar

*“Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber.”*

ALBERT EINSTEIN

las razones así como también tratamos de desentrañar la responsabilidad, la contribución que el sistema escolar, y por ello el enseñante, aportaban a la reproducción de las divisiones sociales (p. 148).

El problema del quehacer universitario de hoy está en su ideologización, su politicidad e historicidad como lo muestra el movimiento de Córdoba en Argentina, que tuvo repercusiones en el territorio y la territorialidad. En el uso que de ellos hace el poder para colocarlos a su favor, como en el caso colombiano para derrotar la dictadura populista de Rojas Pini-lla.

La mezcla de teorías y prácticas, de hipótesis que generaron nuevas praxis sociales y teorías críticas permitieron el surgimiento de una teoría de la educación emancipadora con características propias, como la propuesta de Adorno. (1998)

La práctica política es un hecho y una necesidad en la universidad, porque no existe ningún proyecto de formación que no sea intencional y por lo tanto político; esta obviedad nos lleva a pensar en su sentido y direccionalidad.

Otro elemento de análisis tiene que ver con la formación de las profesiones, sin caer en la

mercantilización de las mismas, que conlleva, en su política, selección de la población en sectores de clase, en mercantilización de metodologías, contenidos, teorías, prácticas y saberes, usados como instrumentos de dominación sociopolítica, que no permiten la movilidad social, sino la competitividad acultural en torno de la certificación, pero poco, del desarrollo de un pensar, lo que refleja la crisis de la universidad en el mundo.

Hoy por hoy, cuando el mercado y las políticas favorecen las alianzas de las instituciones educativas con el sector productivo, con las entidades transnacionales, en función de las relaciones entre formación profesional y mercado de manera estratégica, se complementan de hecho las tareas de dominación, ideologización y compromiso del saber para canalizar la inconformidad, lo cual debe obligar a la universidad a construir un sentido crítico y posibilitar nuevas formas de emancipación ante las nuevas formas de dominación.

La universidad, como lo plantea Ignacio Ellacuría (1980), tiene que ofrecer saberes y técnicas que mantengan y mejoren el equilibrio social, y tiene que proporcionar gente preparada y acomodada a las necesidades del sistema social. Debe reconocerse como fuer-

za social y política importante, en el campo ideológico, capaz de sacudir directamente las estructuras de poder.

La anterior postura y propuesta parece menos probable hoy en día en nuestro país dadas las condiciones de polarización y falta de garantía de los derechos fundamentales, como el derecho a la vida, y donde, de manera abierta y pública, se reconoce la persecución de formas ideológicas diferentes a las planteadas por el mismo.

*¿Qué hacer?* Es necesario desarrollar políticas de concienciación de estas realidades objetivas determinantes; hacer del ejercicio ciudadano, mediante una nueva "educación para la práctica de la libertad" emancipadora, un ejercicio comprometido con los sectores populares, con las víctimas, no con los victimarios que quieren aparecer como víctimas, sin neutralidades favorecedoras de las continuidades inequitativas e injustas, que permitan el surgimiento de organizaciones, las protestas y las movilizaciones para cambiar una realidad injusta por un compromiso político que, en forma de praxis política, enfrente un Estado históricamente injusto e ilegítimo.

Formularnos nuevos interrogantes frente a las complejas relaciones entre el Estado y la sociedad, para plantear soluciones frente a problemas como la fragmentación social, la desconexión con las organizaciones y movimientos sociales de la escuela y en particular la universidad, frente a la desaparición del Estado-nación con las prácticas de un neoliberalismo salvajemente autoritario y mercantilista, nos debe llevar a pensar en autores como el Maestro Paulo Freire, en la vigencia de su pensamiento, pero sobre todo en la

aplicación práctica de sus metodologías a la realidad del país, de la investigación social y de la formación crítica comprometida.

Queremos proponer una pedagogía dialógica tomada del maestro, pero vuelta praxis en acciones concretas que permitan recoger el sentido de la acción formativa en el aula, en la realidad social y en cualquier espacio de formación, que supere los estrechos espacios de la escuela; una pedagogía abierta y confrontadora que cuestione los órdenes del poder, del Estado, de los poderes históricamente acumulados, de una tradición que irrespete los derechos fundamentales de la más elemental condición de vida, no solo humana, también orgánica, animal y vegetal, que confronta la pregunta por la vida en el planeta tierra como un paradigma único de opción humana.

*«La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo»*

*Paulo Freire*

*“Fue una tormenta en un vaso de agua, pero nosotros los políticos navegamos en barcos de papel”.*

*Harold MacMillan*

## La Pedagogía y el pedagogo

“Si la toma de conciencia abre el camino a la expresión de las insatisfacciones sociales se debe a que estas son componentes reales de una situación de opresión”. Esta cita tomada del texto *Conciencia crítica y liberación: Pedagogía del oprimido (1971)*, nos permitirá iniciar un diálogo con la escuela como “campo de trabajo crítico” y como “campo de combate”, como lo propone el *maestro Estanislao Zuleta (2010)*.

Oír, escuchar, ponerse en los zapatos del otro, será una condición simultánea al ver y al expresar con palabras y acciones. Juzgar será una condición del conocimiento, no solo validado por la ciencia y la tecnología, sino por el saber popular. El actuar no puede ser visto como la acción por la acción, sino la acción conducida por la razón de las estructuras de acogida, construidas desde la base de la pirámide social y la evolución creativa transformadora en la evolución creadora. Es una nueva praxeología “subvertidora”, neotransformadora y neocrítica.

Proponemos que los cuerpos que hablen no sean solo los físicos sino los sociales, los cuerpos informes y deformes, los cuerpos de los excluidos, de los sin voz, de los sin nombre, de los marginados, de los sin historia visibilizada, de las víctimas, de los sectores marginales; proponemos una pedagogía marginal actuante.

Una pedagogía de la obra de Paulo Freire definida por Cecilia Navia (1978), como una obra crítica de la realidad contemporánea. Una obra ético-pedagógica que ve en el ser humano un proceso inacabado, en proceso de formación, un “ser siendo”.

## La teoría crítica en las ciencias humanas y sociales

Como lo planteamos en la investigación sobre la praxeología, como método de investigación aplicado a la formación de maestros, la teoría crítica es una concepción transversal en la historia de la educación y la pedagogía, que contemporáneamente nace con la Escuela de Frankfurt como una posibilidad de superar el positivismo, rompiendo su hegemonía en el campo investigativo y brindándole a las ciencias sociales alternativas de comprensión de lo diferente, que crea unos parámetros internos de rigor metodológico, que permite asumir tanto dentro del proceso histórico como en el de la evaluación de sus posibilidades prospectivas, las profesiones sociales.

Los aportes teóricos a la educación pueden verse reflejados en la obra de algunos de sus exponentes, tales como Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Wilhelm Reich, Jürgen Habermas, quienes, desde posturas filosóficas, sociológicas, psicológicas, literarias y estéticas, abordan lo educativo como una propuesta emancipatoria.

## En la memoria

En la memoria formativa, en un aula de clase, fue el primer encuentro con la obra de este “animal de galaxia” de la pedagogía. La filosofía como disciplina, hizo de paidología, esto es de acompañante de este encuentro. Su dedicatoria estremece “a los harapientos del mundo y a los que en ellos se descubren

y, al descubrirse así, sufren como ellos, pero sobre todo, luchan con ellos” se lee en su *Pedagogía del oprimido (Freire, 1972, Dedicatoria, p. 9)*.

Esta es la condición raizal de una política comprometida y hecha realidad en la praxis pedagógica. Los auxiliares de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, año 1974, fueron la razón de su puesta en práctica, pensando en los fundamentos de una *pedagogía del oprimido y de la educación como práctica de la libertad* hechos realidad en un programa de alfabetización, de educación básica, con proyección al tercer nivel de formación, que hoy es realidad en una de las mujeres que, como sindicalistas, permanecen aún en la institución.

Esta evocación me lleva, treinta y tres años después, a preguntarme por la obra y los aportes de este hombre a la disciplina que sostiene la estructura de mi formación profesional. La historia de la educación y la pedagogía en América Latina le tienen en un lugar muy alto por sus aportes a su potencial transformador de la realidad social educativa; escribir sobre él es una forma de rendirle parias.

Su biografía nos muestra a un niño nacido en 1921 en el barrio de la casa amarela en Recife (Pernambuco, Brasil). Jugar y escribir, recordar y reflexionar, son formas binarias constantes expresadas en una especie de autobiografía literaria con el título de “Á sombra desta mangueira.” (1995).

Allí se lee una reflexión en torno de lo que hoy es la globalización: “Cuando más enraizado estoy con mi localidad, tanto más posibilidades tengo de explayarme, de sentirme ciudadano del mundo” (p. 64).

La cita nos ubica en el plano de las asociaciones libres, con un referente nacional, el maestro Orlando Fals Borda, y su similar postura política a favor de los sectores raizales.

La conformación de una pedagogía y una praxeología basada en la utopía, a la que se refiere la frase introductoria, la encontramos en sus propias palabras citadas por Henry Giroux (1978):

En realidad, cuando se considera el futuro como algo dado de antemano, bien como pura repetición mecánica del presente o, simplemente, porque ‘es lo que tengo que ser’, no cabe la utopía ni, en consecuencia, el sueño, la elección, la decisión o la expectativa, que es el único modo de existencia de la esperanza. No cabe la educación, solo el entrenamiento (p. 42).

## Cátedra Paulo Freire

Su objetivo es el de precisar el sentido dialógico crítico, por medio de un espacio académico, donde se muestre en la vida y en la obra de Paulo Freire la vigencia de su praxeología formativa disciplinar, en la formación de sujetos sociales contemporáneos, en el contexto de una filosofía social propia del trabajo social y la educación emancipatoria que requiere la investigación de la realidad.

## Vigencia

La praxis pedagógica de Paulo Freire ha sido una realidad y una posibilidad histórica desde su formulación como propuesta y como posibilidad histórica desde y para América Latina.

*Para Henry Giroux, uno de sus estudiosos, la Pedagogía de Paulo Freire nos “habla de la educación radical, la creación y la modificación de contextos, la teoría del cambio y el compromiso social y su tenaz lucha contra la opresión y el sufrimiento humano”. Y recuerda cómo lo político y lo personal impregnaron la vida y la obra de este gran pensador<sup>8</sup>.*

Henry Giroux



En parte, en este contexto ideológico y geográfico nos vamos a mover para proponer acciones que nos lleven a retomar nuestra propia praxis transformadora en cuanto sujetos sociales. La primera invitación es a hacer más político lo pedagógico, a diferenciar e integrar de modo dialéctico, contradictor, los fundamentos filosóficos y las concepciones pedagógicas. A examinar las consecuencias éticas, políticas y sociales de asumir la acción social, su opción dialógica emancipatoria en el mundo de la tecnología tecno-científica de hoy, sin temores y sí con posibilidades de ejercicio democrático de la información.

De ver en la educación popular liberadora una praxis pedagógica que como proyecto social, como posibilidad histórica, como propuesta metodológica, pero ,sobre todo como propuesta pedagógica alternativa, sea una guía de actuación para entender y neutralizar las distintas tecnologías del poder que operan y escinden el sujeto social hoy, como retoma del carácter denunciativo de su obra y su reformulación.

María del Carmen Consentino, nos indica que “Su praxis pedagógica fue transitando el camino que va desde la opresión a la esperanza” (p. 2). desde la concientización a la autonomía, y en este trayecto es posible identificar una senda que no se ha perdido: su concepción de la alteridad y haciendo un énfasis en su coherencia: pensar en el otro y actuar en consecuencia, como lo propone E. Kant; al respecto, la autora nos dice: “Su manera de posicionarse frente a la radical problematidad del otro puede reconocerse de un modo inalterable a lo largo de toda su obra, tras-



Comunidad de diálogo a cargo de Nancy González en el I Seminario Internacional de Filosofía para Niños.

cendiendo incluso los diferentes contextos históricos de su reformulación”(p. 2).

La profesora Consentino propone que la educación y la pedagogía humanizante y humanizadora de la alteridad, en cuanto concepción antropológica, se aborde en tres dimensiones: uno, en las relaciones intersociales; dos, las relaciones intrasociales, y tres, en las relaciones pedagógicas.

Para Anahi Viviana Mastache, investigadora argentina, el pensamiento de Paulo Freire implica una concepción de cambio individual y social que ligado a sus concepciones de hombre y de sociedad, de educación, se identifiquen con estructuras sociales y culturales donde la “Educación liberadora posibilite una reflexión y acción del hombre sobre el mundo que engendre un proceso de cambio radical de los educados, de los oprimidos, para una transformación revolucionaria, verdadera individual y social, a la manera de síntesis de un discurso y una invitación a la acción, de la filosofía educativa freireana.

La investigadora Mastache, nos recuerda cómo en Freire los actos de creación son actos de palabra, en tanto comportamiento humano resignificante del mundo, de las cosas y por lo tanto de su praxis, de sus procesos de concientización y de cambio en las estructuras educativas - Se debe agregar, de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación - como vehículos de socialización, de democratización crítica del conocimiento, que permiten agenciar metodologías que posibilitan mejorar y reafirmar un compromiso social, político y crítico en

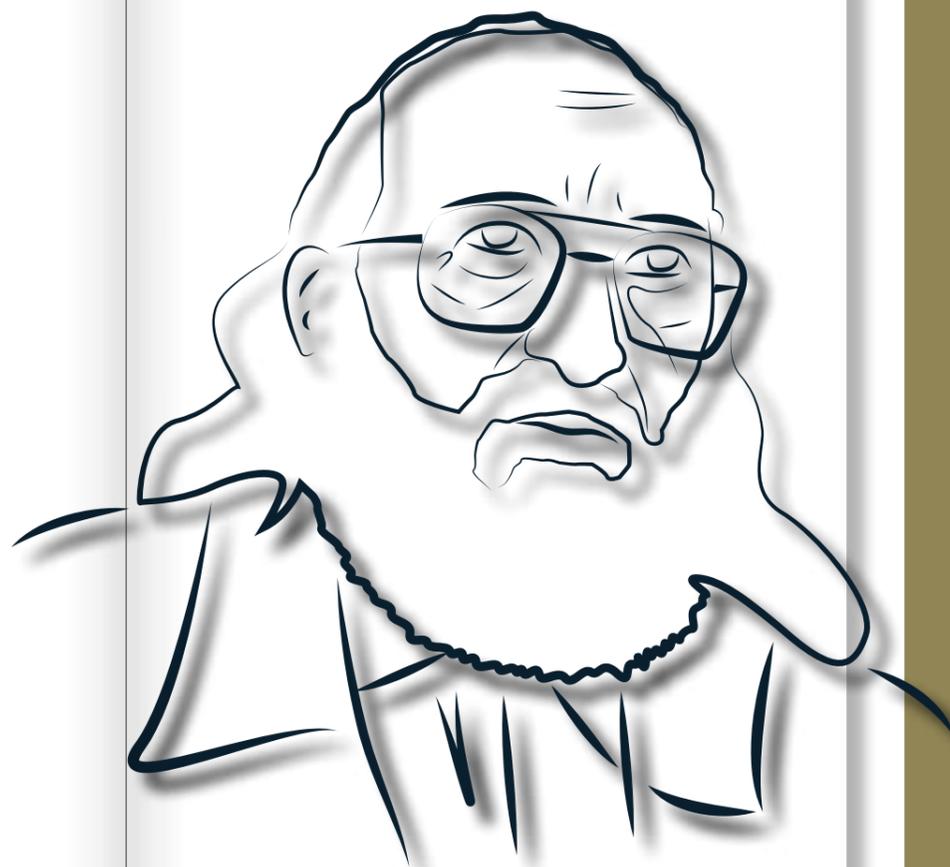
cuanto que prácticas pedagógicas, contra cualquier tipo de autoritarismo, como lo expresa José Luis Lens (2001) en su propuesta de “praxis pedagógica como sistema en Paulo Freire” (s. f., p. 6).

Por lo tanto, una concepción pedagógico-política, en el sistema de pensamiento freireano, dimensiona y reformula el fenómeno educativo en sus dimensiones institucional y práctica pedagógica, al demostrar la manera en que su praxis puede constituirse en un sólido fundamento de la escuela pública y la educación popular emancipatoria, otro eje de análisis de la propuesta freireana.

Otro aspecto de la concepción educativa de Paulo Freire es su aporte al proyecto social liberador, posibilitador de una reflexión teórica acerca de la práctica de la transformación de la sociedad, de sus cambios económicos-productivos de sus prácticas cotidianas, de los problemas concretos como los de pobreza económica, la exclusión del mercado y el papel de los movimientos demográficos en el ocupamiento de los espacios productivos, entre otros.

La educación como ideal y fuente de un nuevo tipo de sociedad con una clara política cultural que conecte la teoría con la práctica, la escuela con las relaciones sociales pedagógicas específicas, donde “*Lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico*” (Giroux, 2001), donde la educación desarrolle una fe profunda y duradera por humanizar la vida misma; como lo propone desde Freire, las profesoras Sandra Esther Pederzoli y Ana Beatriz Manzo (s. f., pp. 6-7).

Paulo Freire



## Objetivo de la Cátedra de Freire

*La formación de sujetos sociales contemporáneos en el contexto de una filosofía social propia de Trabajo Social y la educación emancipatoria que requiere la investigación de la realidad.*

De igual modo, Néstor Fuentes (s., pp.9-10), hablando de “Educación popular liberadora”, teje entre los sesenta y setenta del siglo pasado y el día de hoy, un puente demostrativo - propositivo de las advertencias y los peligros de las concepciones educativas sesgadas; revisa los aportes contemporáneos de la tercera generación de la teoría de sistemas propuesta por Maturana y Varela y de las relaciones del hombre con el mundo y la naturaleza en la Ecopedagogía, que desde la concepción educativa de Paulo Freire rescata sus principios pedagógicos para construir alternativas para otro mundo posible y mostrar los “nuevos desafíos con que se encuentra la Educación Popular Liberadora Emancipadora” (Gómez, p. 8).

En el camino de la praxis social freireana, encontramos las voces de Arturo Jiménez Lupercio (s. f., pp. 10-11), de la Universidad Pedagógica Nacional de México, que evidencian la convergencia y las particularidades de la praxis revolucionaria en el México zapatista, comparando el pensamiento de Freire con la acción revolucionaria zapatista, y su desarrollo histórico social entre finales del siglo XX e inicios del siglo XXI en América Latina a partir de preguntas y afirmaciones como: ¿dónde está la nueva ética en la propuesta del hombre nuevo?, ¿dónde la aplicación de la educación popular liberadora?, ¿dónde el proyecto de otro mundo posible?

La respuesta está en Freire cuando en sus palabras, retomadas por Manuela Evans, dice: “La educación es una forma de intervenir en el mundo e implica un esfuerzo tanto de reproducción de la ideología dominante como de su desenmascaramiento, del descubrimiento de

*Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.*

*Paulo Freire*

la realidad y de actuar libremente entre obstáculos y dificultades.”

La profesora Manuela Evans, nos invita a revisar el ideario freireano y a conectarlo con las teorías reproductivas de P. Bourdieu, con las pedagogías críticas y con los planteamientos de J. Habermas que posibilitan contrastar los puntos de vista, contextualizar la vida de hoy, restituir valores y sentido por medio de una práctica política contrahegemónica, con un pensamiento crítico, de emprender con los oprimidos la reconstrucción de su historia, de su naturaleza como sujetos sociales, permitiéndoles la superación de una subcultura marginal, ser propositivos, cambiar una educación bancaria por una problematizadora-liberadora, con objetivos educacionales y sociales distintos, acabar con la educación neutral, en la que no se reduzca la acción educativa – pedagógica a un mero método, desprovista de preocupaciones ideológicas y antropológicas deshumanizadas, que permita la construcción de un ciudadano transformador de la educación y la pedagogía, de la escuela, que permita asumir al sujeto social como sujeto histórico pero, sobre todo, como actor en un escenario espacio temporal donde su vida tenga sentido y vigencia en la cotidianidad y en la realidad cambiante donde actúa, proyectando futuro de modo esperanzador, derrotando la incertidumbre y las posturas cómodas.

### Freire: sujeto ético

Hay, como lo muestran los procesos históricos, hechos sociales fundamentales en diálogo entre sus concepciones políticas y las acciones realizadas; esto es, hay coherencia



Conferencia Oscar Useche en el I Seminario Internacional de Filosofía para Niños.

con los procesos educativos generados.

Al preguntarse por los intereses e ideales del proyecto independentista, se suscita también la pregunta por las implicaciones éticas de los convenios firmados por los partidos liberal y conservador. Dado que el objetivo de una cátedra es el de recrear escenarios pedagógicos que posibiliten el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y procedimentales, dentro de las áreas lectoras, escriturales y de oralidad, un tema como el de la *ética dialógica* se justifica plenamente, en la medida en que se tratan de establecer diálogos de saberes entre las comunidades, las instituciones educativas y las disciplinas de formación que se implementan.

Esta invitación al diálogo, como sentido de una educación universitaria ética, con responsabilidad social, de una axiología, presentes en el espíritu de los estudiantes de una institución con pretensión universal, cuando aspiran a hacer ciencia, en los términos de Francisco José de Caldas, “ciencia criolla”, es porque están pensando en la posibilidad del conocimiento autónomo en diálogo con lo raizal, con lo popular, con los pueblos ancestrales, con los pueblos indígenas.

### Papel de la escuela

Citando de El grito manso (Freire, 2003), “El deber de ser responsable, (...) empieza por agradecer a ustedes que se han reunido

*“El maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío.”*

HORACE MANN

aquí; es necesario saber si se justifica desde el punto de vista del respeto a la verdad, a la historia, a la ciencia, desde el punto de vista ético” (Freire, 2003, p. 15).

La hipótesis que está en el fondo de la propuesta, es el acercamiento histórico de la escuela formal y las interacciones entre el nivel básico y los niveles superiores de formación profesional. Los ejes conceptuales históricos de la universidad, en relación con el absolutismo, la conformación de los Estados modernos, la Ilustración, las revoluciones, el liberalismo utilitarista de Bentham, nos conducen a un concepto clave: la emancipación, y la pregunta por la existencia de un proyecto de nación, que todavía es utopía.

¿Quién fue y sigue siendo Paulo Freire? (Freire, 2003, p. 11). “Yo busco mi fuerza más en el reconocimiento que me da la universidad que en mí mismo” (p. 16)

Citando al profesor Alfredo Ghiso (2006), en cinco claves ético-pedagógicas de Freire, él examina las siguientes:

1. Diálogo o constitución dialógica
2. Reconocimiento y reinención
3. Humanismo crítico emancipador
4. Realismo esperanzado
5. Actos de conocimiento

Recordemos que la palabra *ética* viene del

griego y significa 'morar' como lugar donde se vive, que luego se transformó en 'modo de ser' de *"mos moris"* moral, que en Sócrates y Platón se relaciona con la virtud. Aristóteles la sistematiza con sus propuestas de Ética a Nicómaco y Ética a Eudemo, como una acción ética frente a la 'familia' y a la amistad, hecho interpretativo debido a la los editores, de lo cual no hay prueba.

En Tomás de Aquino es el 'máximo bien', 'felicidad', como posibilidad déica. Para la Edad Moderna es la 'toma de conciencia propia', desplazando el bien, la felicidad y el placer por la ética formal y autónoma, que, aunque originalmente es aristotélica, ya que da en la contemporaneidad ética dialógica comunicativa representada por Karl Otto Appel y Jurgen Habermas. En Paulo Freire será 'diálogo de sujetos sociales humanos', en comunicación con sus saberes.

¿De qué modo podemos encontrar una ética en la vida y la obra de Paulo Freire? Primero, en el ser, en su forma de ser y de estar, de habitar el mundo desde un proyecto que fue trascendente y transformador de su realidad de sujeto y de su realidad social, que hizo intervención, con el mínimo de daño y el máximo de eficacia social. En el acompañamiento que hizo de quienes encontró en su peregrinaje por la educación social, por la pedagogía social hecha praxis histórica, por su particularidad de ser raizal y al mismo tiempo universal.

Fue ético en los testimonios que de su vida dan los que tuvieron la oportunidad de estar con él y se reconocen en su amistad, en su ca-

pacidad de convencimiento para asumir una apuesta por los más desvalidos, como parte de la propuesta ética cristiana católica de justicia social.

Freire fue ético en la medida en que fundamentó dos elementos centrales de la eticidad: el tener conciencia de lo que se hace presente a lo largo de toda su vida y su obra, pero, en particular, de su propuesta de "conciencia crítica y liberación", cuando plantea superar "la pedagogía del oprimido" por una "educación como práctica de la libertad", por una "pedagogía de la autonomía", por "una pedagogía de la esperanza", por un pensar público en diálogo con su obra haciéndola y redimensionándola hacia una pedagogía universal. En *Pedagogía de la esperanza* (1993) se pregunta si es posible vivir sin riesgo, para lo cual, responde que de lo que se trata es de prepararse para vivirlo bien. Es, a todas luces, lo que se hace necesario asumir hoy en el mundo, en la barbaridad de esta fase globalizadora, heterónoma, militarista, que deja poco espacio para la acción y la confrontación ente democrática, que posibilite mirarnos como pueblo

## REFLEXIÓN FINAL

Cuando me pregunto por Freire como posibilitador del sujeto social crítico, de una pedagogía que le corresponda, pienso que solo somos una voz en el coro polifónico de la época, ¿qué decimos?, ¿quiénes somos?, ¿en qué realidad?, ¿en qué época? y ¿en qué contexto? ¿El "giro lingüístico" como discusión paradigmática propuesta por los académicos, recupera el sujeto social histórico que fundamenta la epistemología de las disciplinas sociales?, ¿le da sentido a nuestras vidas o es solo una diferenciación conceptual en el mundo de la vida o es una diferenciación conceptual entre el ser "fenomenología del lenguaje" o "fenómeno lingüístico", esto es, experiencia subjetiva de mundo o cotidianidad de sujetos mediados por el lenguaje?

¿No cabría aquí, en medio de la "elaboración de códigos", la pregunta por la responsabilidad social concreta, no violencia neutra e institucionalizada de los actores?, ¿por la posibilidad de preguntarnos sobre el "diálogo de saberes", por "los inéditos viables", por "el horizonte ético-político por la vigencia de "las utopías crítico liberadoras", por las historias personales y sociales conjugadas en sus verdaderas posibilidades?, ¿por los espacios institucionales como lugares de conflicto y no como empalagosas formas celestiales en las que la coherencia, el rigor y la armonía solo producen ejercicios académicos validados por

"comunidades académicas auto validadas" y más aún, que dan cabida ritual a nuevos iniciados igualmente normalizados?

¿No falta aquí la indignación lógica por todo lo injusto que pasa y que a otros "les cuesta la vida"? La indignación para enfrentar el establecimiento, el coraje de enfrentarlo en su prepotencia, en su heteronomía, por construir una utopía en la que la vida tenga sentido para las comunidades raizales que resisten y demandan no la caridad histórica disfrazada de benevolencia humanitaria asistencialista, sino el reconocimiento de la igualdad en la diferencia cultural, argumental, cognitiva y propositiva.

De lo que se trata no es de escondernos en el útero de la vida social protegida para no responsabilizarnos de los procesos colectivos de lucha por la equidad, en el rescate del sujeto social no mercantilizado, no alienado en el discurso oficial institucionalizado. ¿Sin acción transformadora social no puede haber una vida social digna; no puede haber sujeto social crítico posible! Así se debe entender el Freire comprometido, no el Freire institucionalizado que suelen resucitar la oficialización de los discursos, de las falsas posturas democráticas del establecimiento, de la academia vieja y nueva no comprometida o solo comprometida con el lenguaje y no con la acción política transformadora, que desde luego no está de moda; es más, resulta incómoda e inoportuna y con la cual es conveniente no presentarse en público so pena de dejar de ser, de no tener el reconocimiento que permita acceder al orden trascendente del establecimiento histórico caduco.

## Referencias bibliográficas

Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución*. México, D. F. / Madrid: Siglo XXI.

Bellocchio, M. y Lupercio, A. J. (s. f.). *La praxis en Paulo Freire y en el zapatismo: Convergencias y particularidades*. En A. Gómez (Comp.), *La propuesta pedagógica de Paulo Freire* (pp. 9-10) [documento en línea]. Recuperado de [http://148.224.151.58/langif/documentos/link\\_archivos/propuesta\\_pedagogica.pdf](http://148.224.151.58/langif/documentos/link_archivos/propuesta_pedagogica.pdf)

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del Discurso Pedagógico*. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 107-154.

Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D. F. / Buenos Aires: Siglo XXI.

Cosentino, M. del C. (s. f.). *La propuesta pedagógica "alternativa" de Paulo Freire*. En A. Gómez (Comp.), *La propuesta pedagógica de Paulo Freire* (p. 2) [documento en línea]. Recuperado de [http://148.224.151.58/langif/documentos/link\\_archivos/propuesta\\_pedagogica.pdf](http://148.224.151.58/langif/documentos/link_archivos/propuesta_pedagogica.pdf)

Cosentino, M. del C. (s. f.). *Vigencia del pensamiento político de Paulo Freire*. Recuperado en noviembre 27 de 2007, de HYPERLINK "<http://www.ipf.org.ar/vigenciadel%20pensamiento.htm>" <http://www.ipf.org.ar/vigenciadelpensamiento.htm>

*Dimensión Educativa* (Ed.). (2005). *Revista Aportes: Freire Vigencia y Desafíos*, 58.

Ellacuria, I. (Septiembre, 1980). *Universidad y política*. *Revista Estudios Centroamericanos -ECA*, 383, 807-824.

Evans, M. (s. f.). *Revisitando Paulo Freire*. En A. Gómez (Comp.), En A. Gómez (Comp.), *La propuesta pedagógica de Paulo Freire* (pp. 9-10) [documento en línea]. Recuperado de [http://148.224.151.58/langif/documentos/link\\_archivos/propuesta\\_pedagogica.pdf](http://148.224.151.58/langif/documentos/link_archivos/propuesta_pedagogica.pdf)

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México, D. F. / Buenos Aires / Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1971). *Conciencia crítica y liberación: Pedagogía del Oprimido*. Bogotá, D.C.: Ediciones Camilo.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Tierra Nueva / Siglo XXI Argentina Editores, Buenos Aires.

Freire, P. (1984). *La importancia del leer*. México, D. F. / Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, D. F. / Madrid: Siglo XXI.

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

Freire, P. (1994b). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D. F. / Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1995). *Á sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.

Freire, P. (1997a). *A la sombra de este árbol* (A, Requejo, trad.). Barcelona: El Roure. (Obra original: *Á sombra desta mangueira*, 1995).

Freire, P. (1997b). *La educación en la ciudad*. México, D. F. / Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fuentes, N. (s. f.). *Vigencia del pensamiento de Paulo Freire en el nuevo diseño curricular de la educación básica en Venezuela*. En A. Gómez (Comp.), *La propuesta pedagógica de Paulo Freire* (pp. 9-10) [documento en línea]. Recuperado de [http://148.224.151.58/langif/documentos/link\\_archivos/propuesta\\_pedagogica.pdf](http://148.224.151.58/langif/documentos/link_archivos/propuesta_pedagogica.pdf)

Gadotti, M. (1996). *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

Giroux, H. A. (Enero, 1978). *Una vida de lucha: Compromiso y esperanza*. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 42-52.

Ghiso, A. (2006) *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire: Anotaciones para la lectura de nuestras prácticas educativas*. *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, 2(46-47)19-22.

Giroux, H. A. (Diciembre, 2001). *Los profesores como intelectuales transformativos*. *Docencia*, 15, 60-66. Versión en línea disponible en <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>

Gómez, A. (Comp.). (s. f.). *La propuesta pedagógica de Paulo Freire* [documento en línea]. Recuperado de [http://148.224.151.58/langif/documentos/link\\_archivos/propuesta\\_pedagogica.pdf](http://148.224.151.58/langif/documentos/link_archivos/propuesta_pedagogica.pdf)

Juliao, C. G. (Julio-diciembre, 2006). *Educación: Un acercamiento praxeológico*. *Polisemia*, 2, 13-37.

Juliao, C. G. (2007) *El minuto de Dios: Una experiencia y un Modelo*. Bogotá, D. C.: UNIMINUTO.

Lens, J. L. (s. f.). *La Praxis Pedagógica de Paulo Freire Como sistema*. En A. Gómez (Comp.), *La propuesta pedagógica de Paulo Freire* (pp. 5-6) [documento en línea]. Recuperado de [http://148.224.151.58/langif/documentos/link\\_archivos/propuesta\\_pedagogica.pdf](http://148.224.151.58/langif/documentos/link_archivos/propuesta_pedagogica.pdf)

Mariño, G. (1969). *El nuevo Freire: Traducción y críticas a su último trabajo en África*. Bogotá, D. C.: Dimensión Educativa.

Mastache, A. V. (s. f.). *Educación y cambio en Paulo Freire*. En A. Gómez (Comp.), *La propuesta pedagógica de Paulo Freire* (pp. 4-5) [documento en línea].

# La educación como práctica democrática en comunidades marginales

*Una aproximación desde Filosofía para Niños en el Colegio Psicopedagógico La Acacia, de la localidad de Ciudad Bolívar*

Nelson Iván Bedoya Gallego<sup>2</sup>

## Breve identificación

En el corazón de una de las localidades más deprimidas de Bogotá, Ciudad Bolívar, se levanta el Colegio Psicopedagógico La Acacia, institución educativa de carácter privado que atiende a más de mil doscientos niños - en su mayoría en convenio con la Secretaría de Educación de Bogotá -, pertenecientes a los estratos 1 y 2, todos con la ilusión de «alcanzar un mejor vivir», como reza la filosofía institucional. De ahí que comunidad, directivos y docentes, se preocupen por ofrecer una educación de calidad que redunde en la formación de personas integrales que ayuden al mejoramiento de su entorno.

Actualmente, el colegio, que en un principio fue solo un sueño, lleva más de veinte años y es reconocido por la comunidad de los barrios La Acacia, San Francisco y circunvecinos como uno de los mejores de la localidad. Su formación abarca desde el preescolar hasta grado once, con un especial énfasis en la formación de las habilidades comunicativas, la autoestima y el desarrollo del pensamiento, para lo cual la Filosofía para Niños (FpN) se ha venido constituyendo en un eje transversal.

Inicialmente, el proyecto de FpN se implementó en el colegio como una asignatura

más dentro de la carga académica de básica primaria, la cual fue encargada a un docente específico. Con el tiempo y a medida que se fue conociendo y consolidando el proyecto institucionalmente, la formación en FpN se convirtió en obligatoria para todos los maestros y se fue comprendiendo que, más que una asignatura, la FpN era un proyecto

de educación filosófica que implicaba una transformación curricular. De esta manera se fue ampliando su incidencia hasta el bachillerato y se fueron teniendo en cuenta algunas metodologías propias del proyecto, como la comunidad de indagación en otras áreas del currículo.

2. Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás, magíster en Teoría y Práctica de la Prosocialidad y las Aplicaciones de la Logoterapia de la Universidad Autónoma de Barcelona -UAB. Asesor en FpN en diferentes colegios de Bogotá;

inició el presente proceso en el Colegio Psicopedagógico La Acacia del cual es el responsable. A la fecha está desarrollando una investigación sobre la educabilidad cognitiva de las emociones y de la sensibilidad estética, desde la perspectiva de la FpN.

## La educación como práctica democrática en comunidades marginales: una aproximación desde la Filosofía para Niños, a manera de experiencia

Uno de los aspectos que se consideran más estructurantes de la experiencia desarrollada en el colegio a partir de la puesta en práctica del proyecto de Filosofía para Niños, es la comprensión que se ha venido alcanzando del sentido de la educación, entendido ahora como un verdadero espacio de diálogo, intercambio y crecimiento mutuo. Resulta significativo que toda la comunidad reconozca y se haya apropiado del proyecto, aportando, criticando y sugiriendo modificaciones a medida que este se ha venido consolidando institucionalmente.

De ahí que se haya querido llamar a nuestra experiencia “*Educación como práctica democrática en comunidades marginales*”, en el sentido de que para la FpN, una auténtica educación democrática ha de orientarse hacia la formación de un pensamiento autónomo, en

el que educador y educando se encuentren en un profundo diálogo transformador.

Acercar la práctica de la FpN a las comunidades marginales, es en sí misma una acción auténticamente democrática, pues se considera que nada más ajeno a los principios de FpN, que seguir pensando que esta solo puede ser desarrollada en estructuras formales, con cierto estatus. Si bien es evidente que esto ha pasado en nuestro país y en muchos otros, ello no implica que por sí misma, la FpN sea excluyente; todo lo contrario, evidencia en cierta manera la estructura política y social del país, en el que unas clases, en este caso las menos favorecidas, son excluidas directa o indirectamente de prácticas pedagógicas que pueden resultar innovadoras y revolucionarias.

Podemos afirmar que la mayor marginalidad no está tanto en la ausencia de recursos, como en el silenciamiento de los propios marginados por parte de un sistema excluyente; y, en ese sentido, uno de los papeles de la FpN es devolver a esas comunidades el poder de la palabra entendida como praxis, a partir de la

práctica del diálogo, lo cual se logra a través de una auténtica educación problematizadora:

La educación como práctica democrática, es en sí misma una negación al modelo tradicional de enseñanza-aprendizaje, en el que el educador es el depositario del saber y, en contraparte, es un afirmación de la creatividad y la reflexión, de la búsqueda de la solidaridad, en la que la relación entre profesor y alumno es de mutuo enriquecimiento, pues nada más ingenuo que pretender creer que se aprende a ser democrático a través de métodos autoritarios.

### ¿Qué aspectos habría que tenerse en cuenta en el momento de trabajar FpN en dichas comunidades?

Reconocer la FpN como práctica democrática implica, ante todo, comprender su dinamismo como uno de los elementos fundamentales en los que se debe hacer mayor énfasis al trabajar con comunidades marginales.

A ese respecto, y partiendo de nuestra experiencia, enumeramos algunos criterios que consideramos importantes para tener en cuenta:

**1.** A diferencia de otras comunidades, la mayor parte de los niños y jóvenes marginados no encuentran mucho sentido en el estudio, en tanto que su preocupación muchas veces se centra en satisfacer otro tipo de necesidades más inmediatas. Y si a esto le sumamos una educación descontextualizada, el efecto resulta siendo aún más desesperanzador. En ese sentido, todo acto educativo debe partir de eventos que centren su atención y, en la medida de lo posible, traten o hagan referencia a sus necesidades. De ahí la conveniencia de hacer un adecuado reconocimiento del grupo con el que se va a trabajar e identificar sus principales expectativas.

**2.** Ser creativos en la consecución y construcción de materiales o textos, diferentes a los del programa tradicional de FpN, que motiven el desarrollo de la comunidad de indagación C. I. Esto formaría parte de lo que en la introducción del presente artículo

*Hoy en día la comunidad, pero sobre todos los niños y jóvenes involucrados en el proceso, así lo ratifican. Son otros seres humanos, se atreven a plantear problemáticas, a contradecir con argumentos, valoran sus propias ideas y escuchan las de los otros... En fin, sabemos que falta mucho, pero estamos convencidos de algo: muchos de ellos han comprendido que están condicionados más no determinados y que en una auténtica democracia, su palabra tiene la fuerza de la acción*

(FREIRE, 1970, p. 103).

se entiende por dinamismo. A ese respecto, cabe resaltar que, generalmente, los niños y jóvenes que pertenecen a comunidades marginales presentan problemas de discontinuidad en el sistema escolar formal, altas tasas de deserción y ausentismo, así como bastante rotación (cambio de instituciones) debido a la constante movilidad de sus familias, factor determinante por el que las novelas, que hacen parte del currículo FpN, al ser muy extensas (en su mayoría están pensadas para trabajar en dos grados consecutivos), terminan generando pérdida de interés hacia la C. I.

3. El maestro, entonces, debe estar preparado para identificar otro tipo de materiales que sirvan como punto de partida para la C. I. atendiendo los criterios filosóficos y pedagógicos que hacen de los textos de FpN mediadores del proceso. Preferiblemente, estos deben ser pensados para cada sesión, lo que garantiza que se pueda hacer un cierre adecuado de la misma.

4. Si las novelas del currículo “representan un modelo de comunidad, son el reflejo de los valores de la misma y pretenden ser las mediadoras entre la cultura y el individuo” (Lipman, 2004, p. 36), por ende, deben cumplir con unas condiciones específicas que garanticen un posterior ejercicio de discusión en comunidad. En ese sentido, el contexto resulta fundamental, para lo cual sugerimos que sea el maestro mismo quien construya las historias e incluso, involucre a sus estudiantes a través de ejercicios de escritura en dicho proceso. La práctica nos ha enseñado que esta dinámica resulta bastante enriquecedora, tanto para el

maestro como para el crecimiento de la comunidad misma.

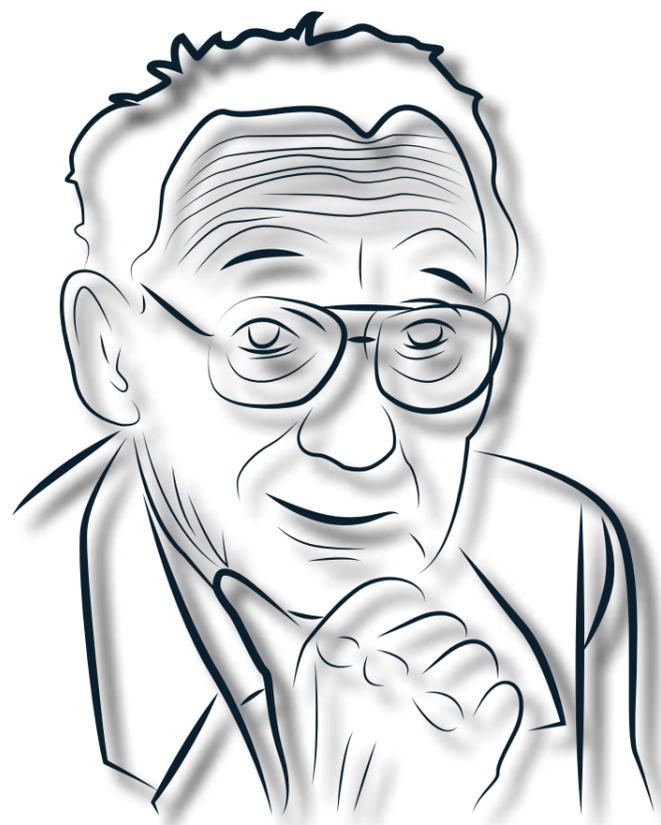
5. Ahora bien, lo anterior no implica que las novelas del currículo tradicional no estén a la “altura de los participantes”, como algunas veces hemos escuchado, sino que por el contrario, al tener una auténtica comprensión del verdadero sentido del texto y de la C. I. se evidencia la importancia de encontrar medios más cercanos y adecuados que generen un auténtico interés en los participantes por comprometerse con la misma. En diferentes experiencias con comunidades marginales, hemos desarrollado procesos muy enriquecedores de C. I. partiendo de videos, imágenes o lecturas paradójicas cortas, que evidencian lo anteriormente dicho. Al respecto, también encontramos propuestas muy importantes a nivel mundial que hacen un mayor énfasis en el desarrollo de las habilidades propias del proyecto de FpN, tales como la serie «Jugar a Pensar» de Irene de Puig, las cuales nos han aportado bastante al proceso.

6. Un último elemento que consideramos fundamental es el compromiso y formación del maestro, no solo en FpN, sino en lo que hemos llamado “Pedagogía de la comunicación”, que implica necesariamente el sentido social de la práctica filosófica-pedagógica y, por ende, una autocrítica de la forma en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo el convencimiento de que dicho proceso no se puede dar desde la mera reflexión teórica, sino mediatizado por una vinculación directa a la práctica filosófica.

## A MANERA DE REFLEXIÓN FINAL:

Del acercamiento de FpN a un colegio en una comunidad marginal

*“La palabra explicita la conciencia que viene de la acción, y hecha pregunta, horada el espesor macizo de la situación, rompe el embrujo de la pasividad frente a la opresión. Si la palabra sola es impotente, la acción sola es estéril, la imagen del futuro se engendra entre las dos: la palabra dibuja la utopía que las manos construyen y el pedazo de tierra liberada hace verdad al poema”.*



Paul Ricoeur

Mi primer acercamiento a Filosofía para Niños desde una comunidad marginal fue al principio algo tímido; tenía la vaga idea de que era un “programa de desarrollo de pensamiento” que podía mejorar el rendimiento académico, pero que implicaba altos costos de formación y puesta en marcha. Hacía varios años había asistido a un curso de “capacitación” de tres días en Bogotá, dictado por Eugenio Echavarría, que vino de México, según unos colegas, con un programa muy novedoso que podría servir para mejorar la formación en centros de reeducación en Colombia.

Sin embargo, sabía que no estaba preparado para montar dicho programa en el colegio, pues no tenía muchos asuntos claros. Con mi equipo de trabajo, hicimos un gran esfuerzo y buscamos asesoría con la poca fortuna de no haber encontrado la mejor; dicho acompañamiento reforzó la idea de que era un programa más y de alguna manera esto coartó el proceso y lo desvirtuó.

Aun así no declinamos y seguimos en la búsqueda de respuestas que posteriormente se transformaron en preguntas y más preguntas. Recuerdo, como un dato anecdótico, que al acercarme a Lisis, grupo que me apoyó mucho en esta labor, les comenté que venía de Ciudad Bolívar y

uno de sus miembros me preguntó ¿Eso queda más allá de la Sevillana? Sin embargo, con su apoyo empezamos a dilucidar que más que un programa, FpN era todo un “Proyecto de educación”, que nos invitaba a reevaluar toda nuestra práctica educativa y la institución misma, pero que el camino, por lo menos en nuestra comunidad, teníamos que hacerlos solos. Aparentemente FpN y marginalidad no encajaban.

En ese camino seguimos encontrando obstáculos, críticas, y barreras. Sin embargo, también observamos cómo nuestros niños se comprometían, aportaban, se entusiasmaban con las comunidades de indagación; y no solo ellos, poco a poco se involucraron en el cuento más compañeros. ¡Los papás preguntaban! Eso nos animó a seguir adelante y, de cierta forma, a ser “irreverentes e ignorantes”, como algunas veces nos llamaron al cuestionar el valor de las novelas (infortunadamente la formación no puede *transmitir humildad*), pero no se trataba de eso. Hoy estamos seguros de que habíamos empezado a comprender el verdadero sentido del proyecto, que implicaba más que la simple *aplicación* de un programa, como creíamos y algunos nos ratificaron, si no en convertir nuestras aulas en espacios de investigación, contradicción y diálogo.

Hoy en día, la comunidad, pero sobre todo los niños y los jóvenes involucrados en el proceso así lo ratifican. Son otros seres humanos, se atreven a plantear problemáticas, a contra-

decir con argumentos, valoran sus propias ideas y escuchan las de los otros... En fin, sabemos que falta mucho, pero estamos convencidos de algo: muchos de ellos han comprendido que están condicionados más no determinados y que en una auténtica democracia, su palabra tiene la fuerza de la acción.

## Referencias bibliográficas

**Freire, P. (1970).** *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

**Lipman, M. (2004).** *Natasha. Aprender a pensar con Vigotski: Una teoría narrada en clave de ficción*. Barcelona: Gedisa.

**Martín-Barbero, J. (2003).** *La Educación desde la comunicación*. Bogotá, D. C.: Norma.

**Puig de, I. y Sátiro, A. (2002).** *Jugar a pensar: recursos para aprender a pensar en educación infantil [serie]*. Barcelona: Octaedro.

# Imaginación, benevolencia y formación ciudadana

(*Una reflexión en torno a la  
comunidad de indagación y  
la formación ciudadana en  
FpN*)

“La vida es pintar un cuadro, no hacer una suma<sup>3</sup>”

*John Larry Rojas Castillo<sup>4</sup>*

En esta intervención quisiera compartir con ustedes algunas reflexiones en torno al problema de la filosofía y su compromiso con las problemáticas sociales y políticas, tarea en la cual la práctica de la *comunidad de indagación* aporta muy significativamente. Mi interés general busca examinar cómo una educación filosófica cultiva la individualidad y la vida política en un contexto de problemáticas sociales vinculadas a experiencias de dolor, exclusión y violencia.

Para abordar este asunto, trataremos cuatro ideas centrales: la imagen de hombre como misterio al cual debemos abrirnos a través del arte, la imaginación literaria, la benevolencia y la educación democrática en la *comunidad de indagación*.

<sup>3</sup>. James, Henry, *Art of Novel*, 1907 y (Nussbaum, 1995).

<sup>4</sup>. Docente de los departamentos de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMÍNUTO y Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, correo: jlrojas@uniminuto.edu

## El hombre como misterio

Dado que las prácticas y las teorías políticas y educativas suponen una concepción sobre el hombre, en esta exposición suponemos lo humano como un enigma, un misterio, un devenir impredecible de pasiones; en consecuencia, la educación no solo puede basarse en una visión racional de la realidad. Así, solamente podemos acercarnos con justicia al hombre si somos capaces de verlo como algo más que un ser racional, o como un ente determinado, a cuyo conocimiento pleno se accede a través de datos y estadísticas medibles y cuantificables.

La filósofa norteamericana Martha Nussbaum, en su texto *Justicia poética* (1988), expone que en nuestro mundo imperan ordinarias visiones utilitaristas que basan su comprensión de lo humano en una determinación cuantificada, fría y simple. Para estas visiones, el hombre es una máquina que guía sus acciones a partir de un cálculo matemático de intereses guiado por una lógica causal necesaria. De esta manera, el hombre sería un sujeto limitado a una práctica social egoísta que solamente buscaría maximizar sus beneficios y evitar el dolor.

Para la autora, esta noción burda no es únicamente una manera de medir la realidad, es decir, una metodología, sino que más bien es un concepto y un criterio de acción que define nuestro juicio sobre los hombres. Considerar el cálculo egoísta de intereses no se limita a la explicación de las relaciones económicas y sociales, sino que involucra una creencia sobre lo humano. En consecuencia, esta creencia determina una serie de prácticas sociales y educativas de acuerdo con las cuales se vive. Un mundo centrado en una visión de

este tipo supone un sistema educativo que asume creencias y prácticas del mismo tipo.

Podemos evidenciar los rasgos educativos de esta visión de lo humano a través de la cita textual de unos fragmentos de la novela *Tiempos difíciles* de Charles Dickens. Así, por ejemplo, un alumno educado en la escuela criticada definiría así a un caballo:

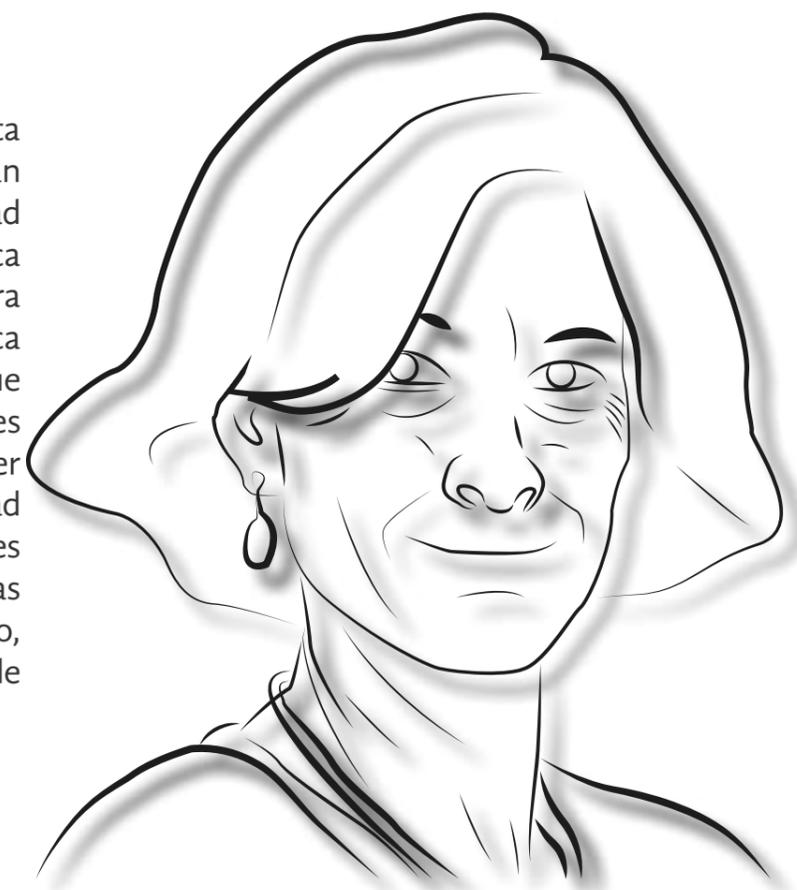
“cuadrúpedo. Herbívoro. Cuarenta dientes, a saber: veinticinco molares, cuatro colmillos, doce incisivos. Cambia de piel en primavera; en los terrenos pantanosos también cambia los cascos. Los cascos son duros, y es preciso ponerle herraduras. Se conoce la edad por las marcas de la boca.

Esto dijo Bitzer (y mucho más).

- Ahora, alumna número veinte –dijo el señor Gradgrind–, ya sabes qué es un caballo”. (Nussbaum, 1995, p. 39).

Fijémonos en la respuesta de la estudiante, en ella solo aparece una descripción material simple, una cuantificación precisa de una serie de datos empíricamente observables. Este modelo de explicación de la realidad basa su cientificidad en la correspondencia minuciosa entre palabra y materia, definida matemáticamente. Así, los sujetos cultivados en este “catecismo” no pueden entender que detrás de los datos materiales existe un *más allá* infinito que escapa a la racionalidad económica. De esta forma, se proyecta sobre los individuos una lógica estricta basada en el puro cálculo de intereses, lo cual aniquila la posibilidad de ver en el otro algo más que una máquina burda, egoísta y condicionada por fines lucrativos.

Las prácticas educativas nacidas de esta ficción reducida de humanidad eliminan nuestra capacidad para vislumbrar la gratuidad en las relaciones, la riqueza subjetiva única de cada individuo, las posibilidades para encontrar sentido en la experiencia estética y en el ocio; no sospechan siquiera que podamos acercarnos a los demás como fines en sí mismos y no como medios para satisfacer intereses individuales. Esta racionalidad económica no es capaz de ver las condiciones vitales y socioculturales específicas en las cuales se cultivan los hombres y, por ello, terminan afirmando una visión recortada de lo humano. En palabras de Nussbaum:



*“(...) la mente económica es ciega: ciega a la riqueza cualitativa del mundo perceptible, a la individualidad de las personas, a las honduras interiores, a sus esperanzas, amores y temores; ciega a lo que es vivir una vida humana y tratar de infundirle sentido humano. Ciega, ante todo, al hecho de que la vida humana es algo misterioso y extremadamente complejo, algo que exige ser abordado con facultades mentales y recursos lingüísticos que sean adecuados para la expresión de esa complejidad”.*

(Nussbaum, 1995, p. 54)

Ante esta posición extrema, nuestra autora afirma que si bien el juicio racional es valioso, pues capta con precisión una perspectiva de la realidad, no es suficiente en la comprensión del mundo humano. Ello en la medida en que Nussbaum, junto con la tradición liberal, considera al hombre como un ser racional que posee la capacidad de elegir por sí mismo un curso de vida digno. Esto supone, como es obvio, que los seres humanos poseemos algo de maravilloso, de grandioso tras la materia. Ese algo más allá, inexplicable, que está por encima de los condicionamientos materiales hace imposible predeterminedar, predefinir las acciones; precisamente en esto consiste la libertad.

Es en este punto en el que Nussbaum hace notar la importancia de la imaginación en la formación del razonamiento moral, pues la imaginación complementa las reglas formales puras y nos ofrece una comprensión más justa de lo humano. Por ello, en este momento, debemos preguntarnos por la naturaleza de la fantasía y sus características.



Afiche Seminario Internacional de Filosofía.

## La imaginación literaria y la benevolencia

Para la autora, la imaginación consiste en la capacidad de ver en una percepción inmediata cosas que no están presentes. Esto quiere decir que la fantasía nos permite ir más allá de las impresiones sensibles trascendiendo en los datos materiales (Taylor, 2003).<sup>5</sup>

Así, la fantasía nos permite reconocer en una fogata el rostro de un amigo, contemplar animales danzando suavemente en el cielo, en forma de nubes, o también nos hace posible escuchar las melodías del agua que vibra entre las rocas de un río. Por ello, la fantasía no implica dejar de lado lo material, sino más bien enriquecerlo; se trata de poder ampliar nuestra simple experiencia sensible viendo en ella la maravilla, el misterio, lo infinito escondido tras lo que podemos ver.

Por ello, ante la contemplación de un individuo concreto no tenemos solamente la experiencia de una serie de datos materiales, sino que más bien proyectamos sobre él nuestros sentimientos, anhelos, esperanzas y miedos, de manera que lo tratamos como otro yo. En consecuencia, formamos una creencia en la que el individuo aparece no solo como otro, sino como una persona con una vida, esto es,

parecidos a “bueyes”, pues a mayor capacidad creativa, reflexiva o crítica, mayor retraso procesos de capacitación y menor productividad. Cfr. Taylor, F.W., Principios de la Administración científica, Edigrama, Bogotá, 2003, p.p. 35 – 109.



John Larry Rojas en el III Seminario Internacional de Filosofía para Niños.

con unas costumbres definidas por un proceso vital, por relaciones familiares y de amistad, con una serie de pasiones y proyectos particulares.

Es precisamente por ello, a partir de esta proyección generosa que hacemos ante la experiencia de otros yoes, que nos podemos constituir como nosotros mismos. Al encontrar otras vidas llenas de los sueños y de la fragilidad que experimentamos en nosotros mismos, entonces nos hacemos humanos, pues podemos concebir formas de existir igualmente válidas y distintas.

De la misma manera, esta visión de lo humano hace posible vislumbrar las contradicciones, las zonas oscuras o grises, los miedos y las pasiones, frustraciones y dolores que definen, de manera muy decisiva, lo que somos, en lo que creemos y lo que proyectamos en nuestro espacio de relaciones con otros.

Nos hacemos humanos en la interacción de las imágenes que construimos en nuestra relación con los demás, pues a partir de esto, enriquecemos nuestra propia vida individual, concibiendo la necesidad de respetar y defender la libertad de elección a todos los individuos. Solamente así comprendemos que es necesario el cultivo espontáneo y excéntrico de la individualidad, pues ello asegura nuestra propia posibilidad de recrear, de ampliar cada vez más nuestra individualidad y nuestra propia humanidad.

Es precisamente por esto que la fantasía nos permite acercarnos a la vida de los otros, pues aunque no podemos saber exactamente qué es lo que aquellos individuos viven, si somos capaces, en tanto lectores de novelas, de imaginarnos abrigados por los condicionamientos específicos que los envuelven.

5. Un ejemplo emblemático de esta racionalidad administrativa puede documentarse en la descripción que hace Frederick W. Taylor de los obreros en su obra *Teoría de la administración científica*, en la que establece que el fin productivo determina la condición del trabajador, la cual es reducida a sus capacidades físicas. En los procesos industriales este criterio excluye, por definición, la creatividad y la inteligencia del individuo, a tal punto que es conveniente, para Taylor, que los obreros sean

A este tenor, vale la pena preguntarnos por el sentido de la vida que está implicado en la experiencia de leer una novela, es decir, pensar cómo la novela y otros géneros literarios presentan y narran las vidas de los personajes. Igualmente, se busca comprender cómo la literatura implica un tipo específico de imaginación y del cultivo y la expresión de sentimientos morales.

Leer una novela es un ejercicio reflexivo en el cual la estructura, las palabras y las imágenes nos introducen en una experiencia estética que es en sí misma educadora, pues en la experiencia de lectura participamos en la vida de personajes que, con algunas modificaciones, podríamos ser nosotros mismos.

En la lectura padecemos la situación de otros, podemos vivir sus miedos, angustias y deseos, así como también sentir inclinación por cierto tipo de posiciones que nos permiten entrenar nuestro razonamiento práctico. Al vivir con los personajes accedemos a una problemática moral compleja, lo cual enriquece nuestro razonamiento público. Esta experiencia simpática con los otros yoes de la obra nos permite sufrir con ellos, y por ello hacemos ejercicios que nos hacen enfrentarnos mejor al abismo complejo de pasiones en el cual nosotros mismos, en tanto humanos, estamos inmersos.

Padecer la lectura de novelas cultiva la simpatía mediante la cual los individuos pueden percibir en los demás el misterio infinito de pasiones que gobiernan la vida. De esta manera, pueden los seres humanos ser benevo-

lentes, pues se pueden interesar por buscar la felicidad o negar el dolor padecido por el otro y querer imaginar situaciones existenciales distintas a la propia.

El hombre que percibe el dolor de los personajes, ya sea al recorrer una serie de experiencias y pasiones que conducen a un juicio práctico errado, o por la incapacidad de cambiar las condiciones sociales en las cuales el personaje está inmerso, es un sujeto que es capaz de razonar mejor el contexto en el que está inmerso.

Por ello, la lectura de novelas es una experiencia estética en sí misma educativa, que hace posible al sujeto adentrarse en una serie de vivencias que amplían de manera radical sus competencias de deliberación moral, que forman en él una comprensión más justa de la vida humana. Si bien no es posible saber exactamente lo que el otro siente, la novela nos educa para percibirlo con asombro, pues cultiva en nosotros una refinada imaginación que permite recrear la situación concreta en la que ese otro yo existe, respetando el misterio de su vida.

Por otra parte, la fantasía asociada a la narración literaria hace posible que los niños y jóvenes expresen su propia experiencia, revelen el sentido íntimo de sus sueños y proyecten cursos de acción que construyan su vida en un ámbito de relaciones con otros. En este sentido, la literatura nos permite también proyectar lo propio, no solo en el interior de sí, sino en las relaciones con los otros y respecto a problemas sociales y políticos fundamentales.



Participantes en el III Seminario Internacional de Filosofía para Niños.



Conferencia Félix Garcia Moriyón en el III Seminario Internacional de Filosofía para Niños



Conferencia Félix Garcia Moriyón en el III Seminario Internacional de Filosofía para Niños.

## La educación democrática en la *comunidad de indagación*

Por este camino hemos expuesto cómo la imaginación metafórica nos ofrece una visión sensata del misterio de lo humano y, por ello, nos permite comprender de manera novedosa la educación. En este momento es conveniente abordar la profunda relación que posee lo dicho con la práctica de la *comunidad de indagación* en cuanto espacio de formación democrática.

La fantasía es fundamental en la formación de individuos en un contexto público, ya que a través de ella el educando se abre a las múltiples posibilidades de vida humana existentes no solamente a su lado, en su contexto social y propia cultura, sino en otros espacios sociales y culturales; si queremos comprender la vida de otros, es necesario acercarnos a las condiciones concretas en las cuales ellos se desenvuelven imaginando, como ya se ha dicho, las condiciones específicas en las que aparece concretamente la humanidad.

Nussbaum considera, en cuanto lectora de Aristóteles, que es válido suponer una base racional y moral en todos los hombres en la medida en que igualmente se reconozca que dicha condición es moldeada empíricamente por los diversos contextos socioculturales.

Igualmente, se ha mostrado que la simpatía es una condición básica que nos permite acercarnos a la situación del otro. Es precisamente por ello que un sujeto, en el desarrollo de su vida, no está limitado exclusivamente a las condiciones específicas de su comunidad, sino que su propia realidad se amplía progresivamente en la medida en que recorre el mun-



Conferencia Félix García Moriyón en el III Seminario Internacional de Filosofía para Niños.

do. De esta manera, en la misma proporción en que el individuo es sujeto moral y racional, se abre progresivamente a nuevos niveles de experiencia y entonces se afirma en cuanto ciudadano.

Así, la posibilidad individual de elegir racionalmente un curso de vida propio no es un principio puro, abstracto, sino que depende, para su desarrollo concreto, de las condiciones históricas y socioculturales concretas a partir de las cuales es posible su crecimiento. Por otra parte, la *comunidad de indagación* se convierte en el escenario en el que las obras literarias pueden ser puestas en común para su lectura, para el padecimiento –pathos– común de las experiencias narradas y la reflexión de las opciones de vida y razones que las justifican.

Podríamos decir, al hilo de esta reflexión, que la comunidad es el lugar para el padecimiento de la novela, el cuento, la poesía, la tragedia, como formas de expresión de lo humano y de reflexión argumentativa del sentido de dicha experiencia. La comunidad, como lo dice Esquilo, se convierte en una espacio para la evaluación y el estudio cuidadoso de razones de partes enfrentadas, en la cual el juicio sobre lo verdadero y justo posee un carácter público, común.<sup>6</sup>

De esta forma, el derecho igualitario a la palabra sobre un problema, el cual implica el deber de la escucha y evaluación racional de

<sup>6</sup> las Coéforas, tragedia final de la Orestíada, precisamente en el momento en el que el tribunal, conformado por los ciudadanos atenienses y presidido por Atenea, examina las razones expresadas en el proceso de juzgamiento de Orestes, el autor literalmente utiliza la expresión “*Koinonia Dianoia*”.

las creencias propias y ajenas, principio básico de la democracia desde su nacimiento en Atenas, es un elemento práctico básico que orienta el trabajo de la *comunidad de indagación*. Este derecho democrático, llamado por los atenienses *“isegoría”*, es el reconocimiento del valor de la palabra de cada ciudadano, en tanto individuo capaz de ofrecer razones que revelan el sentido de lo verdadero, en cuanto descubrimiento *-alethia<sup>7</sup>-*, que no es impuesto de forma radical bien sea por la autoridad divina, o por la tiranía de un hombre o de las masas.

Así, una verdadera democracia no implica la uniformidad, el acuerdo pleno o el silencio ante la decisión mayoritaria, pues la libertad propia de la institucionalidad democrática es nutrida por el conflicto, fruto de las diversas opciones de vida desarrolladas y justificadas en los espacios sociales. De esta manera, una genuina *comunidad de indagación* no implica la pérdida de la propia opinión por ceder ante la mayoría, sino la defensa comunitaria de la posición individual, de la opinión divergente y el desenvolvimiento libre de la vida particular que es su fuente<sup>8</sup>.

*“La libertad consiste en ser dueños  
de nuestra propia vida”*

*Platón*

<sup>7</sup>En su sentido griego quiere decir ‘sacar a la luz’, ‘revelar’.

Por otra parte, el reconocimiento del valor y la fragilidad de la perspectiva individual justifican la necesidad del establecimiento del derecho político a la igualdad, lo cual es asegurado en los criterios normativos de tipo institucional y comunitario, que dan valor al razonamiento en su sentido político. El valor de la propia experiencia y de la perspectiva de los demás miembros de la comunidad para ampliar dicha visión individual, define las bases del principio político de igualdad ante la ley *-isonomía-*, el cual también es un fundamento democrático originario.

Finalmente, es fundamental la posibilidad que nos ofrece la comunidad para poder expresar e interpretar la propia experiencia. Como hemos señalado, el misterio de lo humano no encuentra su dilucidación a través de medios exclusivamente racionales. En esta tarea, la fantasía y la inteligencia se alían para poder plasmar formas, imágenes y narraciones que hacen posible construir el rostro de lo propio, de lo auténtico y que, muchas veces, no podemos esclarecer solos, más aún ante experiencias dolorosas de exclusión, contradicción y dolor.



Eddieth Malpica, participante en el III Seminario Internacional de Filosofía para Niños.

<sup>8</sup>. En este aspecto es fundamental la reflexión de John (Stuart, 2001) en su ensayo sobre la libertad.

Como profesor de filosofía, considero que es un verdadero reto en nuestro medio, marcado por experiencias de violencia, construir espacios en los que los estudiantes puedan expresar su experiencia de dolor. En un país en el que gran parte de los ciudadanos o sus familias han sido víctimas de la violencia, es fundamental generar ambientes formativos que hagan posible el padecimiento, la expresión y el reconocimiento del dolor, pues, como en la tragedia esquílea, dicho padecimiento de lo que genera terror y miedo es la base para enfrentar la vida posconflicto en espacios de reparación, superación de la cadena de venganzas y construcción de la paz. Como en la obra de Esquilo, considero que educación, arte y democracia son fruto del esfuerzo comunitario por conocer la naturaleza humana en su profundidad y misterio, para así soñar y construir espacios políticos de paz.

La *comunidad de indagación* aparece como un espacio poético, para usar la terminología de Martha Nussbaum, en el que se padece la situación de los personajes de las novelas, los cuentos o narraciones, se cultivan normas y prácticas reflexivas y democráticas que nos permiten evaluar acciones, formar sentimientos morales y diferenciar a través del lenguaje, lo justo de lo injusto, lo cual implica aceptación tolerante de las opciones ajenas. Así, los dilemas y contradicciones humanos expresados en la literatura se hacen ocasión para pensar y esclarecer el sentido de la propia contradicción y paradoja, como ingredientes trágicos de la vida moral y política.

Por otra parte, la comunidad se hace espacio en el que se construyen sueños en común, pues los participantes modelan opciones de

vida, proyectos futuros para la construcción social de lo propio, lo cual se evalúa y afina a partir de la experiencia comunitaria, del juicio común de lo mejor, que se esclarece en una dinámica originariamente democrática. De esta manera, la expresión y purificación de lo propio, en el debate argumentativo, genera también la construcción de lo común, de un contexto comunitario, pues la formación de comunidades dialogantes es la base para la construcción de una sociedad civil sólida.

Para Aristóteles en su *Política* la comunidad es lugar para la palabra y para la acción, en tanto que la palabra expresa la distinción entre lo justo y los injusto, y la acción no se limita a la producción de bienes para la satisfacción de necesidades, sino que es ámbito público para la búsqueda libre de la felicidad, es decir, de la excelencia areté. Por ello, la *comunidad de indagación* puede señalar formas de praxis liberadora que plasman en el terreno de lo objetivo, de lo común, aquello que es propio al individuo en su riqueza y valor subjetivo.

En la línea educativa que exploramos, la literatura y el juego infantil son vivencias en las cuales aprendemos a imaginar. Asimismo, en la reflexión comunitaria propia y cooperativa que se da en la *comunidad de indagación*, es viable aprender a perseguir un sentido posible que parta de la fantasía. De esta manera, la *comunidad de indagación* aparece como un escenario educativo en el que se plasman y decantan los proyectos particulares, haciendo oportuna la construcción creativa de un espacio común en el cual soñar y construir la libertad.

## Referencias bibliográficas

**Esquilo. (2004).** *Las Euménides. En Esquilo, Sófocles y Eurípides: Obras Completas.* (J. Alsina, trad.) Madrid: Cátedra.

**Jaeger, W. (2008).** *La Paideia: Los ideales de la Cultura Griega.* México, D. F.: Fondo de Cultura Económica

**Lipman, M. y Pineda, D. (2004).** *Marcos: Una novela juvenil latinoamericana.* Bogotá, D. C.: Editora Beta.

**Nussbaum, M. (1995).** *Justicia poética.* Barcelona, Buenos Aires, México, D. F. y Santiago de Chile: Andrés Bello.

**Rodríguez, F. (1985).** *La democracia ateniense.* Madrid: Alianza.

**Stuart, J. (2001).** *Sobre la libertad (ensayo).* Madrid: Alianza.

**Taylor, F.W. (2003).** *Principios de la administración científica.* Bogotá, D. C.: Edigrama.

# Experiencia del centro de filosofía para niños y niñas. *Universidad Católica Cecilio Acosta*

*Beatriz Sánchez Pirela<sup>9</sup>  
Oneida Chirino<sup>10</sup>*

## Resumen

Experiencia en el Centro de Filosofía para Niños y Niñas, de la Universidad Católica Cecilio Acosta en Maracaibo, Venezuela, a fin de compartir y debatir, con un sentido reflexivo y crítico sobre la misma, para seguir enriqueciendo su desarrollo, como una experiencia de

formación para docentes, niños y niñas, inspirada en el Programa de Filosofía para Niños de Matthew Lipman. Esta iniciativa nace a partir de las inquietudes de un grupo de docentes de la Facultad de Filosofía y Teología y de la Facultad de Ciencias de la Educación, suscitadas en la investigación y en los cursos de “Formador de formadores” del Centro de Filosofía de Asturias.

<sup>9</sup>. Beatriz Sánchez Pirela: Universidad Católica Cecilio Acosta, Facultad de Filosofía y Teología, Maracaibo, Venezuela, correo: beatriz.sanchez33@gmail.com

<sup>10</sup>. Oneida Chirino: Decana de la Facultad de Filosofía y Teología de la Universidad Católica Cecilio Acosta, Maracaibo, Venezuela, correo: oneida.chirino@gmail.com

*“La educación entonces ha de verse como el gran laboratorio de la racionalidad, pero es mucho más realista si la vemos como aquel contexto en el que los jóvenes aprenden a ser razonables para que puedan crecer como ciudadanos razonables, compañeros razonables y padres razonables.”*

(LIPMAN, 1997, p. 58)



*“Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión.”*

(FREIRE, 2005, p. 37)



La educación tiene en su ser y en su hacer, la fuerza de la transformación social hacia una sociedad más digna y más humana, hacia una nueva racionalidad desde un humanismo radical, crítico y liberador. En este sentido, Lipman plantea una deconstrucción del pensamiento, planteando el concepto de *pensamiento complejo* desde el que nos alerta sobre las contradicciones de la racionalidad sin dejar de visionar el *deber ser* para cultivar el pensamiento desde la infancia. “Mejorar el pensamiento en el aula significa primordialmente mejorar el pensamiento en el lenguaje y ello supone la necesidad de enseñar el razonamiento, tradicionalmente una subdisciplina de la filosofía” (Lipman, 1998, p. 70)

Mencionar el razonamiento como punto central del programa de Filosofía para Niños también nos permite afirmar que Lipman toma como punto de partida el pensamiento socrático en el cual se inspira para darle espacio a la enseñanza filosófica. Nos referimos a la mayéutica como el método socrático para enseñar a partir del diálogo.

Desde el referente teórico, nos encontramos con el pragmatismo de Charles Sanders Peirce y Willians James, quienes proponen romper con los dogmas del conocimiento, en cuanto que para ellos, la filosofía es un método para pensar. En esta misma dimensión teórica, también se destaca John Dewey, quien consideraba que el rol de la filosofía consiste en generar las ideas desde el problema moral, cuyos medios fundamentales están en el debate, la discusión y el diálogo, como vías para el desarrollo de la inteligencia crítica y la acción socializadora.

Otro de los teóricos que tiene especial relevancia es Paulo Freire, pues se constituye en el pilar de la educación dialógica para la liberación desde el pensamiento crítico, pues la conciencia social para Freire es libertad, justicia e igualdad; en otras palabras, esto significa “El despertar de la conciencia” (Freire, 1994, p. 17) Según él, la verdadera educación necesariamente es dialógica, lo cual implica el encuentro amoroso entre los seres humanos, que rompe y supera el tradicional esquema de percibir al niño o a la niña como un *recipiente*.

Por lo tanto, el programa de Filosofía para Niños está inspirado en estos postulados freireanos, hacia una educación liberadora, lo cual significa percibir desde temprana edad al ser humano como sujeto activo, crítico y reflexivo; en otras palabras para Freire: “La concientización, en cuanto actitud crítica de los hombres en la historia, no se terminará jamás. Si los hombres, en cuanto seres que obran, continúan adhiriéndose a un mundo “hecho” se verán sumergidos en una nueva oscuridad” (Freire, 1974, p. 31).

Estos elementos del pensamiento crítico y liberador de Freire sobre la educación, desde la alfabetización que generan luces a través del conocimiento y la realidad política y social, constituyen un poderoso pilar en el programa de Filosofía para Niños, siendo que lo que significa la alfabetización para Freire, es lo que para Lipman significa enseñar filosofía desde la infancia a partir del diálogo.

En este sentido, cabe mencionar *la comunidad de diálogo o de investigación* como el espacio para establecer el diálogo filosófico, y para compartir desde el plano afectivo, lógico, estético, ético que en sí encierra los principios básicos de una educación más reflexiva

“Una comunidad de investigación intenta rastrear la indagación donde sea, aunque bordee las fronteras de las disciplinas establecidas, en un diálogo que pretende conformarse en lógica moviéndose indirectamente –como un buque que vira con el viento- aunque su avance parece semejarse al propio pensamiento” (Lipman, 1998, p. 57)

Fundamentalmente, a partir de estos postulados, entre otros no menos relevantes, nacemos oficialmente a partir de la autorización del Consejo Universitario para constituir el Centro de Filosofía para Niños y Niñas (Cenfin), en el año 2004, pero nuestros inicios datan desde el año 2000, cuando las autoridades universitarias y de las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación apoyaron a un grupo de docentes para asistir al I Congreso de Latinoamérica en Filosofía para Niños, en Ibagué, Tolima, Colombia. A partir de allí nos fijamos como objetivo la implementación de FpN.

Al respecto, cabe mencionar al Centro de Filosofía para Niños de la Universidad de los Andes, Extensión Trujillo, que bajo la coordinación de Dra. María Carmona, estableció un nexo para el efecto de apoyarnos a través de los cursos de Filosofía para Niños para los futuros formadores de nuestra Universidad, a partir de la labor también como formador de don José Manuel Gutiérrez, presidente del Centro de Filosofía de Asturias-España, quien viaja periódicamente para cumplir con sus objetivos, además de prestarnos apoyo y asesoría en las diferentes fases de “Formador de Formadores” en nuestra Universidad.

En este orden, se destaca la presencia de la Dra. Stella Accorinti, quien nos prestó aseso-

ría y nos brindó su experiencia para nuestra formación, enfocada en la metodología de Lipman. También, cabe mencionar entre los iniciadores del programa de Filosofía para Niños al Dr. Álvaro Márquez Fernández, quien desde la Universidad del Zulia trabajó conjuntamente con nosotros, en la implementación y desarrollo del proyecto FpN. En la actualidad es el coordinador de la línea de investigación Filosofía para Niños y Niñas en la Universidad Católica Cecilio Acosta –Unica.. Y, a nosotros, quienes, como autoridades de la Facultad de Filosofía y Teología, como docentes, como investigadores hemos estado siempre un paso al frente para hacer un trabajo semejante al que hacen nuestras amigas las hormiguitas, firmemente comprometidos con los principios filosóficos y pedagógicos del Programa para contribuir con el buen desarrollo de nuestra infancia.

Desde nuestros primeros pasos, fuimos promotores del programa en nuestra región, para lo cual partimos de una idea fundamental, contar con un equipo de docentes “formados como formadores” que nos permitiera llegar a los niños y niñas. A fin de lograr cumplir con los objetivos de su implementación definimos cuatro fases:

En la primera fase (2004 - 2006), nos centramos fundamentalmente en nuestra propia formación para llegar a ser especialistas en el referido programa. A partir de los cursos de “Formador de Formadores” y de un diplomado en Filosofía para Niños que organizamos desde el Cenfin, versado en el currículo del FpN. Pero sobre todo, hemos prestado mucha atención al estudio de las teorías de Matthew Lipman y de Paulo Freire, en cuanto al diálogo como

punto central en la enseñanza hacia la transformación y la liberación de las sociedades, pues consideramos a Freire, como uno de los teóricos en los que se fundamenta Lipman, es quien nos remite a la complejidad de la sociedad latinoamericana, desde el punto de vista de su diversidad cultural, social y educativa.

En la segunda fase (2006-2008), continuamos con la formación del equipo de docentes de nuestra facultad. Pero desde el punto de vista académico se hizo una modificación curricular con la incorporación de FpN en el pènsium de estudio, incluyéndose como electiva (2 u/c) la materia de Filosofía para Niños en la Facultad de Filosofía y Teología, así como también en la Facultad de Ciencias de la Educación. También se agregó en el programa de Filosofía de la Educación una unidad referida a FpN.

En la tercera fase (2008 - 2010), comenzamos a desarrollar un programa de formación para un grupo docentes, a través de cursos y diplomados, en el que han participado fundamentalmente las escuelas arquidiocesanas. Esta fase la iniciamos con cursos introductorios (Introducción a la Filosofía: ética, lógica y estética; Aprender a ser, Filosofía del género, Ética ecológica, El diálogo en Paulo Freire; Introducción a la Filosofía para Niños; Educar en Valores, y Filosofía Política); así tocamos en panorámica el tema filosófico, para luego dar inicio al diplomado de Filosofía en el Aula, para continuar con el diplomado Filosofía para Niños y Niñas.

En la cuarta fase (2010 - 2012), implementamos los estudios a nivel de postgrado, continuamos desarrollando la formación docente, a través de los diplomados Filosofía en el aula; Filosofía para Niños, y Ética y educación y la

especialización Filosofía para Niños y Niñas. Cabe mencionar que en estos momentos estamos en la elaboración del proyecto de maestría Ciencias de la Educación, mención Filosofía para Niños y Niñas.

También es la fase en la que comenzamos a trabajar con niños y niñas a partir de una programación filosófica, orientada a temas introductorios, para luego trabajar con el currículo (novelas) propuesto por Lipman. De tal manera, por primera vez para algunos docentes esto nos permitió llevar desde una *comunidad de diálogo* aquellos temas que solo estaban reservados para los adultos y, para tal efecto, convocamos en principio a hijos y familiares (seis a doce años) de las personas que laboramos en la Unica

Vale destacar que esta experiencia nos dejó con un grato conocimiento; fue increíblemente rica en cuanto que nos permitió palpar directamente el razonamiento infantil, y que la misma nos ha conducido a seguir profundizando en esta área del conocimiento sobre la infancia, porque logramos obtener una prueba de aquello que conocíamos fundamentalmente en el plano teórico. Lamentándolo mucho, esta linda experiencia solo duró un año, pues los padres y los familiares tenían múltiples problemas cada sábado para llevarnos a sus niños y niñas, así que la interrumpimos, por cuanto aprendimos también que es recomendable, llevar FpN a grupos más estables y con cierto sentido de obligatoriedad, para poder hacerle seguimiento y sobre todo para lograr un espacio de investigación en cuanto al progreso de los mismos.

En este orden, también se debe mencionar que a partir de ese momento comenzamos a desarrollar la experiencia de FpN en la Unidad Educativa monseñor Olegario Villalobos, donde la sub-directora, Hna. Rosa Barrera, como diplomada en Filosofía para Niños y Niñas tuvo la iniciativa de iniciar el programa en su institución, al mismo tiempo que adscribió al Cenfin un proyecto para el cual solicitó nuestro apoyo y asesoría institucional.

Cabe destacar, que el Colegio y el lugar donde habitan los niños y niñas es un sector de la ciudad calificado por las autoridades policiales como zona roja por la violencia que existe y por situaciones tales como prostitución, drogas, secuestros, alcohol, enfrentamientos de mafias de todo tipo, violencia de género, infantil e intrafamiliar, etc. Allí tenemos en estos momentos un total de cuarenta niños que atendemos en dos grupos, uno de seis a ocho años y el otro de nueve a doce años.

En esta cuarta parte o etapa de la historia del Centro de Filosofía para Niñas y Niños de la Unica, ciertamente no nos desprendemos de las etapas anteriores considerando que todo ese proceso de formación que, de alguna manera, es hasta ahora la columna vertebral que ha sostenido el proyecto y que seguramente seguirá haciéndolo siempre. Sin embargo, esta etapa es, de cierto modo, algo novedosa, e incluso sabemos muy bien que es prácticamente a lo que estamos llamadas todas las personas que seriamente nos hemos involucrado en el FpN, como es al caso del trabajo directo con niños y niñas.

Por supuesto, es una de las grandes experiencias por desarrollar en profundidad ya que realmente son las niñas, niños y jóvenes

los llamados a descubrir ese mundo de la filosofía. Cabe destacar que en esta propuesta se involucró toda la unidad de profesores y profesoras de la Facultad de Filosofía adscritos al Centro de Filosofía para Niñas y Niños de la Unica, asumiendo el reto desde dos ópticas: por un lado, el modo de concebir el quehacer filosófico y, por otro, apropiando todo el proyecto de FpN a partir de sus propias líneas de investigación.

Esta ha sido una vivencia que definitivamente ha marcado pautas importantes por varias razones: por una parte, es una tarea ardua por el reto que se debe asumir, ya que precisamente al implicarse con los más pequeños, ciertamente el desafío consiste en que demuestren, no solo en las sesiones sino en sus vidas cotidianas, para qué sirve la filosofía. Esto conlleva entonces a revisar entre otras cosas el método sobre la enseñanza de dicha disciplina y, más aún, a aprender a deslastrarnos de un sinfín de prejuicios frente a la concepción filosófica que hemos heredado y que las propias circunstancias exigen que cambiemos.

De allí, el ver que la filosofía, tal como la define Lipman, no debe ser un asunto puramente de élites, aunque ciertamente es lo que se vive; no obstante, se supone que desde el Programa de Filosofía para Niñas y Niños queremos y estamos llamados a brindar otro sentido, otra alternativa y otro modo de concebir el quehacer filosófico.

Pensamos que estamos en el lugar preciso y donde se nos necesita. La experiencia nos hace ver, como comunidad, no solo las necesidades que los niños y niñas tienen y padecen sino, además, cómo las enfrentan y cómo

las asumen filosóficamente, aunque apenas estén comprendiendo el significado de la filosofía desde su propia cotidianidad; ello implica también que, como partes de dicha comunidad, igualmente los docentes nos involucremos y podamos incluso crecer desde el momento en que abordamos la problemática y desde el momento en que comenzamos a intercambiar ideas.

Ha sido interesante ya que apenas comienzan a descubrir que ellos mismos pueden problematizar, entre la comunidad del aula de clase y, por otra parte, cuestionarse aspectos que quizás eran normales para algunos y desconocidos para otros.

Lo más interesante de la experiencia, sin lugar a dudas, es que los infantes quieren hacer filosofía; no es una clase más; se ha observado que para ellos y ellas representa otra oportunidad de escuchar, de descubrir, de ser escuchado y de preguntar. Por otra parte, han manifestado no querer que la sesión cierre, no querer ir a casa; son muy puntuales, ponen sus propias reglas y las cumplen, lo que pone en evidencia que es un grupo que no se debe descuidar.

Las evaluaciones y conversaciones del equipo con relación a la experiencia, nos han fortalecido en varios aspectos, pero sobre todo, en el conocer a la *comunidad de indagación*. Llevar las sesiones tiene que ver con la manera en que concebimos el mundo y cómo llevar y hacer posible la reflexión.

No podemos detenernos en cada narración personal vivida por cada docente en las diferentes sesiones, pero sí, ciertamente, tenemos a nuestro alcance las conclusiones asumidas como equipo una vez socializadas

dichas experiencias, las cuales nos encargamos de conocer, de indagar y profundizar, ya que para el equipo es muy importante cada gesto, palabra, situación y conflictividad, lo que nos permite, a la vez, conocer, repensar y evaluar herramientas para guiar mejor al grupo.

Desde que se inició esta segunda experiencia, las sesiones estuvieron relacionadas con variados temas: la filosofía en la música, en la estética, en el teatro de títeres, en el género, en el lenguaje, en la pintura, en los valores y en la ecología, entre otras. En este sentido, la FpN, desde estas sesiones, no solo asume esas vinculaciones de la filosofía con las asignaturas, sino también acentúa las relaciones entre las personas, lo que hace que crezca el cooperativismo, el respeto por el otro o la otra, independientemente de su condición, sexo, creencia, y que puedan verse en relación con los demás. Esto, a su vez, nos hace comprometernos a trabajar la Filosofía del cuidado.

Se considera que es una gran oportunidad tanto para los participantes así como para la comunidad a la cual pertenecen y para el Centro de Filosofía para Niñas y Niños de la Unica, puesto que se ha entendido que es un trabajo de equipo, de institución, pero que no deja de lado esa opción personal de vida, en la que cada profesor y cada profesora se compromete dando continuidad a dicho proyecto.

# Lipman, *Enseñar, Lenguaje, Inteligencia*

Isandra María Rivas Rivas <sup>11</sup>

La manera de expresarse que caracteriza a cada sujeto revela un conjunto de elementos provenientes del ambiente etiológico, antropológico o sociolingüístico; lo cual permite apreciar una inteligencia asociada al lenguaje, manifestada por medio de la capacidad para razonar y obtener conclusiones. En la actualidad es aceptado que en el lenguaje existe una inteligencia innata, cuya operatividad es independiente de cualquier estímulo o respuesta. Entre los aportes más destacados se ubican las ideas de Lipman, a partir de las cuales es posible hablar del análisis lingüístico de la inteligencia.

El presente trabajo se ubica dentro de los estudios documentales, implicando la revisión del estado del arte de la inteligencia lingüística, por lo que se destacan sus componentes pedagógicos, como juegos lingüísticos, habla, escucha, repertorio lingüístico y competencias comunicativas, además de los componentes filosóficos, especialmente el diálogo, comunidad de habla, razonamiento crítico-reflexivo.

<sup>11</sup>. Licenciada en Filosofía de la Universidad Católica Cecilio Acosta, Maracaibo, Venezuela. Actualmente es docente en la Unidad Educativa Privada "Moral y Luces".

*“Si queremos adultos que piensen por si mismos debemos aducar a los niños para que piensen por si mismos”*

*Matthew Lipman*

*“Emprender el análisis de los fenómenos comunicativos teniendo en cuenta el marco o medio sociocultural en el que se producen aboca indefectiblemente a una aproximación como los que han llevado a cabo la etnolingüística y la sociolingüística. Si las dos primeras han puesto énfasis en el papel de los condicionantes etnológicos y culturales en la comunicación y en el uso lingüístico, la última ha dado preeminencia a la investigación de correlaciones entre variable de dicho (o conducta comunicativa) y variable de índole sociológica, relacionadas con características propias de los distintos grupos sociales.” (Payrató, 1988, p. 90).*



Payrató

De tal manera que, cuando se pretende utilizar la mayéutica socrática de Lipman, aun cuando no se percate él mismo, se está inmerso en un ambiente antropológico del cual ni el que enseña ni el oyente advierten las condiciones etnológicas y culturales en la comunicación o a la correlación entre variables de índole sociológico, relacionadas con las características propias de los distintos grupos sociales. Dice Payrató (1998) que:

En todas estas cosas, sin embargo, podría citarse como característica común el hecho de que el uso lingüístico –y más en general, la actividad comunicativa de los individuos– no se observa y analiza como un fenómeno aislado, reducible a sistema o códigos, sino como una conducta contextual, que no puede extraerse de su medio sin tergiversarlo. Dejando aparte ciertas áreas temáticas entroncadas con la filosofía del lenguaje (en especial, la que se centra en la visión del mundo propio de cada lengua y cultura), esta reivindicación del contexto, en el sentido de medio, hábitat o trasfondo sociocultural, y el énfasis en el estudio del uso o de la actuación por encima de la estructura o el sistema adquiere una importancia fundamental en todo planteamiento, en contraste con los formalistas y tradicionalistas de la teoría lingüística.

Para Lipman no se trata simplemente de reducir nuestra visión del mundo al contexto lingüístico, sino de considerar el contexto del lenguaje como el campo de interpretación del sujeto hablante y la conducta que él mismo manifiesta para lograr la comunicación.

En cualquier época, el lenguaje posee una competencia comunicativa, es decir, la capacidad lingüística que tiene todo individuo para

establecer el diálogo en la comunicación real.

Payrató, por su parte, plantea que:

Los individuos no sólo tienen capacidad para producir oraciones (enunciados en el uso), sino que son capaces propiamente de comunicarse: tienen conocimientos, manifestados en la práctica, sobre cuándo han de hablar, cómo deben dirigirse a los demás interlocutores, qué tienen que decir en cada situación para que resulte adecuado a sus propósitos, etcétera (Payrató, 1998, p. 90).

Se trata de generar o producir oraciones asociadas a las capacidades de razonar y que, por lo tanto, abren la posibilidad a obtener conclusiones.

Las lenguas están cargadas de costumbres y creencias, y se expresan de un modo particular en el individuo; cada uno de los individuos participa a través de su discurso en un orden lingüístico, que es una herramienta activa que tiene como característica el poder comunicarnos en cada cultura. El aprendizaje de otra lengua tiene como consecuencia el conocer otras costumbres y creencias, lo cual va a servir como estrategia para todo aquel que sienta la inclinación por adquirir otra lengua la cual se aprende incorporándose en esa cultura, que viene a unificar varios criterios entre iguales. Esto implica una variedad de conductas que no pueden estudiarse distanciadamente, sino incorporándolas en la enseñanza y el aprendizaje de un contexto.

Toda comunicación del lenguaje posee una calidad y un bagaje de conductas que son la expresión de un mismo proceso. El discurso

abierto al diálogo, se opone al lenguaje anti-pedagógico y busca resolver el aprendizaje de una manera pedagógica, de modo que permita la participación de los otros sin perder su entorno o contexto comunicativo, es decir, el origen de su lenguaje. Así, por ejemplo, señala Payrató (1998) que:

Dejando aparte ciertas aéreas temáticas entroncadas con la filosofía del lenguaje (en especial, la que se centra en la visión del mundo propio de cada lengua y cultura) esta reivindicación del contexto, en el sentido de medio, hábitat o trasfondo sociocultural, y el énfasis en el estudio del uso o la actuación por encima de la estructura o el sistema, adquiere una importancia fundamental en tales planteamientos, en contraste con los formalistas y tradicionalistas de la teoría lingüística (p. 90).

La filosofía del lenguaje estudia la relación de las lenguas de las diferentes culturas, que se desarrollan y se sincronizan en el uso y en las diferentes funciones que cada quién le da según su experiencia, su conocimiento a priori, antes de hablar o a posteriori después de degustarlo en la sociedad a través de otras lenguas aprendidas; por tanto, el individuo adquiere una segunda lengua para su conocimiento sin que se rompa la relación con los otros, sino complementándose con otras culturas aprendidas y estudiadas, relacionándose con individuos o profesionales que, a su vez, se capacitan y se desarrollan para alcanzar un diálogo en el que se dé el reconocimiento de otras lenguas.

Payrató, igual que Lipman, considera la etnografía del habla o de la comunicación

como la orientación concreta que más se ha preocupado por el estudio de los nexos que existen entre la lingüística y sus contextos de origen. Uno de los contextos de aparición es el uso del lenguaje para la enseñanza, transmisión de conocimientos o la evolución del pensamiento, de aquí vemos que existe una unión entre el contexto etnográfico y el uso del lenguaje, Lipman también se encuentra en esa concepción del uso del lenguaje.

Entre los conceptos o variables que podemos correlacionar etnográficamente con los usos del lenguaje, tenemos conceptos que también han alcanzado una aceptación y utilización generalizados, como por ejemplo: la comunidad de habla, como colectividad unida por el hecho de compartir una variedad lingüística y unas normas de uso; el de repertorio lingüístico, como conjunto de variedades que domina (receptiva y productivamente) un individuo o una colectividad, o el de hecho o suceso de habla, como unidad de análisis apropiada para las tareas descriptivas y comparativas.

En este artículo presentamos el modelo de Hymes, que ayuda a la identificación de los elementos de la interacción lingüística, bajo el presupuesto de que hablar una lengua correctamente no depende solo del aprender su vocabulario y gramática, sino de conocer el contexto en el que se habla. Los seis componentes que se estudian conforman el acróstico:

a. speaking scene: marco físico (tiempo y espacio) de la interacción y escena mental de lo que ocurre en ella.

b. *Participans*: interlocutores que intervienen en el acto comunicativo.

c. *Ends*: (propósitos u objetivos) y resultados alcanzados.

d. *Acts*: fases, formas y secuencia de las acciones que suceden.

e. *Key*: clave con la que hay que interpretar la interacción comunicativa.

f. *Instrumentalities*: variedades lingüísticas y códigos comunicativos empleados.

g. *Norms*: principios o normas que regulan la interacción y su interpelación en el contexto sociocultural en que se produce.

h. *Genres*: tipo de interacción en cuanto a género (textual y discurso).

En este planteamiento Payrató define la lingüística como una tarea que debe tener un fin orientador por parte de diferentes especialistas que puedan entender el sentido gramatical que tiene la lógica en el lenguaje. Al igual, Lipman (2001) analiza una serie de competencias que infieren en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas en su lenguaje pre lingüístico; entre estas tiene claro que las categorías prelingüísticas ayudan al niño a adquirir un lenguaje disciplinado porque en su estructura de pensamiento cuentan con la capacidad de validar una serie de silogismos, enseñados por el educador y reforzados por su naturalidad lógica, que los ayudará a adquirir y modificar el lenguaje.

Lipman, por otra parte, también acoge la serie de “disponibilidades” de Bruner:

1. “La disponibilidad para una conducta propositiva u orientada por fines.

2. La disponibilidad para implicarse en la reversibilidad de roles (como en las interacciones madre-niño) o para esperar turnos.

3. La disponibilidad para ordenar sistemáticamente la experiencia.

4. La disponibilidad para realizar distinciones abstractas, como las que hay entre actos causales; la distinción entre estados y procesos o entre aquello particular y aquello general” (Lipman, 2001, p. 74).

Cada una de estas disponibilidades corresponde a una función diferente para que el niño aprenda a descubrir en su lenguaje y el mundo la diferencia entre lo verdadero y lo falso que forman parte de cualquier tipo de razonamiento, lo que fomenta en niños y niñas el interés por un conocimiento lógico que los ayude a plantearse las reglas lógicas para ordenar el lenguaje y su pensamiento de un modo idóneo. Cuando los implicados en una comunidad dialógica descubren que hay algo llamado “laguna”, la que no cesa de presentarse en el diálogo filosófico donde todos participan; entonces, deben lograr conectarse y replantearse las razones de lo que han opinado por medio del lenguaje.

El lenguaje de una etnia o cultura posee una serie de reglas que son las que le dan vida y

claridad a lo que se dice; es ahí cuando se dan los procesos lógicos del desarrollo del lenguaje. La lógica es una herramienta indispensable en el lenguaje y en el pensamiento, ésta crea un hilo conductor entre el sujeto y la realidad. Si bien la lógica evolucionó en las diferentes culturas de forma diferente, actualmente surge de la depuración de los diferentes lenguajes y culturas.

El pensamiento y el lenguaje son procesos que requieren más atención lógica, pues esta delimita lo verbal y lo no verbal, define lo que se piensa y cómo se comunica al otro.

En el lenguaje coexisten diferentes usos lingüísticos de expresión y comunicación, el hombre le concede mucha importancia, debido a que éste no solo es un vehículo que lo transporta hacia la comunicación, sino a la construcción de diferentes motores lingüísticos que son la clave de un buen razonamiento.

Para razonar, todos necesitamos del lenguaje. Los profesores deben hacer con los niños ejercicios de comprensión lógica, para detectar razonamientos falsos. Es necesario realizar prácticas de razonamiento lógico con los “niños y adultos” para que desarrollen procesos lógicos que auxilien el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el contexto del otro.

En suma, una familia en la que el lenguaje sea bien planteado y razonado, se orienten las habilidades y se corrijan las inferencias lógicas, es donde Lipman se detiene y ubica el comienzo del lenguaje del niño; cuando éste infiere, delibera e interroga correctamente a mamá y papá o cualquier otra persona, cuando está en pleno desarrollo del habla y a

través de los conocimientos adquiridos en esa corrección permanente alcanza su lenguaje “correcto”. No sucede lo mismo en una familia que no utiliza el razonamiento lógico, debido a que no posee la noción de la importancia del lenguaje.

La escucha y la conversación son buenas aliadas para que los niños construyan su pensamiento; en la fase previa se ejercitan filosóficamente y van aprendiendo, a través de esa mecánica de la lengua de enseñar y aprender, a resolver las trabazones del pensamiento, propias de las discusiones en el lenguaje actual. El aprender lógica conduce a la resolución de conflictos internos y externos del lenguaje, capacidad que se conserva en la edad adulta, en la cual se cuenta con la libre emancipación de determinar y erigir su forma particular de lenguaje.

Un buen aprendizaje de la lengua disciplina y corrige las incoherencias de otros aprendizajes, y de ese modo se prepara al párvulo para el correcto desempeño en la comunicación y diálogo con los otros. El niño se instruye a través de las leyes del lenguaje y las percepciones de la conciencia. En la medida en que es capaz de descubrir la realidad, se amplía la posibilidad de asociar imágenes con el pensamiento, dando sentido al objeto analizado y a las proposiciones discursivas de sus palabras.

Este tipo de comunicación es la que se requiere para orientar la experiencia de poder que porta el dialogar entre iguales, cuando todos tenemos una percepción diferente pero a la vez complementaria del objeto conocido. Se está en un proceso de comunicación cuando se dialoga en una comunidad. Precisamente porque a través

de la *realidad lingüística* de cada participante es que se puede establecer el diálogo como la oportunidad de corregir las desviaciones y ambigüedad que exterioriza el lenguaje, y se es capaz de valorar las discusiones que surgen de las interrelaciones lógicas: en este punto es que nace la satisfacción, superándose la apatía y el aburrimiento de la clase.

La estructura mental que registran los códigos de información y comunicación de los niños y las niñas, en su intento por confrontar sus pensamientos y su lenguaje al tratar de darle un uso y mención a la palabra o la imagen que representa en el diálogo, es autogeneradora de formas de pensar y razonar mucho más abiertas y críticas. Al emplear Lipman términos lingüísticos que van a enriquecer los intercambios de ideas a través del lenguaje, hace cambiar la realidad pues da paso al hacer y al crear del lenguaje, el cual está sustentado en situaciones comunicativas que favorecen el desarrollo gramatical de la conciencia de los hablantes, y que se hace preciso asociarlo con la comunicación.

Por estas razones es válido destacar que:

“La comunicación lingüista en la familia durante la primera infancia prepara a los niños para que piensen en el lenguaje escolar, y ello a su vez les proyecta para pensar en el lenguaje de las disciplinas. Pero si la conversación familiar es deficiente como suele ser, es entonces cuando la escuela puede proporcionar una conversación coherente y ordenada. La conversación comunitaria es la clave para que se opere la transición de la vida familiar a la vida”.

Podemos hablar de la familia lingüística como aquella que permite un proceso de adquisición, de cooperación para ayudar a formar el lenguaje en correspondencia con la conducta del contexto familiar, dejando claro la importancia del modo en que los niños se instruyen y revelan el conocimiento natural que evoluciona asociando ideas con palabras y oraciones construidas.

Aquellas familias que no corrigen su lenguaje por su condición cultural o por cualquier otra razón, no permiten que el infante desarrolle un lenguaje argumentativo. Esta representa en las niñas y los niños una seria dificultad que va en detrimento de la capacidad de razonar. Es importante entender que el hombre tiene la facultad de construir y deconstruir la imagen; hacer de ella una serie de nominalidades, que la categoriza dándole significado.

En la conversación, al crearse un lazo con las ideas entre la imagen y el pensamiento, es posible el desarrollo de un diálogo lingüístico plural que posee la flexibilidad necesaria para resolver conflictos; es decir, la imagen es la forma como podemos intuir y conocer a través de la sensibilidad otras facetas de la realidad que se desea comunicar. El diálogo, unido a la comunicación y a la imagen en un aprendizaje y enseñanza eficaz, proporciona las bases para un óptimo reaprender; conocer, partiendo de la necesidad de aprender, transforma el diálogo en una ayuda capaz de generar una excelente reflexión entre el emisor y del receptor.

Empero, conviene conocer y reconocer, con sus limitaciones, que el proceso de reapren-

dizaje a través de preguntas y respuestas es lo que posibilita un verdadero diálogo, pues la comunicación y la imagen juegan un papel muy importante en la enseñanza; estos tres crean un círculo donde todos interactúan en un mismo proceso.

Todo puede ser posible en la misma interacción, debido a que el lenguaje va creando en su proceso un ambiente que logra un reconocimiento comunicativo de los otros, pleno de conocimientos, tanto lingüísticos como gramaticales, buscando crear un diálogo lingüístico en el que es posible el encuentro de diferentes lenguas, para ampliar el entendimiento y la comunicación. Así, el diálogo hablado o gestual, es lo que hace que sea posible la enseñanza a través del discurso y las palabras.

A través de las imágenes y su representación, el niño o la niña captan las ideas de la conversación o diálogo. Ello sitúa, entonces, a la *comunidad de diálogo* en una práctica acerca del sentido de la realidad que porta el lenguaje con respecto a los objetos nombrados. En esta relación comunicativa fluye la lógica formal y el silogismo como procesos deductivos de la verdad, que actúan como vehículos que vienen a formar parte de un orden de razonamiento que es reflexivo y crítico, para poder comprender los criterios de verdad o falsedad implícitos en la realidad por conocer. De esta manera en la experiencia del descubrimiento en la novela El descubrimiento de Harry, escrita para trabajar el razonamiento lógico de niñas y niños, se descubren las estructuras y las formas lógicas que debe tener una buena estructura de pensamiento.

Descubrir los interrogantes por sí mismos, y a través de un facilitador, significa que sean los niños quienes se organicen, lo importante es crear la necesidad de que reconozcan que tienen esas limitaciones para pensar o expresar sus ideas. La tarea es ayudarlos y estimularlos con imaginación para que su lenguaje y pensamiento sean afines. Esto se adquiere con un buen uso de la lógica en el aula. Si se carece del orden y del juicio del pensamiento, lo ideal es formarse y formular reglas para establecer leyes en el marco de los objetivos del pènsuam para así desarrollar la razón del niño, insistiendo en modelos de razonabilidad que favorezcan al pensamiento y a los cambios.

Existe una diversidad de programas para desarrollar el pensamiento, pero no hay ninguno que muestre los resultados del Programa de Filosofía para Niños y Niñas: alegría, emotividad por el contenido, desarrollo del razonamiento y del pensamiento y sobre todo del respeto por la política y las normas, la obtención de un vocabulario ecuánime, que logra cambiar la conducta violenta por una altruista lo que resulta del mismo proceso lógico-democrático que se da en la *comunidad de diálogo* que representa una permanente renovación del pensamiento filosófico.

Para alcanzar este tipo de pensamiento de tan alto nivel, se requiere de ese esfuerzo lógico, planteado a lo largo de este trabajo, puesto que cada ejercicio de razonamiento lógico parte de propiedades formales del pensamiento que, a la vez, están implícitas en los procesos lingüísticos, lo que permite afirmar la coherencia y el orden de nuestro razonamiento en relación con la verdad o falsedad de la realidad de investigación.

Niño y Niña

Lenguaje  
Mayéutica

Lenguaje

Inteligencia

Lipman

Ambas, verdad y falsedad, son el resultado de todo un proceso de consistencia que da vida a la experiencia de aprender, se da un problema en los niños a partir de su cotidianidad, en su lengua, para afirmar o negar una manera de conocimiento, (inferencia), y luego se termina negando esa hipótesis del conocimiento en su esencia. Esto representa una contrariedad en el lenguaje del educador y del educando; esta contrariedad es un grave problema para el niño que debe asumir la afirmación y luego la negación de la hipótesis en el aula, en la que esto sucede a menudo, tanto como en la conversación con cualquiera de los miembros de la *comunidad de investigación o diálogo*.

**Figura 1. Esquema de la inteligencia lingüística (2011).**

# Escrituras colectivas y resistencias sociales:

*sobre la poesía, las máscaras, la fotografía, los sueños y el encuentro*

Juan Carlos Gutiérrez Bonilla. <sup>12</sup>

David Guzmán Vásquez

Juanita Bejarano

Raquel Vila Pallejà

Andrea Stefania Sierra Bonilla

*Soñé una ciudad toda ella llena de puentes que caían y se mantenían a pesar de todo*

*¿Yo ?*

*Dedicado a todos, pero especialmente a Sonia, Martín y Emilio: siempre encontraré en ustedes una salida a este mundo loco.*

*Ale, recuerda que eres mi ánimo. Te amo.*

## Apertura

La siguiente historia está inscrita (borrosa, claro está) en las páginas del evento “Pensar una Ciudadanía Creativa” dentro de cuatro momentos claves: la puesta en escena del *happening* colectivo en la Plaza de Banderas del barrio Minuto de Dios (desde la apuesta del Colectivo Itinerante La Carreta); la elaboración de máscaras junto a los niños, niñas y maestras del hogar Rafael García-Herreros (que lideraron los estudiantes de la cátedra de Psicología Evolutiva); el taller “Poesía y Escritura Colectiva” (a cargo de Juan Carlos Gutiérrez Bonilla); y el taller “Fotografía Creativa” (a cargo de Juanita Bejarano y David Guzmán). En este complejo caleidoscopio estético nos dimos cita un grupo de ciudadanos para, desde una serie de posturas y encuentros, generar una movilización social que rompiera la inercia de las lógicas cotidianas, tanto en el contexto del espacio público co-

mo en las aulas, frente a la gran incógnita de qué significa ser un ciudadano creativo. Fruto de estas afortunadas coincidencias (que nos siguen a todas partes), intentaremos trazar un camino de migas para adentrarnos en los aposentos de la memoria y el recuerdo. Sean todos bienvenidos.



<sup>12</sup> Juan Carlos Gutiérrez Bonilla.: psicólogo de la Universidad de los Andes, magíster en Psicología Clínica de la Universidad Santo Tomás, padre, poeta, educador y líder comunitario, coordinador de la Línea de Investigación “Infancias y Bienestar Social” (UNIMINUTO), miembro titular del proyecto Marfil - Marginalidad y Filosofía y cogestor, junto a Juanita Bejarano y David Guzmán, de la línea de Educación, Ciudadanía y Cultura. juangutierrezuniminuto@gmail.com

David Guzmán Vásquez.: psicólogo de la Universidad de los Andes, estudiante del Doctorado en Administración de la Universidad de los Andes con énfasis en Estudios Organizacionales, docente, investigador y consultor; sobre todo, fotógrafo y amigo, miembro titular de l proyecto Marfil. david.guzman@gmail.com

Juanita Bejarano: psicóloga de la Universidad de los Andes, candidata a la especialización en pedagogía de

la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es docente e investigadora del programa de Psicología en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO. Miembro titular del proyecto Marfil . juanitabejaranocelis@gmail.com

Raquel Vila Pallejà: estudiante de Intercambio de la Universidad de Barcelona. *Raquel prisma refractando la luz y la consciencia en miles de colores desconocidos. Y entonces sus ojos generan un campo de vida, porque es un vehículo de vida. Así los encuentros con ella te mandan a mil lugares y todos son tan bellos como un “corto” en la parte trasera de un camión.* Raquel Vila Vida. raquel.vila.palleja@gmail.com

Andrea Stefanía Sierra Bonilla: estudiante de octavo semestre de psicología, practicante en el Consultorio Social Minuto de Dios. Convencida plenamente del carácter formativo y transformador de la poesía. Miembro de dos semilleros de investigación: “Psicología comunitaria” y “Arte, cognición y cultura”.



Obra artística: “Otros pájaros en una torre de la catedral de Bogotá”. Autor Nelson Gómez Callejas.



Andrea García y Marta Pera, participantes en el V Seminario Internacional de Filosofía para Niños.

## El preludio: dos meses antes quizá

Hay algo que me inquieta, algo que se parece a un sueño, algo que me conecta con la cruda utopía de la vida -esa que tiene máscaras y vestidos diversos- encarnada en un cuerpo atravesado por vínculos e historias. Ese algo se resiste a ser aprehendido, a ser diseccionado por las categorías; quiere vagar libre, es apático a toda teoría: busca configurar sus propias lógicas. Y esto ocurre con frecuencia en la Universidad, en la calle y a donde vayas.

Si lo que busca Antonin es llevar el cuerpo a su máxima expresión, es entendible que se remita a la metáfora del teatro y no sea

*Allí donde otros exponen  
su obra yo sólo pretendo  
mostrar mi espíritu.*

*Vivir no es otra cosa  
que arder en preguntas.  
No concibo la obra al  
margen de la vida.*

*No amo en sí misma a la  
creación*

(ARTAUD, S. F., "EL OMBLIGO DE LOS  
LIMBOS"),

capaz, intencionalmente, de encontrar la diferencia entre la vida y la obra ¿Dónde está el escenario? Lo más sensato es inferir que se mueve con el cuerpo y en el choque de los cuerpos. La ciudad es una locación natural. ¡Vaya idea! Entonces, ¿qué con la ciudadanía? se preguntan en corrillo, y la respuesta fluye naturalmente: es el teatro del ruido, ese que demuestra nuestra potencia. Y se empieza a fraguar en el deseo y el encuentro una idea, esa que por cosas del azar nos llevó a fijar nuestra atención en el puente.

En los canales de esta historia se cifró el registro de que nos encontrábamos pensando que el puente, en sus diversas acepciones semióticas y metafóricas, es un espacio urbano cargado de sentido, un montaje natural donde se conecta, se resiste, se transita y se lucha. La imagen del puente peatonal de la calle 80 con avenida Boyacá, que conecta el barrio Minuto de Dios con el barrio Santa María del Lago, ofrecía un terreno rico y complejo para pensar sus expresiones públicas, cotidianas, políticas y éticas-estéticas. Queríamos oxigenar este nicho desde una propuesta conceptual: un *happening* colectivo a través del cual pudiéramos parar a pensar: ¿qué es eso de la ciudadanía? y todos los cuestionamientos que de ahí se desprendieran. Dentro de los ejes temáticos que se plantearon para dinamizar en el montaje, propusimos las siguientes líneas de indagación: el cuestionamiento y la paradoja (más allá de la imposibilidad); memoria histórica y crecimiento espiritual; el duelo: vinculación con lo ausente; el diálogo y la escritura colectiva como resistencia creativa para la construcción de ciudadanía e identidad y la fotografía y el retrato: de los rostros de los ciudadanos a las caras de la ciudad.

“Si los ciudadanos practicasen entre sí la amistad, no tendrían necesidad de la justicia.”

ARISTÓTELES

Consideramos que la ciudadanía es un concepto vacío en cuanto a su desligamiento con la praxis de lo cotidiano. Entendemos la *innovación* como una dimensión inherente a todo colectivo social que está lejos de pertenecer a un grupo élite. Somos constructores y diseñadores de encuentros en los que se impulsan procesos de aprendizaje desde el reconocimiento de diversas voces y saberes.

Esta iniciativa surge de la reflexión alrededor de la cual hemos venido trabajando en el proyecto Marfil, sobre la importancia y las posibilidades formativo-políticas de los espa-

cios de educación enmarcados en la no formalidad. *Posibilidades formativas* puesto que propician el acto intersubjetivo enmarcado en las nociones de encuentro y diálogo entre diversos cuerpos y marginalidades contemporáneas. *Posibilidades políticas* puesto que estamos convencidos de que todo actuar social está inmerso en una red de intencionalidades, y la nuestra es celebrar la agencia social y la emancipación que supone el reconocimiento y el diálogo entre los múltiples vectores y representantes de la diversidad: las personas y sus vínculos.



Camilo Medina, *Backstage* en el V Seminario Internacional de Filosofía para Niños.

## SECCIÓN I

Y nos sacaron debajo del puente...

*He tendido cuerdas  
de campanario a  
campanario; guirnaldas  
de ventana a ventana;  
cadenas de oro de  
estrella a estrella, y  
bailo*

(Rimbaud, 2005, "Después del diluvio")



Uno de los grandes hallazgos de este viaje fue lo peligroso que puede ser adentrarse en los laberintos burocráticos sin contar con un hilo de Ariadna lo suficientemente resistente para lograr, en menos de quince días, reunir siete conceptos técnicos que requieren las entidades distritales para dar luz verde a una apropiación del espacio público. Luchamos, y bien reza el adagio popular "perder es ganar un poco", nos raspamos las rodillas (por no entrar en más detalles), por un "no es viable". Decimos que se ganó un poco, pues el "no aprendizaje" es quizá la mayor falacia jamás esgrimida. Por otra parte, este *impasse* permitió, como en su momento lo comentamos con David Guzmán, diseñar el proyecto "A v-otar el aula por la ventana: estadística en la calle" <sup>13</sup>, en aras de contabilizar el flujo peatonal del puente. No fue suficiente como concepto técnico, pero sí como ejercicio pedagógico.



Exposición artística de la Alcaldía de Engativa.

<sup>13</sup>. Se agradece de manera especial y afectuosa la participación en la investigación de los estudiantes del curso de Evaluación y Medición II del programa de Psicología (CNR 24338 Y 14901) a través del taller de medición de frecuencias titulado "A v-otar el aula por la ventana: estadística en la calle".

## SECCIÓN II

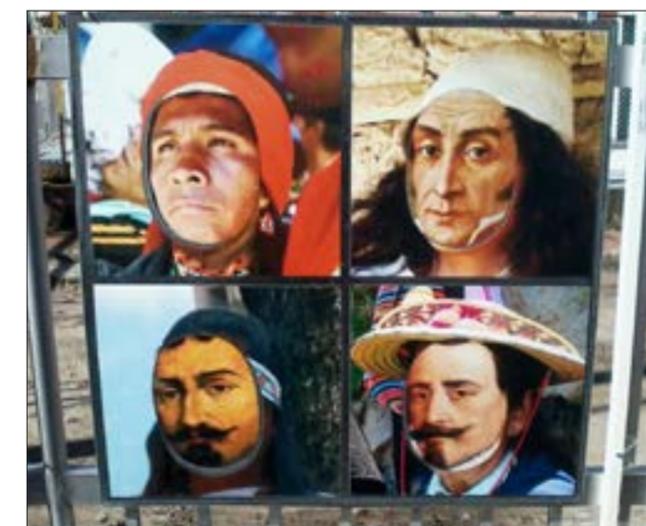
Sobre decepciones y pirotecnias mentales

*Allí donde huele a  
mierda huele a ser. El  
hombre hubiera podido  
muy bien no cagar, no  
abrir el bolsillo anal,  
pero eligió cagar como  
hubiera elegido vivir  
en vez de aceptar vivir  
muerto*

(Artaud, 1975, "Para terminar con el juicio de dios")



Seríamos necios si no admitimos que, a veces se nos antojó más atractivo lanzar las cosas por la borda. Cómo no sentirse frustrado cuando el camino fácil es el de convertirse en algo plácidamente insensible. Esa sombra muda cuyo abrevadero es la indiferencia. Esa no-vida habituada a ingerir los fluidos de la vida. Pero... ¡Esperen!: Lastimados pero nunca doblegados. Si hubiéramos tirado la toalla, algo de eso que es la ciudadanía seguramente se habría marchitado. En estos momentos es afortunado encontrarse con personajes como Edward Pinzón (del Centro de Pensamiento Humano y Social de UNIMINUTO), y Víctor Rojas (incansable quijote que ha tumbado muchos gigantes y molinos) para pensar que las realidades están ahí para ser leídas, interpretadas y reconstruidas; pero, sobre todo, para presentarse como amigos, esos que en vez de celular usan la telepatía y preferirán siempre la palabra sobre el contrato escrito. Gracias por lanzar la chispa sobre la pólvora mojada ¿Acaso de lágrimas?



Exposición artística de la Alcaldía de Engativa.

## SECCIÓN III

### De Barcelona y los humedales de Bogotá

*Lo esencial es invisible a los ojos*

(Saint-Exupéry, 1977, p. 72)



Raquel, Marta y Andrea llegaron silenciosamente semanas antes a la celebración del evento. Ahora que lo pienso se asemejan, con todo respeto, a Cloto, Láquesis y Átropos (las famosas Moiras): las repartidoras del destino. Si la musa ya no se usa, y el hado ha sido confinado a un diccionario, por lo menos ellas supieron tejer los hilos del destino y, montadas en una carreta, llegar hasta el humedal de Córdoba para sellar el pacto que marcaría un genograma más amplio y variado para esta familia. Ellas se convertirían, como algunos testificamos, en escritoras de plazas, “las señoras de la tiza y las máscaras”, repartidoras de sueños y acompañantes de Juanita Pérez,<sup>14</sup> la niña con rostro de espejo. Y es que en los espejos de agua del límite occidental del humedal ya se insinuaba esta alianza; incluso disponemos de fotos que lo testifican.



Mapa mental Ciudadania -creativa.

<sup>14</sup> Juanita Pérez: escultora, instaladora, performer y pedagoga de la Universidad Nacional. Actualmente forma parte de la Fundación Sakurart; grupo de artistas de la Universidad Nacional que desarrolla proyectos educativos y experimentales proyectados desde el arte como ente transformador, partiendo de la identidad y la memoria

## SECCIÓN IV

### ¿Y dónde están los niños y las niñas?

*Los hombres ocupan muy poco lugar sobre la Tierra... Las personas mayores no les creerán, seguramente, pues siempre se imaginan que ocupan mucho sitio*

(Saint-Exupéry, 1977, p. 59)

Desde el semillero Historias y Representaciones de las Infancias hemos venido resaltando cómo el gran derrotero contemporáneo sobre las infancias (los “sin voz”) radica en el dilema de cómo hacer partícipes a los niños y las niñas de una agencia real, respecto a su condición de ciudadanos plenos, sujetos de derechos.

Esta parece ser una sociedad que no está preparada para otorgarle la voz a los que tienen menos edad, ya que los consideran “inmaduros”, “incapaces”, “incompetentes”, para participar a carta blanca en decisiones, que en muchas ocasiones los involucran de manera directa. Unos niños y niñas que viven del juego, de estudiar, de estar en casa viendo televisión o con juegos de video; una infancia-

consumo que se harta de dulce y gusta de las películas y la diversión, que pasivamente asumen lo que los adultos decidan por ellos; una Infancia en estado latente (dicen que son el futuro y les roban su presente) hasta que tenga ocasión, al llegar a una edad más avanzada, de participar y formar parte del entrelazamiento social de la ciudadanía.

Los niños y niñas sujetos de derechos muchas veces no quedan incluidos como participantes y agentes de sus vidas. Precisamente, se habla todo el tiempo de la infancia, sin permitir que la infancia participe de su propia definición como grupo. Es necesario y relevante reconocer la posibilidad de participación del niño o niña a través de su subjetividad que, aunque temprana, ya cuenta con elementos de juicio y reflexión indispensables para la definición social.

Incluso en el área científica, los profesionales e investigadores del campo infantil apenas se están haciendo una pregunta capital con la cual realizamos reflexiones interesantes en el semillero: ¿cómo facilitar la participación activa de los niños y las niñas más que tenerlos por sujetos-objetos de investigación?

En este horizonte, diez estudiantes del curso de Psicología Evolutiva (bajo la tutoría de Juan Carlos Gutiérrez Bonilla) se dieron a la tarea de trabajar junto a los niños y las niñas del Hogar Infantil Rafael García-Herreros. La excusa: construir máscaras de superhéroes ciudadanos. Los productos: satisfacción y decenas de máscaras silenciosas que susurran a nuestros oídos.

## SECCIÓN V

## Celebración

Y las cosas se dieron... No como lo planeamos: ¡mucho mejor! Los transeúntes de la Plaza de Banderas llegaron, como todos los días, y fueron partícipes de un sueño de algo más de una hora (según los cálculos de las manecillas). Para nosotros durará mucho más. La música lo teñía todo, porque todo es música. Los cronopios, liderados por Richard Barake<sup>15</sup>, rasgaron la atmósfera, y hasta el profe cantó:

*cristales las luciérnagas  
mis ojos sin entenderlo  
es más fácil desestimar  
la estupidez mirando a  
las estrellas admirando  
las desnudez de la  
naturaleza no sabría  
porqué te regalaría  
una sonrisa y tallaría  
este Marfil en miles de  
figuritas este tren*

*CHU CHU este no lo  
paras tú*



Representación teatral en el V Seminario Internacional de Filosofía para Niños.

15. Richard David Barake: compositor empírico, fundador de la banda Cronopios. Su exploración musical se desarrolla mediante la mezcla y experimentación de sonidos cotidianos y urbanos. Escritor del registro etnográfico "Limpieza".

## SECCIÓN VI

## Sobre Andrea Sierra

*Andrea: La vida  
es un juego sin  
importancia...  
Juan: espejos  
contra espejos  
espejos rotos, rotos  
los dos a veces*

Lleva ya un tiempo pensando cómo introducir la poesía en el campo de las Ciencias Sociales. Gusta de recibir, compartir y escribir fragmentos de lo cotidiano. Es consciente de que las paredes gritan sordas, de que la ciudad es el texto más bello por acá cerca. Seguramente su tesis de grado será una inspiración para todos los afortunados de encontrársela. Es más potente en persona, diría yo. Gracias por respirar, como te ratifiqué el primero de octubre, mis mejores deseos te acompañan siempre.

*Somos nuestra  
memoria, somos  
ese quimérico  
museo de formas  
inconstantes, ese  
montón de espejos  
rotos*

(Borges, 1969, "Cambridge")

*Todo dura siempre  
un poco más de lo  
que debería*

(Cortázar, 2004, p 122)

Es imposible no invitar estas frases a estas hojas, esas mismas capaces de describir lo que sigue después de tan mágica y utópica experiencia. Seguramente, cada una de nuestras miradas reposa hoy en ese montón de espejos rotos que todos llevan consigo, esas miradas que hicieron uso de la Plaza de

Banderas como escenario para desnudarse entre sí, y en un acto de compartir y vivir se revolcaron con lo que puede significar pensar en una ciudadanía creativa ¡Y cuanta creatividad desfiló por ahí!

Cortázar y sus palabras tan precisas y acertadas. Me uno a él para referirme a lo que significó un espacio como el logrado; lo cito por su capacidad de perpetuar más allá del deber; hablo de él por carecer de incapacidad absoluta para empapar el instante de sentimiento. De todo esto está impregnado lo que se logró y no, en medio de tan necesario evento; a eso huele lo que aquí queda escrito, es eso mismo lo que usted como lector tiene ahora aferrado a cada pestaña y a las prendas que ellas llevan.

Desde que la idea se encontraba en gestación fue nuestra; ahora que lo pienso siempre fue nuestra en la medida que la hicimos parte de nosotros, con el tiempo se convirtió en la excusa perfecta para que muchos de nosotros nos reuniéramos en torno a ella, para reír y volar: reír al ritmo del otro y volar sintiendo propias las vidas de cada mirada que cayó al suelo, agrietándolo, marcándolo. El evento no duró dos horas, ni tres, duró cada segundo que nos unió afianzando el conocimiento que no necesita de aulas ni pupitres; el evento fue cada transeúnte que se detuvo siendo partícipe; el evento fue cada sonrisa derramada en tiza; el evento fui yo, ellos y ahora ustedes.

¿Puede entonces esparcirse letras empapadas de un no-olvido? Sí –Así, con tilde –, es la quietud en el éxtasis de su movimiento lo que vivirá en el vagón de nuestros recuerdos; la misma quietud que atravesará corazones, aulas, definiciones y hasta continentes.

¡Bienvenidos todos a la eternidad! Ella danza en cada palabra, imagen y vida plasmada en estas hojas que antes vestían de blanco.

Gracias a cada pupila que lee y siente lo dicho acá, gracias porque para cuando llegue al punto final –ese que sólo existe cuando usted lo desee – habrá abordado la utopía que se desnudó para la realidad, y junto con ella y con nosotros, irá a la perpetuidad de eso que nos hizo vivir viviendo en medio de la reflexión necesaria de una ciudadanía creativa.



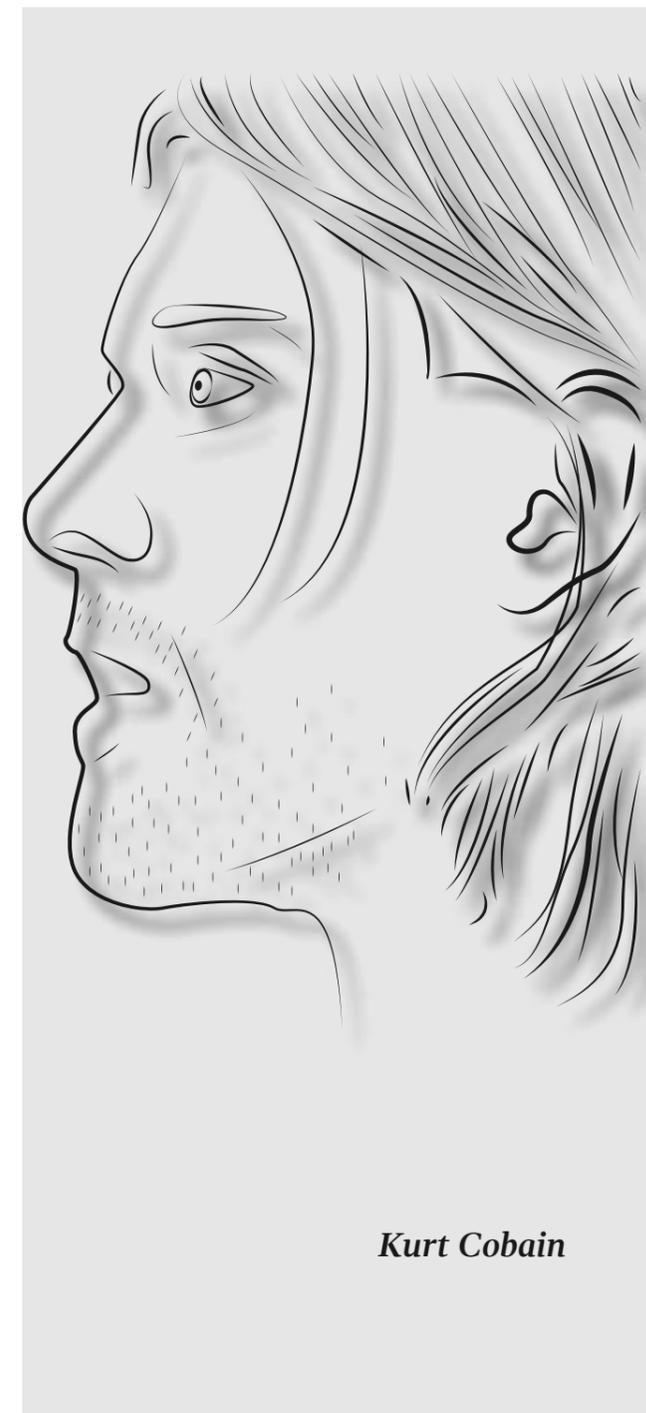
Representación teatral en el V Seminario Internacional de Filosofía para Niños.

## SECCIÓN VII

### Meditaciones antimetafísicas

Juan llegó al salón a dirigir el taller sobre Poesía y Escritura Colectiva. Terminó siendo una *comunidad de diálogo*. Los textos: cadáveres exquisitos como estrategia formativa para la retroalimentación en el aula; confetis de palabras e identidades en el trabajo junto a las docentes de preescolar del Colegio Mercedes Nariño; el cuerpo y el asombro en la construcción del vínculo con ciudadanos pre verbales; y la cuestión de la Plaza de Banderas, aún fresca en el corazón de todos los presentes. Y el diálogo floreció y él sonreía, aun cuando un hilo de sangre le corría por las ingles: el profe está herido y tararea una canción que ha traducido hace poco (do re mi):

*Si me lo permitieras  
y me lo permitiera  
despiértame y mírame.  
Y si lo hago,  
y si me gusta descubrirme y  
mirarte,  
deséame algo bueno,  
deséame haber hecho luz,  
encuéntrame debajo de los  
mares  
nadando con una ballena  
amarilla*



Kurt Cobain

## SECCIÓN VIII

De los rostros de los ciudadanos  
a las caras de la ciudad:  
tomémonos una foto

*Si no es el encuentro  
lo más eterno que  
tenemos,*

*hemos pasado muertos  
la mayor parte de la  
vida*

David Guzmán

Hoy soy una voz, aunque detrás de ella soy David. Tengo la fortuna de haber compartido con Juan nuestros textos al punto del emotivo y mal despreciado llanto; no olvidemos a Antonin: hemos compartido de la vida al llanto. Las imágenes, las fotografías que no he tomado, vinieron a mí para condensar las historias; los relatos hablaron al mismo tiempo y sin la imagen era difícil entenderlos. Dicen que la foto puede tener puntos de fuga; para mí todas ellas fueron mi punto de encuentro.

Cuando comencé a explorar la fotografía aprendí a construir la belleza. Muy pronto me interesé por las aves y más rápido aun por el colibrí. Más tarde, gracias a Juanita Pérez, entendí que estaba cazando la imagen de Prometeo. Más tarde aun, escuchándolo hoy,

me imaginé una parvada de ladrones del fuego: dadores de cultura y conocimiento. Hoy sueño con una parvada de ladrones del fuego, y me encuentro a gusto en ese sueño. De hecho, me levanto y duermo con él, porque vivo con el colibrí; eso también lo descubrí hoy.

Emilio también me regaló una enseñanza. Cuando le tomé la primera foto, bajo la palma en la que Prometeo tiene su nido, me miró desconcertado: “¿Qué fue lo que puso en su rostro? ¿Por qué me mira a través de eso?” Pretendió ignorarme y seguir jugando un rato. Fue solo una pretensión pues, como bien lo señala Neruda, puedes tener conversaciones de comprensión profunda sin entender ni una palabra; las palabras no son tan importantes. Después no pudo evitar mi fotografiarle; sonrió, cogió una semilla del piso y cada vez que quise tomarle una fotografía él me tomó una a mí, con su semilla. Esta fue *Tomémonos una foto*.

Armado con mi cámara llegué a la celebración, a capturar las historias. Vi a las Moiras, me vi al espejo y vi a unos cuantos a través del espejo. Le regalé un sueño al espejo, más de una vez. Celebré que pudimos compartir nuestros sueños cargados de imágenes sobre una ciudad distinta: un espacio vital diferente. Nos convertimos en constructores de hábitats; o volvimos a serlo. Vi a un mono – que de vez en cuando se disfrazó de Cristian-subiendo y bajando por las telas, jugando con los transeúntes, recordándome lo que alguna vez me dijo: “Estar en la tela es un momento de meditación intensa; solo tengo espacio

en mi cabeza para el presente”. También vi sueños de tiza plasmados en el ladrillo; no desaparecieron, no porque algunos de ellos estén consignados en fotos, sino porque el corazón sintió cómo la tiza, que desaparecía simplemente, cargó el futuro de ilusión. Y también vi famas y cronopios: todos sonrieron. Probablemente, la propiedad emergente más hermosa de la celebración fue que de tanto compartir nuestros sueños todo fue un sueño en vida.

Cada noche terminamos más cansados, pero la sonrisa era cada vez más carcajada. El reto del día después era conversar sobre la fotografía y su relación con la ciudad. Ya estábamos amasados y así nos sentamos a soñar el nuevo espacio, con Juan y Juanita Bejarano. Esta vez, junto a otros que decidieron descubrir sus relatos en el alma, nos sentamos a conversar para aprender de varias cosas. Emilio los recibió tomándoles una foto.

Primero aprendimos que nuestro primer interés sobre la fotografía vino de la posibilidad de capturar momentos e historias: la imagen era un elemento estático. Después, discutimos sobre la belleza; entendimos, como si fuera poco o demasiado común, que estaba más adentro que afuera: no discutimos sobre una falsa belleza interior, pues nos planteamos la posibilidad de tener una discusión privada, un diálogo interno sobre lo que nos sorprende gratamente. Y en eso, quisimos entender también que de cada imagen se pueden derivar historias; las historias contextuales, pero también todas aquellas que acompañan al que observa. Las historias imposibles pero reales. Fue muy grato ver cómo, a través de la alquimia del diálogo, pudimos entender que

la fotografía captura un momento, pero se puede convertir en nuevas historias. Eso también nos ayudó a pensar sobre la ciudad que queremos. Ni la foto ni la urbe son estáticas.

Decidimos, entonces, retratarnos solamente para abrir muchas ventanas hacia nuevas historias. Que grato sueño, que grata vida.



Exposición artística Alcaldía de Engativa.

## SECCIÓN IX

Asumir una actitud reflexiva  
frente a la práctica*Enseñanzas de una  
maestra.**Intuición enmarcada  
en valores.**Juanita Bejarano y la  
-pedagogía.*

Juan Carlos, llamado por algunos estudiantes como “el loco científico”, ha pensado la ciudadanía. Se permite el trabajo interdisciplinar, escudriña las fronteras y los límites de los propios intereses de la psicología; en otras palabras, ha asumido el enfoque praxeológico. Entre líneas, mientras entretejía este sueño, iba fundamentando su propuesta bajo una óptica de la innovación, inicialmente debajo del puente. Cuando se enfrenta al obstáculo (no pudo tomarse el puente), se acerca desde una mirada valorativa a esas “grandes verdades” instituidas en el orden social, transformando los obstáculos en posibilidades.

Entonces... Se tomó la plaza de Banderas. Esta puesta en escena, le permitió al transeúnte pensar, explorar y plasmar desde el

arte, lo que para él es la ciudadanía creativa, en la que la tiza, transformada en símbolos (letras-imágenes) se fijó en el ladrillo. De esta manera queda plasmada su praxis<sup>21</sup>, en el marco de la ciudadanía, la innovación social y la creatividad.

La escenografía de esta actividad cultural eran las gotas de lluvia, una montaña fría, personas cantando, escribiendo, dibujando; un árbol en el que cuelga de una tela un hombre disfrazado de mono; un Cristo desnudo; una mujer que camina con un espejo en su rostro y solicita que las personas nos regalen sus sueños, y otras tres que le colaboran. Es en este marco en el que se materializó una de las propuestas del eje temático Educación, Ciudadanía y Cultura, propuesta por Marfil, por cuanto el maestro debe ser un transformador de sus prácticas.

Se evidenció una forma de reflexionar sobre la práctica, contrastar las apuestas propias con las de otros y actuar. Con respecto a este último aspecto, la devolución creativa se manifestó de diferentes maneras. En un primer lugar, en el muro de la plaza de banderas que, poco a poco, tomó color y se llenó de mensajes escritos por los ciudadanos; en segundo lugar, los sueños de los asistentes plasmados en una pequeña hoja, y, por último, el grupo Cronopios que, a través de sus canciones, de sus malabares y de su propuesta escénica, interactuaba con las personas y creaba nuevas posibilidades de encuentro.

## A manera de reflexión

Frente al tema de las prácticas pedagógicas, vale la pena resaltar que algunos docentes del Programa de Psicología de UNIMINUTO (sede principal) se han preguntado ¿cómo puedo abordar en el aula la postura praxeológica? La apuesta descrita tiene implícitos tres componentes: el ver, el juzgar y el actuar. Con esto se puede manifestar que la propuesta no solo queda plasmada en unos lineamientos. En cambio, se solidifican y ejercen nuevas formas de pensarnos la práctica docente, en las que las ideas pueden ser criticadas, están vivas y se ponen de manifiesto en la cotidianidad; en general, se amplía la comprensión del mundo.

## Epílogo

Bien lo señaló el etnógrafo de Borges: “lo importante no es el secreto, sino los caminos que llevan a él”. El verdadero secreto es andar y labrar esos caminos. Raquel fue más allá y planteó la siguiente pregunta: ¿es posible celebrar la tristeza? Yo digo que sí, y así también la ciudadanía y la creatividad. Porque bien lo ha señalado nuestro invitado:

*La inteligencia llegó  
después de la imbecilidad,  
que desde muy cerca  
siempre supo sodomizarla,  
— Y DESPUÉS.*

(Artaud, s. f., “La excecación del padre y de la madre”)



Angélica Sátiro e Irene de Puig, conferencistas V Seminario de Filosofía para Niños

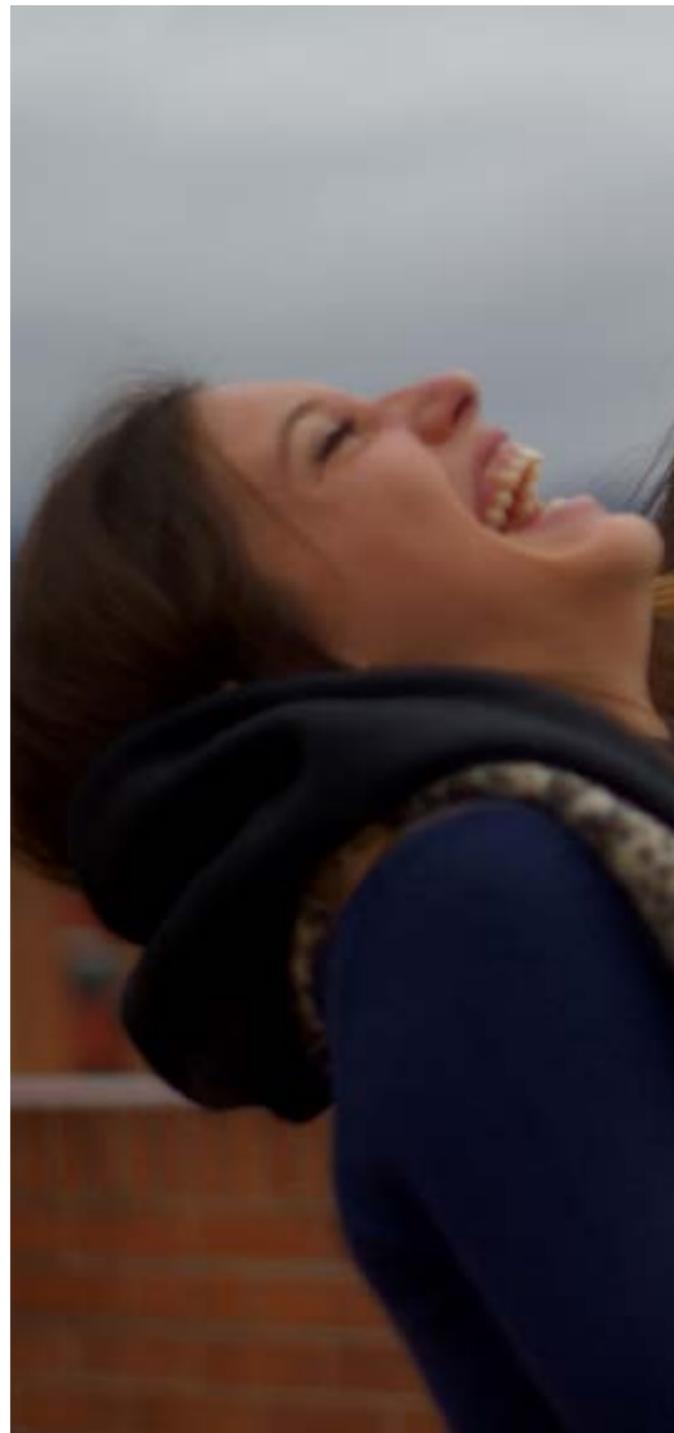
## Raquel<sup>16</sup>

Yo creo que también se puede celebrar la tristeza; de hecho lo hicimos. Y aunque, lamentablemente, las Moiras llegamos tarde para la preparación del evento, llegamos justo antes de la gran celebración.

El contacto, el acercamiento, ese encuentro que pudimos tener con tal diversidad de gente, tanto con mis compañeros del evento, a los que tanto quiero agradecer poder hacer posible mi intervención, como a todos los partícipes que por casualidad - o por el simple hábito cotidiano de estar por las cercanías de la Plaza Banderas - hicieron posible esa CELEBRACIÓN, en mayúsculas.

Me brindaron el placer de escuchar sus voces, sus sueños. Algunos se paraban a observar de lejos, otros se acercaban y preguntaban, otros directamente actuaban. Escribían en el suelo, en las paredes, en los bancos, ¡donde les apeteciera! Profesores que iban a dictar clase, jóvenes universitarios que se unían a la celebración, ancianos que tomaban la vuelta del día, *niños* que jugaban, habitantes de la calle que están por la plaza, etc. Cada uno tenía su postura ante ello, pero todos teníamos sueños, y los hicimos volar en nubes; ¡y yo volé con ellos!

*En la única fuerza revolucionaria que creo es el amor (escritor anónimo en una pared de la Plaza Banderas)*



<sup>16</sup> Raquel Vila Pallejà: estudiante de intercambio de la Universidad de Barcelona.

## Conclusiones:

*Esas las escribes tú lector...*

---



---



---



---



---



---

# Literatura infantil y *Filosofía para niños*

## INTRODUCCIÓN

*Ivonne Morimitsu, Didier Santiago Franco*<sup>17</sup>

El objetivo de este taller es presentar algunos textos de la literatura infantil que puedan ayudar a la construcción de una *comunidad de indagación* al estilo de Filosofía para Niños. ¿Por qué la literatura infantil? Porque en ella encontramos un escenario privilegiado para la reconfiguración de la experiencia humana, las narraciones propias de la literatura infantil son, entre otras cosas, expresiones de los sentimientos, actitudes, proyecciones y significados que vivimos a diario.

Las narraciones se convierten en oportunidades maravillosas para el encuentro entre una narración vivida, la del ser humano, y una narración escrita, la obra. En los siguientes relatos puede permitir un encuentro con la subjetividad de los niños, niñas, jóvenes y adultos que se encuentren en un espacio de diálogo, pensamiento reflexivo, búsqueda de alternativas y otros de los tantos elementos que se desarrollan en torno a una *comunidad de indagación*.

Los pasos que se muestran a continuación no son recetarios que se deben seguir, sino formas o puntos de partida para la construcción de la creatividad en el marco de Filosofía para Niños. La pregunta de la que se debe partir es ¿Qué pasaría si...? Pues con ella el universo de la curiosidad siempre estará abierto a la comprensión de la subjetividad de todas aquellas personas que participan en la construcción de un pensamiento crítico, creativo y cuidadoso.



Presentación musical en el V Seminario Internacional de Filosofía para Niños.

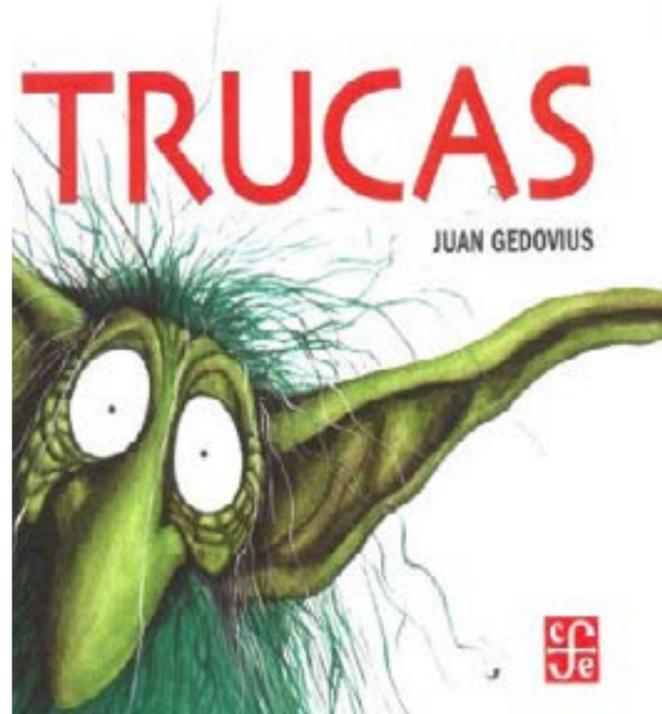
<sup>17</sup>. Ivonne Morimitsu. Universidad de Caldas. Manizales-Colombia. Email: [ivonnemorimitsu@hotmail.com](mailto:ivonnemorimitsu@hotmail.com); Didier Santiago Franco. Universidad

Santo Tomás. Bogotá- Colombia. Email: [didiersantiago@usantotomas.edu.co](mailto:didiersantiago@usantotomas.edu.co). Twitter: @Santiago-Didier

## Texto N° 1

### Trucas

Juan Gedovius



**T**rucas es un libro-álbum en el que pasan muchas cosas, algunas explícitas y, otras simplemente acuden a la mente del lector, pues la ausencia de palabras hace que haya un juego de interpretación y puedan ser creadas un sinnúmero de historias dentro de la misma historia. El protagonista, un personaje travieso que disfruta pintar y al que no le importan los señalamientos, crea obras de arte con los medios que van apareciendo en su camino. Trucas es una invitación, una apertura a la creatividad y la búsqueda del significado.

Preguntas derivadas de la observación del libro-álbum Trucas:

- ¿Qué viste?
- ¿Cuáles conceptos puedes extraer del texto?
- ¿Qué le cambiarías?
- ¿Qué papel crees que juega la creatividad en la historia?

## Texto N° 2

### La princesa vestida con una bolsa de papel

Robert Munsch y Michael Martchenko



**E**l cuento narra la historia de Elizabeth, una princesa que vivía en su castillo, vestía elegantes y costosas ropas y estaba por casarse con el príncipe Ronaldo. Pero un dragón destruyó el castillo de la princesa, quemando su ropa y llevándose a su príncipe. Ella decidió rescatarlo, pero no encontró otro atuendo para usar que una bolsa de papel. Siguió al dragón hasta su caverna y, de manera astuta, logró que éste cumpliera con varias pruebas y retos que Elizabeth le puso solo para hacerlo desfallecer, de modo que cuando este estuvo lo suficientemente cansado como para no levantarse, ella pudo rescatar a su príncipe. Cuando Ronaldo la vio le expresó su desprecio por estar sucia, despeinada y vestida con una bolsa de papel, y le dijo que regresara cuando luciera como una princesa real. Elizabeth le respondió que su ropa estaba muy limpia y su cabello arreglado, pero que él era un inútil, de modo que al final no se casan.

Después de observar y leer el cuento *La princesa vestida con una bolsa de papel* fueron formuladas las siguientes preguntas:

- ¿Qué final esperabas?
- Para ti, ¿qué es una princesa o un príncipe?
- ¿Cuál crees que es el papel que juega la apariencia física en nuestras relaciones cotidianas?

Actividad: cada participante asumirá el rol de príncipe o princesa y se presentará frente a sus compañeros.

## Texto N° 3

### La casa que Jack construyó

Elizabeth Falconer



**L**a casa que Jack construyó es una narración que se construye con el pasar de las hojas, en tanto que va contando lo que sucede en la casa de Jack. El lector debe completar, ir completando la historia usando la memoria y la imaginación para seguir construyendo el sentido de la historia. Uno de los puntos interesantes de esta obra es que ella involucra de manera directa al lector, pues sin la palabra pensada o enunciada por cada uno de los participantes la narración carecería de significado. La actividad desarrollada con este cuento consistió en involucrar a cada participante en la lectura en voz alta de cada una de las páginas hasta llegar al fin de la misma.

# Taller

## *Cantando Palabras*

*Andres Prias*<sup>18</sup>

El objeto de este taller es abordar el concepto de *armonía*, explorando sus raíces en el contexto musical para observar su conexión con la convivencia humana en diversos grupos. Fue diseñado especialmente para el encuentro de Filosofía para Niños Realizado en octubre de 2013 en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO, Bogotá Colombia.

### CANTANDO PALABRAS

Las voces de los estudiantes se entrelazaban por los corredores de la universidad. En medio del bullicio y los apuros, nos abríamos camino con la guitarra al hombro y la maleta llena de materiales. Un salón vacío, con los vestigios de una clase reciente, era nuestro espacio de trabajo. No queríamos que a su llegada los inscritos sintieran la frialdad generada por los pupitres plásticos y la palidez del tablero, por eso nos dimos a la tarea de hacer

volar las notas musicales y ubicar algunas sillas para que formaran una medialuna. En cada puesto pusimos un instrumento de percusión menor, también un iPad con el *GarageBand* abierto para completar la banda. Pasamos la ansiedad con un cafecito y, por último, probamos la afinación de la guitarra para que todo estuviera listo. Tuvimos que esperar unos quince minutos antes de que llegara el primer participante. Se cercioró de que este fuera el salón correcto.

<sup>18</sup>. Andrés Prías: licenciado en Filosofía y especialista en Ética de la Corporación Universitaria Minuto de Dios –UNIMINUTO Actualmente dirige el equipo

de trabajo de la Corporación Espíritu Joven. andres-prias75@gmail.com

## -¿Este es el C507?

Sí, este es, sigue. Dijo Natalia, que acababa de cambiar la posición de una corchea en el tablero.

Teo estaba agitado y esperó antes de sentarse. Los cinco pisos lo dejaron exhausto, pues llevaba una maleta grande, seguramente llena de libros. Miró los instrumentos y escogió. Hizo sonar las maracas y esbozó una sonrisa. Le preguntamos por las conferencias de la mañana y nos contó sobre la conferencia “Los derechos de la Infancia” a cargo de Irene de Puig; nos dijo que le había parecido interesante la mesa redonda en donde se abordó el tema de la *creatividad social*, concepto que le pareció novedoso. Lo escuchamos con atención y le hicimos dos o tres preguntas que respondió con gusto. Sacó su cuaderno para recordar algún nombre y nos mostramos satisfechos, tanto él como nosotros.

Poco a poco se fue completando el grupo. Nos llamó la atención que cada uno escogió su puesto dependiendo del instrumento que en él estaba. La música fue encontrando su lugar pues todos hicieron sonar el que encontraban en su asiento. Desacompañados y sin estructura alguna, pero se alcanzaba a entender la intención de cada uno con sus golpes. No habíamos preguntado sus nombres, ni nos habíamos presentado. Era intencional, pues el taller iniciaba con un ejercicio rítmico basado en el nombre de cada uno. Yo puse el tiempo y todos me siguieron con un palmeo suave y continuo en sus piernas. Noté que se aceleraban e inicié otra vez.

!Vamos! Un, dos, tres, cua...

Andrés, Guillermo, Manuel, Natalia, Sofía y así los demás en una repetición continua que nos ayudó a memorizar los nombres y a encontrar en ellos su musicalidad. Ante el titubeo de alguno, simplemente esperábamos a que entrara en el ritmo otra vez y ya estaba. Pude notar que los rostros tímidos y prevenidos se disiparon con las risas compartidas. Hubo satisfacción. “No todos somos músicos”, estaría pensando alguno; pero, cuando la música cautiva... ¡No importa! Pregunté por la procedencia de cada uno para hacerme a una idea de la diversidad del grupo. Fue algo rápido pero importante pues no nos conocíamos y con tan solo saber de dónde viene la persona que se sienta a tu lado ya nace la inquietud por preguntar; aunque es claro que desde antes, cuando se escuchan los acentos, ya hay una vaga idea. Pascual, había nacido en Túquerres, Nariño, al sur del país, pero vive en Bogotá desde muy niño. Sofía nos contó que venía de España y yo le pedí que nos cantara alguna canción infantil que recordara.

- Puedo pero en Catalán
- ¡Aun mejor! Le dije con señal de aprobación.



Participantes en el V Seminario Internacional de filosofía para Niños.

## Entonces sin dudar lo cantó:

Sol solet vine'm a veure, vine'm a veure

sol solet vine'm a veure, que tinc fred.

Si tens fred, posa't la capa, posa't la capa

si tens fred, posa't la capa i el barret.

No tinc capa ni barret, per abrigar-me, per abrigar-me

no tinc capa ni barret, per abrigar-me quan fa fred.

-¿Cómo se llama esa canción? - Preguntó Teo después del aplauso -.

-Sol Solet. Es algo así como "Sol solecito" -explicó Sofía-.

-La melodía es diferente -Dije-.

-Sí, muy distinta-comentó Daniela-

Seguimos con la indagación y cada uno fue acercándonos a su región y comentando cómo había llegado hasta allí. Fue un momento grato y de mucha afabilidad. Creo que fue en ese instante en el que se rompió el hielo (típico de un grupo naciente) y se logró la conexión. Noté en los rostros un ¿y ahora qué? Entonces tomé los cubos que decoraban el escritorio y los lancé al suelo.

Eran cuatro, de varios colores y con una palabra en cada una de sus caras. Marqué el ritmo con el chasquido de los dedos y miré al grupo para que me siguieran. Sin dudar lo hicieron. Miré las palabras de la parte superior del cubo y las canté sin un orden lógico. Natalia hizo lo mismo; recogió y lanzó los cubos y cantó acompañada y manteniendo mi melo-

día. Así los demás. Entonces; las palabras que habían estado estáticas hasta el momento, empezaron a llenar el salón con sus formas y sobre todo con su sonoridad.

-Sancocho, barro, fogón, carbón

-Platanitos, olla, quemón, yuca

-Fogón, olla, cuidado, sazón

Los invité a tomar los instrumentos y a seguir la ronda. En su turno cada uno se paraba y hacía lo suyo. Algunas palabras se volvieron protagonistas por culpa del azar.

Ya no solo decíamos sino que cantábamos. Pudieron haber sido diez minutos, tal vez más, no sé, perdí la noción del tiempo y me dejé llevar junto a este grupo de músicos improvisados que encontraba en las palabras de los cubos una música escondida.

Cesó la música y Natalia le entregó a cada uno la hoja en donde esas palabras tenían aún más sentido. En silencio cada uno analizó el texto y fue comprendiendo por qué la palabra cuidado podía unirse a la palabra platanitos en una canción. Lo mismo con las demás. Entonces marqué el ritmo y empecé:

Vasija de barro,

fogón de carbón.

se tapa la olla,

cuidado el quemón.

Se hierve la sopa,

se siente el olor,

se toma el sancocho

con satisfacción

¡ahhhhh!

Eche yuca y mazorca;

platanitos de los dos;

eche carne,

eche papa,

no se olvide la sazón.

¡ahhhhh!

Todos cantamos. Con las palabras que antes formaban frases ilógicas ahora le dábamos forma a un Sancocho. Atrajimos el olor de la sopa hirviendo hasta el salón. Escuchamos el crepitar de la leña y el ¡ahhhh! de satisfacción del cocinero. Entonces, como comensales satisfechos nos detuvimos a analizar lo sucedido. La palabra predominante fue armonía. Todo fue armónico cuando encontramos el ritmo y la melodía. Las palabras se entrelazaban con el sonido de cada instrumento y hasta los cuerpos se movieron en su silla. Nos quedamos un rato largo profundizando en esa idea. El diálogo fue fluyendo como las notas de una sinfonía y entonces nos pareció que se podía hacer algo con las nuevas palabras que surgieron. Natalia abrió la ventana y me hizo una seña. Yo entendí enseguida. Tomé la guitarra y rasgué un acorde. Mis pies se separaron del suelo y flote sin esfuerzo.

Todos me siguieron y con sus instrumentos dieron el toque mágico. Salimos de allí volando, cinco pisos arriba del mundo, con la precisión de una orquesta. ¡Cómo se veía el mundo desde allí! ¡Tan apacible!, Se me ocurrió que todo el mundo podía ser cantado.



# Narrativas y *prácticas de la marginalidad*

**Marcela Rojas Peralta<sup>19</sup>**  
**Merceditas Beltrán Flétscher<sup>20</sup>**

El interés del taller, surge de la inquietud de conocer a través de un ejercicio dialógico las narrativas que circulan en diferentes actores participantes de este evento conjunto acerca del concepto que transversaliza el proyecto estratégico Marfil (Marginalidad y Filosofía) de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO Bogotá y que se convierte en elemento importante para ser tenido en cuenta en los proyectos de investigación e intervención social que son de nuestro interés.

Los participantes son algunos estudiantes de Educación Social, Estudios Bíblicos, Filosofía y Psicología, diversos profesionales de las Ciencias Humanas y Sociales y representantes de organizaciones internacionales que trabajan en contextos y situaciones socialmente problemáticos. El diálogo realizado a la luz del concepto de *marginalidad*, fue representado de manera creativa a través de la realización de figuras en plastilina (ver imágenes anexas) que denotan una concep-

ción de la *marginalidad* que se ha construido típicamente y que carece de análisis desde el agente vs la estructura y desde el centro vs la periferia.

Pensar en el concepto de *marginalidad* a nivel latinoamericano, motiva análisis y discusiones de distinto orden, en virtud de los cuales se notan narrativas construidas desde una mirada hegemónica y vertical, y otras que tienen que ver con un discurso más relacio-

nado con lo popular y lo participativo. Estas miradas tienen de fondo maneras diversas de concebir el mundo que han constituido sujetos, narrativas y prácticas, en dos órdenes claramente establecidos.

La primera tienen que ver con una naturalización de la marginalidad como un elemento que forma parte de la realidad social y frente a la cual no se pueden hacer transformaciones, y la segunda, habla de las voces de los actores

<sup>19</sup> Antropóloga, magíster en Estudios Culturales, miembro del proyecto Marfil. marceroja@gmail.com

<sup>20</sup> Psicóloga, Especialista en Farmacodependencia, candidata a magíster en Estudios Sociales, miembro del proyecto Marfil. merceditasb@yahoo.es

en su vida cotidiana que se resisten a la marginalidad como un elemento natural y que buscan, a través de ejercicios particulares de resistencia, mantenerse en su identidad y organizarse a través de prácticas comunitarias de tipo alternativo. El *marginado* se concibe como alguien que se encuentra escondido, sin rostro, que la sociedad intenta ocultar por ser distinto a los demás, pero que también se convierte en centro de atención de los otros; es decir, se ha construido una categoría de distinción de estos sujetos que hace que la atención de los demás esté centrada en características como la raza, el género, la condición social y la ocupación, entre otras, pero que en ningún momento se reconoce al sujeto como tal.

Geográficamente se representan círculos que dividen de manera tajante el centro y la periferia en donde la sociedad ubica a los sujetos al margen de la misma; ello evidencia relaciones de tipo excluyente, dado que se construye una barrera que impide que esos sujetos que se encuentran fuera de ella, no puedan entrar al círculo. Pero también se dan submarginaciones dentro de los grupos marginales; es decir, parecería que marginar se convierte en una manera de relacionarse con los demás dentro de la sociedad contemporánea.

De otro lado, se conciben elementos de tipo estructural, como el sistema económico, que provocan condiciones de marginalidad y que han establecido un orden y una manera de ser en el mundo, que en muchas ocasiones

implica sumarse al orden establecido, cediendo los derechos propios. En este sentido, el tema de la *propiedad* debe ser tenido en cuenta, dado que establece una marca muy fuerte entre los poseedores de bienes y los desposeídos de los mismos, categoría que se ha convertido en natural y que ha validado relaciones de dominación y sometimiento, en términos de legitimar lo que se posee o no se posee, lo cual ha dividido la sociedad y resulta normalizando las relaciones que los sujetos históricamente han construido alrededor de la propiedad y los bienes, dividiendo el mundo en dos categorías evidentemente claras: ricos y pobres.

En esta evidente fragmentación de la realidad, los sujetos marginados se encuentran solos, como si el querer ser diferente fuera una condena, ya que se conciben como una categoría no uniforme, según lo que la sociedad quiere uniformar, e invisibiliza a los sujetos que no corresponden a una lógica centralizada que pretende homogeneizarlos y que pasa por alto sus particularidades culturales, políticas, económicas y legales, entre otras.

Estas fragmentaciones también se han dado desde las fuertes nominaciones que se construyen acerca de esos sujetos excluidos, que crean un abismo entre lo que son y lo que nos imaginamos que son. Es decir, los conceptos de *marginal*, *vulnerable*, y *pobre*, entre otros, traen consigo un aura oscura construida culturalmente y validada en situaciones específicas de la vida cotidiana, que nos hace pensar

en algo que no está bien, de lo que tomamos distancia e incluso tememos y lo queremos tener lejos de nosotros.

Es así como el efecto, en algunos casos, es la decisión tomada por algunos sujetos o comunidades de distanciarse de la lógica global y asumir la posibilidad de ser distinto y organizarse de formas alternativas a las que impone la sociedad, en la medida en que ésta le ha dado la espalda y no le ofrece las garantías y condiciones de dignidad que merecen como sujetos.

Es vital - entonces - que la academia no se distancie de la realidad, sino que más bien se vincule y se acerque cada vez más, para po-

ner en clave de diálogo eso que ha pensado y teorizado desde el papel, con las condiciones que se encuentran vivas y materializadas en la cotidianidad de la gente, y permita abrir la dimensión de esas miradas sectarias, estigmatizadoras y excluyentes que también se han construido en las teorizaciones que se hacen acerca de situaciones sociales, como puede ser en este caso, la marginalidad.

En la medida en que esto ocurra, se hará un reconocimiento a esos sujetos como *sujetos políticos*, que toman decisiones y tienen absoluta capacidad creativa para agenciar procesos que correspondan a su propia lógica y no a una lógica externa e impuesta que los niega e invisibiliza de manera recurrente.

# Taller:

## Repensar la justicia un reto para las democracias disyuntivas

Victoria Sarmiento  
Colegio San Bartolomé la Merced

### ¿Por qué?

Filosofía para Niños es un programa orientado a fortalecer el razonamiento lógico, no obstante, este último, no sea considerado como un fin en sí mismo. Para Lipman, *pensar bien* tiene implicaciones de tipo ético-político y de ahí su importancia. Por este motivo, su programa le apunta al desarrollo de habilidades cognitivas, pero también sociales: la persona razonable respeta a los otros y está capacitada para tener en cuenta sus puntos de vista y sus sentimientos, hasta el grado de modificar su propio modo de pensar en

la construcción consciente de sus ideas. En otras palabras, está dispuesto a razonar con otros. Entonces, el objetivo primordial de FpN es favorecer la construcción de ciudadanías responsables, críticas y creativas.

Quienes trabajamos en FpN, nos hemos encontrado con que la realidad que experimentan nuestros estudiantes parece estar en contradicción directa con algunos de los presupuestos éticos que nosotros queremos inculcar. Esta contradicción se basa en discursos que soterradamente justifican la co-

rrupción, o la ven como un mal imposible de afrontar. En esta medida, cualquier discurso democrático parece tornarse utópico y anacrónico. La cuestión no radica entonces en ocultar la problemática social de corrupción o violencia propia de nuestro país, o dejarla de lado, sino de aprovecharla para analizar a profundidad las disyuntivas de la democracia. En esta medida, el examen de las dinámicas sociales enriquece la democracia, la resignifica, y permite que el proyecto de FpN se acerque a sus objetivos.

### ¿Para qué?

-El ejercicio que propongo a continuación busca:

- El reconocimiento de los valores asociados a la democracia y sus opuestos.

- Contrastar el ideal democrático con algunas realidades que contradicen esos principios.

- Resignificar los valores democráticos a partir de la lectura de un escenario problemático.

- Cuestionar los estereotipos que llevan a la exclusión de diversos actores sociales y a la imposibilidad de la democracia.

## ¿Cómo?

1. En una bolsa se encuentran papeles con diferentes palabras relativas a valores que se asocian a la democracia y sus antagónicos.

2. Se solicita a cada uno de los participantes tomar un papel y ubicarse en uno de dos círculos demarcados en el piso. El primer círculo se llama la "isla Demos", en tanto que el segundo se llama la "isla Cracia". El participante se ubica en los círculos de acuerdo con la adecuación de su palabra con el sentido de la isla. Para la isla Demos los valores que consideramos propios de la democracia; y la para isla Cracia los valores que consideramos imposibilitan el ejercicio de la democracia.

3. A continuación se leerá la siguiente entrevista: (O Globo, 2013)

O Globo: ¿Usted es del PRIMER COMANDO DE LA CAPITAL (PCC)?

Marcola: Más que eso, yo soy una señal de estos tiempos. Yo era pobre e invisible. Ustedes nunca me miraron durante décadas y antiguamente era fácil resolver el problema de la miseria. El diagnóstico era obvio: migración rural, desnivel de renta, pocas villas, miseria, discretas periferias; la solución nunca aparecía... ¿Qué hicieron? Nada. ¿El Gobierno Federal alguna vez reservó algún presupuesto para nosotros? Nosotros sólo éramos noticia en los derrumbes de las villas en las montañas o en la música romántica sobre "la belleza de esas montañas al amanecer", esas cosas...

Ahora estamos ricos con la multinacional de la droga. Y ustedes se están muriendo de miedo. Nosotros somos el inicio tardío de vuestra conciencia social.

O Globo: Pero la solución sería...

Marcola: ¿Solución? No hay solución, hermano. La propia idea de "solución" ya es un error. ¿Ya vio el tamaño de las 560 villas miseria de Río? ¿Ya anduvo en helicóptero por sobre la periferia de San Pablo? ¿Solución, cómo? Sólo la habría con muchos millones de dólares gastados organizadamente, con un gobernante de alto nivel, una inmensa voluntad política, crecimiento económico, revolución en la educación, urbanización general y todo tendría que ser bajo la batuta casi de una "tiranía esclarecida" que saltase por sobre la parálisis burocrática secular, que pasase por encima del Legislativo cómplice. Y del Judicial que impide puniciones. Tendría que haber una reforma radical del proceso penal de país, tendría que haber comunicaciones e inteligencia entre policías municipales, provinciales y federales (nosotros hacemos hasta "conference calls" entre presidiarios...) Y todo eso costaría billones de dólares e implicaría una mudanza psicosocial profunda en la estructura política del país. O sea: es imposible. No hay solución.

O Globo: ¿Usted no tiene miedo de morir?

Marcola: Ustedes son los que tienen miedo de morir, yo no. Mejor dicho, aquí en la cárcel ustedes no pueden entrar y matarme, pero yo puedo mandar matarlos a ustedes allí afuera. Nosotros somos hombres-bombas. En las villas miseria hay cien mil hombres-bombas. Estamos en el centro de lo insoluble mismo.

Ustedes en el bien y el mal y, en medio, la frontera de la muerte, la única frontera. Ya somos una nueva "especie", ya somos otros bichos, diferentes a ustedes.

La muerte para ustedes es un drama cristiano en una cama, por un ataque al corazón. La muerte para nosotros es la comida diaria, tirados en una fosa común.

¿Ustedes intelectuales no hablan de lucha de clases, de ser marginal, ser héroe? Entonces ¡llegamos nosotros! ¡Ja, ja, ja...! Yo leo mucho; leí 3.000 libros y leo a Dante, pero mis soldados son extrañas anomalías del desarrollo torcido de este país.

No hay más proletarios, o infelices, o explotados. Hay una tercera cosa creciendo allí afuera, cultivada en el barro, educándose en el más absoluto analfabetismo, diplomándose en las cárceles, como un monstruo Alien escondido en los rincones de la ciudad. Ya surgió un nuevo lenguaje. Es eso. Es otra lengua.

Está delante de una especie de post miseria.

La post miseria genera una nueva cultura asesina, ayudada por la tecnología, satélites, celulares, Internet, armas modernas. Es la mierda con chips, con megabytes.

O Globo: ¿Qué cambió en las periferias?

Marcola: Mangos. Nosotros ahora tenemos. ¿Usted cree que quien tiene 40 millones de dólares como Beira Mar no manda? Con 40 millones de dólares la prisión es un hotel, un escritorio... Cuál es la policía que va a quemar esa mina de oro, ¿entiende? Nosotros somos una empresa moderna, rica. Si el funcionario vacila, es despedido y "colocado en el microondas".

Ustedes son el estado quebrado, dominado por incompetentes.

Nosotros tenemos métodos ágiles de gestión. Ustedes son lentos, burocráticos. Nosotros luchamos en terreno propio. Ustedes, en tierra extraña. Nosotros no tememos a la muerte. Ustedes mueren de miedo. Nosotros estamos bien armados. Ustedes tienen calibre 38. Nosotros estamos en el ataque. Ustedes en la defensa. Ustedes tienen la manía del humanismo. Nosotros somos crueles, sin piedad. Ustedes nos transformaron en "superstars" del crimen. Nosotros los tenemos de payasos. Nosotros somos ayudados por la población de las villas miseria, por miedo o por amor. Ustedes son odiados. Ustedes son regionales, provincianos. Nuestras armas y productos vienen de afuera, somos "globales". Nosotros no nos olvidamos de ustedes, son nuestros "clientes". Ustedes nos olvidan cuando pasa el susto de la violencia que provocamos. (¡MENUDO COMENTARIO WOW!)

O Globo: ¿Pero, qué debemos hacer?

Marcola: Les voy a dar una idea, aunque sea en contra de mí. ¡Agarren a "los barones del polvo" (cocaína)! Hay diputados, senadores, empresarios, hay ex presidentes en el medio de la cocaína y de las armas. ¿Pero, quién va a hacer eso? ¿El ejército? ¿Con qué plata? No tienen dinero ni para comida de los reclutas. Estoy leyendo "Sobre la guerra", de Klauswitz. No hay perspectiva de éxito. Nosotros somos hormigas devoradoras, escondidas en los rincones. Tenemos hasta misiles anti-tanque. Si embroman, van a salir unos Stinger. Para acabar con nosotros... Solamente con una bomba atómica en las villas miseria. ¿Ya pensó? ¡panema radiactiva?

O Globo: Pero... ¿No habrá una solución?

Marcola: Ustedes sólo pueden llegar a algún suceso si desisten de defender la “normalidad”. No hay más normalidad alguna. Ustedes precisan hacer una autocrítica de su propia incompetencia. Pero a ser franco, en serio, en la moral, estamos todos en el centro de lo insoluble. Sólo que nosotros vivimos de él y ustedes no tienen salida. Sólo la mierda. Y nosotros ya trabajamos dentro de ella. Entiéndame, hermano, no hay solución. ¿Saben por qué? Porque ustedes no entienden ni la extensión del problema. (O Globo, 2013).

4. A partir de la lectura se establecen dos posiciones. En la primera, se considera que el capo, al no contar con unos mínimos para el desarrollo de su personalidad, es básicamente una víctima de las circunstancias de su contexto y, por lo tanto, no era libre para actuar de manera distinta. En la segunda, se asume que, a pesar de las dificultades del contexto, el capo siempre podría actuar de manera diferente; es decir, el capo siempre tendría posibilidades de elección y, en esa medida, actúa de acuerdo con su libertad. Como vemos, las posiciones construyen un dilema de tipo moral que también puede ser leído en términos políticos, jurídicos, filosóficos, etc.

5. Mediante el uso de tarjetas discursivas, se solicita a los participantes defender una u otra posición y ubicarse en uno de los círculos de acuerdo con ella. En Demos se ubicarían las personas que defienden al capo como ser libre; en Cracia, las personas que defienden la posición del capo como víctima. Los participantes pueden cambiar su ubicación a medida que avance el debate.

6. Conclusiones.

7. Evaluación del ejercicio.



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de Calidad al alcance de todos

---