

Mariana Valderrama Leongómez
Alejandro Farieta-Barrera
Luis Alejandro Murillo Lara
Editores



COLECCIÓN
EDUCACIÓN

LIBROS DE INVESTIGACIÓN



Formación de subjetividades:

alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá

Shaping Subjectivities:

Scope and Challenges of Non-traditional Schooling in Bogotá



COLECCIÓN
EDUCACIÓN

LIBROS DE INVESTIGACIÓN

Formación de subjetividades:
alcances y desafíos de la escolaridad
no tradicional en Bogotá

Shaping Subjectivities:
Scope and Challenges of
Non-traditional Schooling in Bogotá



COLECCIÓN
EDUCACIÓN

LIBROS DE INVESTIGACIÓN

Formación de subjetividades:
alcances y desafíos de la escolaridad
no tradicional en Bogotá

Shaping Subjectivities:
Scope and Challenges of
Non-traditional Schooling in Bogotá

Mariana Valderrama Leongómez, Alejandro Farieta-Barrera,
Luis Alejandro Murillo Lara
(Editores)



Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá

© Editorial Uniagustiniana, Bogotá, 2018

© Martha Graciela Arias Rey, Edwin Bonelo Martínez, René Alejandro Farieta Barrera, Claudia Milena Hernández Rodríguez, Catalina Rodríguez Gutiérrez, Edna Yadira Mogollón Acevedo, Francy Julieth Moreno Vela, Luis Alejandro Murillo Lara, Mariana Valderrama Leongómez (autores)

ISBN (impreso): 978-958-5498-02-0

ISBN (digital): 978-958-5498-03-7

DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498020>

Editorial Uniagustiniana

Ruth Elena Cuasialpud Canchala, Coordinadora Editorial y de divulgación

Catalina Ramírez Ajiaco, Asistente editorial

Evaluación por pares

Recepción: octubre de 2017

Evaluación de contenidos: noviembre de 2017

Correcciones de autores: febrero de 2018

Aprobación: marzo de 2018

Proceso de edición

Corrección de estilo, Jaime Arturo Santamaria Acosta

Traducción, Nathalie Barrientos

Diseño de colección, Inti Alonso Aguilar

Diagramación, Juan Sebastián Bazzani Delgado

Ilustración de portada: Santiago Valderrama Leongómez

Impresión, Xpress Estudio Gráfico y Digital SAS, Xpress Kimpres

Sede Tagaste, Av. Ciudad de Cali No. 11B-95

coor.publicaciones@uniagustiniana.edu.co

Impreso y hecho en Colombia. Depósito legal según Decreto 460 de 1995.

La Editorial Uniagustiniana se adhiere a la iniciativa de acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de los contenidos de esta obra, bajo una licencia de Creative Commons de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Formación de subjetividades : alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá /

Luis Alejandro Murillo Lara y otros ; compiladores Mariana Valderrama Leongómez. -- Bogotá : Editorial Uniagustiniana, 2018.

274 páginas ; 23 cm.

ISBN 978-958-5498-02-0

1. Filosofía de la educación 2. Educación popular - Bogotá (Colombia) 3. Teoría del conocimiento 4. Subjetividad I. Murillo Lara, Luis Alejandro, autor II. Bonelo Martínez, Edwin, autor III. Rodríguez Gutiérrez, Catalina, autora IV. Moreno Vela, Francy Julieth, autora V. Mogollón Acevedo, Yadira, autora VI. Farieta Barrera, Alejandro, autor VII. Hernández, Claudia Milena, autora VIII. Arias Rey, Martha Graciela, autora IX. Valderrama Leongómez, Mariana, compiladora

370.1 cd 22 ed.

A1600233

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Contenido



Introducción	7
<hr/>	
Capítulo 1. La concepción socrática de la filosofía y de su enseñanza en la educación media <i>Luis Alejandro Murillo Lara, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	14
<hr/>	
Capítulo 2. Subiendo la escalera para construir el horizonte: acerca del papel de la educación ambiental escolar en la formación ciudadana <i>Edwin Bonelo, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	44
<hr/>	
Capítulo 3. El desarrollo de la habilidad argumentativa: articulación del currículo oficial y operativo en el Colegio Qualia Alternativa Educativa <i>Catalina Rodríguez Gutiérrez, Francy Julieth Moreno Vela, Yadira Mogollón Acevedo, Universidad de los Andes y Alejandro Farieta Barrera, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	70
<hr/>	
Capítulo 4. El sentido de comunidad en las instituciones de educación alternativa: el caso del Centro Educativo Libertad <i>Claudia Milena Hernández-Rodríguez, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	112
<hr/>	
Capítulo 5. El Liceo Juan Ramón Jiménez: entre la pedagogía innovadora y el gobierno de la libertad <i>Mariana Valderrama Leongómez, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	150
<hr/>	
Capítulo 6. Formación de sujetos políticos en educación popular. El caso del colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. <i>Martha Graciela Arias Rey, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	182
<hr/>	
Capítulo 7. Escuela Cívica Popular: una experiencia de formación política <i>Claudia Milena Hernández-Rodríguez, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	220
<hr/>	
Consideraciones finales	248

Content



Introduction	7
Chapter 1. The Socratic Conception of Philosophy and its Teaching in High School <i>Luis Alejandro Murillo Lara, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	14
Chapter 2. Climbing the Ladder to Build the Horizon: About the Role of School Environmental Education in Citizenship Education <i>Edwin Bonelo, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	44
Chapter 3. Developing Argumentative Skills: Coordination between Official and Operating Curricula at Colegio Qualia Alternativa Educativa <i>Catalina Rodríguez Gutiérrez, Francly Julieth Moreno Vela, Yadira Mogollón Acevedo, Universidad de los Andes y Alejandro Farieta Barrera, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	70
Chapter 4. The Sense of Community at Alternative Education Institutions: The Case of Centro Educativo Libertad <i>Claudia Milena Hernández-Rodríguez, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	112
Chapter 5. Liceo Juan Ramón Jiménez: Between Innovative Pedagogy and the Government of Freedom <i>Mariana Valderrama Leongómez, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	150
Chapter 6. Educating Political Subjects in Popular Education. The Case of Colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. <i>Martha Graciela Arias Rey, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	182
Chapter 7. Popular Civic School: A Political Education Experience <i>Claudia Milena Hernández-Rodríguez, Universitaria Agustiniana, Colombia</i>	220
Closing Remarks	248

Agradecimientos / Acknowledgements

La investigación que da origen a este libro nace de un interés auténtico de la profesora Martha Arias Rey por acercarse de manera empírica a aquellas apuestas pedagógicas que se distanciaron, de uno u otro modo, de la escuela tradicional. Sin su preocupación por potenciar dichas apuestas este libro no hubiese sido posible. Así que, como editores, queremos agradecerle a la profesora Arias por invitarnos a su equipo y permitirnos ser parte de este bello proyecto.

Queremos agradecer a las instituciones educativas que nos abrieron las puertas de sus instalaciones y de sus vidas cotidianas; no todos los colegios están dispuestos a recibir un grupo de investigadores sin reservas de ningún tipo. A ellas, gracias; su honestidad y su preocupación constante por la reflexividad es la que ha permitido que sea posible creer en una educación realmente comprometida con la vida y la realidad social.

Agradecemos a todos aquellos miembros de las instituciones participantes que accedieron a conversar con nosotros; directivos, estudiantes, padres de familia, profesores y ex alumnos que, sin dudarlo, nos permitieron conocer sus opiniones y plasmarlas en estas páginas.

Finalmente, queremos resaltar la importancia del apoyo que nos brindó la Universitaria Agustiniiana, a través de la Vicerrectoría de Investigaciones y la Editorial Uniagustiniana, en la realización de este proyecto; sin la financiación que nos fue brindada, esta investigación no hubiese llegado a feliz término.

Introducción / Introduction

Son cada vez más comunes los modelos educativos y pedagógicos no tradicionales en Colombia, tal como lo reporta el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en su *Portafolio de Modelos Educativos Flexibles* (MEN, 2015). Estos modelos educativos, que el ministerio denomina como flexibles, proponen diferentes estructuras curriculares, así como estrategias, metodologías y procesos pedagógicos no convencionales en términos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. En este libro se recoge solamente una muestra de la gran variedad de estos modelos y enfoques, también llamados “no tradicionales” y en otros casos “modelos alternativos”. El libro que aquí presentamos recoge investigaciones, tanto empíricas como teóricas, alrededor de la manera en que se forman subjetividades en algunos contextos escolares *no tradicionales* en la ciudad de Bogotá, teniendo en cuenta que la discusión sobre una enseñanza que vaya más allá de los contenidos propios y tradicionales de las diferentes disciplinas ha venido posicionándose en las agendas académicas e institucionales a nivel público y privado. Lo interdisciplinario y lo vivencial han venido desplazando estas posiciones tradicionales que conciben los currículos como un listado de *materias* teóricas e independientes y donde los estudiantes son vistos como recipientes en los que se alojan los contenidos por medio de ejercicios mnemotécnicos.

Dicha enseñanza disciplinar choca, en últimas, con las problemáticas a las que se ven enfrentados los estudiantes en su cotidianidad, y a las que debería apuntar, en primera instancia, aquello que se enseña en las instituciones educativas. De allí la importancia de conectar los

contenidos entre sí y con las vivencias que afectan el día a día de los estudiantes, para que estos puedan comprender sus realidades y crear estrategias para la solución de sus problemáticas. Este proceso implica formar estudiantes propositivos, con capacidades para establecer relaciones, no solo entre contenidos disciplinares, sino entre estos últimos y los saberes que poseen los diferentes habitantes de sus territorios. Es justamente en este sentido que hablamos de escolaridades “no tradicionales”, pues encontramos que cada institución, de las aquí estudiadas, se distanciaba teórica, práctica y nominalmente del tipo de proyectos educativos que asumen al individuo como un ser pasivo que debe limitarse a recibir información y memorizarla para aprobar una serie de pruebas y exámenes. Creemos, además, que nombrar a estas apuestas como *modelos flexibles* puede permitir o insinuar que son instituciones poco rigurosas; idea de la que nos distanciamos. Así, el término *no tradicional* apela, de acuerdo a los hallazgos del presente trabajo investigativo, a la intención de proponer modelos educativos cuya pretensión inicial es construir un tipo de subjetividad capaz de asumir críticamente su contexto y posicionarse políticamente frente a este.

En consecuencia, estudiar las apuestas educativas del Liceo Juan Ramón Jiménez, la Escuela Pedagógica Experimental, el Centro Educativo Libertad, el Colegio Qualia Alternativa Educativa y el Colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D., nos permiten abarcar contextos socioeconómicos y geográficos heterogéneos; este espectro amplio nos permite ver cómo estas apuestas curriculares y pedagógicas, en sus diferentes versiones y contextos, dicen distanciarse de lo tradicional. Cada autor, desde su posicionamiento teórico y disciplinar, estudió uno de estos aspectos, o la relación entre algunos, de acuerdo a lo que parecía ser más relevante en campo, lo que permite enriquecer la mirada sobre estas apuestas educativas y mostrar no solo sus aciertos sino también sus desafíos. Nos interesaba, en consecuencia, contrastar la dimensión *de lo que se hace con lo que se dice que se hace*, por lo que decidimos realizar observaciones de

los espacios escolares, para analizar la manera en que se materializaban los planteamientos pedagógicos que aparecían en el plano discursivo. Esta etapa de observación fue complementada con entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y ex alumnos.

El equipo investigador inició el proceso de recolección de datos con la lectura de los documentos institucionales propios de cada una de las instituciones estudiadas (tales como el PEI, los objetivos, misión y visión, y publicaciones científicas sobre las instituciones) en la búsqueda de categorías que fuesen constantes y desde las que nos fuera posible llenar de contenido esa apuesta por lo “no tradicional” de acuerdo a la manera en que cada una de las instituciones se posicionaba teórica y prácticamente frente a esta etiqueta. De esta manera, encontramos que las instituciones que aquí estudiamos se caracterizan por considerar el conocimiento como una experiencia del individuo, por lo que su manera de hacer, su pedagogía, tiende a pensar estrategias en las que el estudiante pueda vivenciar el conocimiento y no solo recibirlo desde una posición pasiva. Esto implica que el docente que pertenece a estas instituciones, en principio, asuma un rol que se distancia del maestro tradicional y que funciona más como un mediador, mientras que el estudiante se asume como quien produce el conocimiento desde sus propios intereses y afinidades. Así, la apuesta, en términos generales, se dirige a la construcción de un sujeto con capacidad de asumir la tarea de aprender como una responsabilidad propia. El aprendizaje por proyectos, el llamado a la autonomía y la resolución concertada de conflictos, los sistemas de evaluación cualitativos que incluyen la autoevaluación y la coevaluación, las aulas poco numerosas, los manuales de convivencia contruidos desde acuerdos democráticos y la invitación constante al pensamiento crítico y la formación de comunidad, son algunas de las características más relevantes de las instituciones que aquí nos ocupan y los lugares donde es más evidente su distancia frente a los planteamientos de la educación tradicional.

Queremos incluir discusiones que involucren la educación popular en la investigación que presentamos en este libro, sin desconocer que no es posible colapsar en un mismo término lo que llamamos *educación no tradicional* y educación popular. Entendemos la segunda como, retomando a Torres (2010), una apuesta que engrana cinco elementos, principalmente: la lectura crítica del orden vigente, una apuesta política emancipadora, “el fortalecimiento de los sectores dominados como sujetos históricos, encargados del cambio social”, el reconocimiento de la educación como baluarte de dicho cambio y, finalmente, el uso y creación de metodologías educativas participativas y dialógicas (p. 8).

En consecuencia, el capítulo que abre este libro, titulado “La concepción socrática de la filosofía y de su enseñanza en la educación media” ofrece una discusión filosófica que cuestiona la posibilidad de enseñar instruccionalmente la filosofía en la escuela, basándose en una serie de consideraciones sobre la naturaleza de la enseñanza y de la filosofía. En este sentido, argumenta que la formación por contenidos en filosofía no permite el desarrollo de la capacidad reflexiva en los estudiantes; así, se sacrifica uno de los objetivos más importantes de la enseñanza filosófica. A lo largo del capítulo se presentan una serie de consideraciones metodológicas que harían posible una enseñanza coherente de la filosofía en secundaria.

El capítulo “Subiendo la escalera para construir el horizonte: reflexión acerca del papel de la educación ambiental en la formación ciudadana en el escenario actual colombiano” ofrece una opción de enseñar educación ambiental con pertinencia social, mostrando cómo existen formas fuera de lo disciplinar –como lo es el contacto con el medio ambiente– como estrategias para la formación de estudiantes conscientes tanto de sus deberes como de sus derechos y de su papel transformador en la sociedad.

El trabajo “La articulación del currículo oficial y operativo, en cuanto a la habilidad argumentativa, en el colegio Qualia Alternativa Educa-

tiva” se ocupa de estudiar la alineación curricular para el desarrollo de habilidades argumentativas en el grado 9° del colegio Qualia Alternativa Educativa. Los autores realizan una triangulación desde tres fuentes de información: fuentes documentales, como son los documentos institucionales y los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación, observaciones de clase y entrevista al profesor. La principal conclusión de este capítulo es que el éxito en el desarrollo de la habilidad argumentativa no se debe solamente a un modelo pedagógico personalizado, sino que también se puede atribuir a la manera en que el profesor operacionaliza el currículo en el aula.

Continuando con las reflexiones sobre el currículo, el capítulo titulado “El sentido de comunidad en las instituciones de educación alternativa: el caso del Centro Educativo Libertad” se ocupa de examinar las relaciones entre el currículo oculto, cultura escolar y la construcción de comunidad en el Centro Educativo Libertad. A partir de un análisis del modelo pedagógico alternativo que propone esta institución, la autora muestra cómo este se materializa en la formación de un pensamiento crítico, una construcción colectiva de normas, entre otros aspectos, para lograr una construcción identitaria de la comunidad entre todos los miembros de la institución –estudiantes, padres de familia, profesores, directivas–.

Por su parte, el capítulo “El Liceo Juan Ramón Jiménez: Entre la pedagogía innovadora y el gobierno de la libertad” se acerca a la apuesta pedagógica de dicha institución para mostrar el tipo de subjetividades que se pretenden construir y cómo se pretende lograrlo. La autora toma la noción de gubernamentalidad de Foucault para realizar su análisis; este análisis cruza documentos institucionales con trabajo empírico.

En el capítulo titulado “Formación de sujetos políticos en educación popular. El caso del colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D.”, aborda los modos particulares en que una institución de educación formal incorpora elementos propios de la educación popular y cómo esto

manifiesta una apuesta particular en la formación de los estudiantes como sujetos políticos comprometidos con el cambio social.

Finalmente, este libro cierra con el capítulo “Escuela cívica popular: una experiencia de formación política”. En este capítulo se expone una experiencia de educación de adultos; el capítulo presenta y analiza el diseño pedagógico implementado cuyo propósito principal es fortalecer las organizaciones sociales urbanas y aportar en la formación de subjetividades políticas de los líderes y pobladores urbanos participantes.

Finalmente, volvemos en el apartado final sobre la discusión central de lo no tradicional, para enfatizar cómo este término se llena de contenido en cada una de las instituciones estudiadas; como dialogan entre sí y cuáles son sus distancias. Esperamos que las investigaciones desarrolladas en este libro puedan resultar valiosas no solo para aquellos interesados en las formas de educación no tradicional, sino para todos aquellos que deseen conocer y reflexionar más sobre las cuestiones relacionadas con el aspecto de la formación de subjetividades en contextos escolares.



Referencias

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Portafolio de Modelos Educativos flexibles*. Recuperado de <https://goo.gl/NWhzf9>
- Torres, A. (2010). Educación popular y producción de conocimiento. *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, 32, 8-25.



La concepción socrática de la filosofía y de su enseñanza en la educación media

The Socratic Conception of Philosophy
and its Teaching in High School

1



Resumen

En este capítulo se defiende la tesis según la cual no es posible enseñar filosofía en el sentido instruccional tradicional. Primero, se elabora un argumento a partir de dos diálogos tempranos de Platón, del cual se extraen algunos corolarios junto con su conclusión. Tanto la conclusión de este argumento como sus corolarios tienen que ver con la naturaleza de la actividad filosófica y de su enseñanza. Luego, se presenta y responde una objeción directa a la postura en la que se enmarca el argumento mencionado, la cual incluye igualmente una visión alternativa a la que proponemos. Como parte de la respuesta a dicha objeción, se descarta la posibilidad de una didáctica de la filosofía y se proponen algunas condiciones para que la clase de filosofía sea posible.

Palabras clave: enseñanza de la filosofía, Sócrates, Engel, Lipman, Cerletti



Abstract

This chapter defends the thesis that philosophy cannot be taught in the traditional instructional sense. First, an argument is developed based on two early dialogues of Plato, from which some corollaries and a conclusion are drawn. Both the conclusion of this argument and its corollaries have to do with the nature of the philosophical activity and its teaching. Then, a direct objection to the position in which said argument is framed is presented and responded to, which also includes an alternative view to the one we propose. As part of the response to this objection, the possibility of a didactics of philosophy is ruled out and some conditions are proposed for the philosophy class to be possible.

Keywords: teaching of philosophy, Socrates, Engel, Lipman, Cerletti.



Acerca del autor | About the author

Luis Alejandro Murillo Lara es Filósofo, Magíster en Filosofía y Doctor en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá). Sus líneas de investigación incluyen filosofía de la educación, filosofía analítica y filosofía de la mente. Actualmente es el líder de investigaciones de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Educación e investigador de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniana, Bogotá – Colombia. Correo electrónico: luis.murillo@uniagustiniana.edu.co



Cómo citar en APA / How to cite in APA

Murillo Lara, L. A. (2018). La concepción socrática de la filosofía y de su enseñanza en la educación media. En M. Valderrama Leongómez, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 14-42). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.01>

Introducción

Para sorpresa de muchos, la filosofía continúa haciendo parte del currículo en educación media en nuestro país. Este hecho ha mantenido en circulación dos preguntas que deberían plantearse con respecto a cualquier parte del currículo escolar: ¿qué se enseña? y ¿cómo se enseña? En el caso de la enseñanza de la filosofía, responder estas dos preguntas ha revelado ser particularmente difícil, y las respuestas ofrecidas han resultado siempre objeto de controversia. En este texto respondo la primera pregunta argumentando que no se puede enseñar filosofía en el sentido de enseñar un contenido. El primer paso para alcanzar esta conclusión es lo que llamo el “argumento socrático”. Luego de presentarlo, analizo algunas de sus consecuencias inmediatas. Enseguida examino y evalúo una objeción a la concepción de la enseñanza de la filosofía vinculada con el argumento socrático. A continuación, muestro que estas consideraciones conducen a una respuesta a la segunda pregunta: no puede haber una didáctica de la filosofía (sino, a lo sumo, una serie de ideas reguladoras básicas). Finalizo señalando una serie de condiciones mínimas para que la clase de filosofía sea posible.

El argumento socrático

La filosofía griega juega un papel fundamental en nuestra imagen de lo que es la filosofía en general. En especial, se considera que la concepción de la filosofía asociada con la figura de Sócrates y el método que usualmente se vincula con esta concepción (la “mayéutica”) están estrechamente relacionados con la educación. No obstante, algunos aspectos de esta concepción de la filosofía y la educación rara vez reciben la atención que ameritan, pese a que resultan cruciales para abordar las dos preguntas con las que iniciamos.

Más allá de la analogía con la partera, repetida una y otra vez, *ad nauseam*, quiero empezar considerando algunos pasajes de dos diá-

logos socráticos en los que aparecen planteamientos explícitos sobre la naturaleza de la enseñanza. Estos pasajes nos permiten identificar rasgos intrínsecos de la enseñanza de la filosofía, que no pueden ser ignorados en la primera aproximación que suele hacerse al pensamiento filosófico en la educación media.

Empecemos con el *Menón* (Platón, 1983). El tema de la enseñabilidad parece ser el tema de este diálogo desde sus primeras líneas. En efecto, la obra empieza con una pregunta explícita de Menón al respecto y un breve intercambio con Sócrates sobre la misma:

Menón. –Me puedes decir, Sócrates: ¿es enseñable la virtud?, ¿o no es enseñable, sino que sólo se alcanza con la práctica?, ¿o ni se alcanza con la práctica ni puede aprenderse, sino que se da en los hombres naturalmente o de algún otro modo?

Sócrates. –(...) Sólo sé, en fin, que si quieres hacer una pregunta semejante a alguno de los de aquí, no habrá nadie que no se ría y te conteste: “Forastero, por lo visto me consideras un ser dichoso –que conoce, en efecto, que la virtud es enseñable o que se da de alguna otra manera–; en cambio, yo tan lejos estoy de conocer si es enseñable o no, que ni siquiera conozco qué es en sí la virtud”.

También yo, Menón, me encuentro en ese caso: comparto la pobreza de mis conciudadanos en este asunto y me reprocho el no tener por completo ningún conocimiento sobre la virtud. Y, de lo que ignoro qué es, ¿de qué manera podría conocer precisamente cómo es? ¿O te parece que pueda haber alguien que no conozca por completo quién es Menón y sea capaz de conocer si es bello, rico y también noble o lo contrario de estas cosas? ¿Te parece que es posible?

Men. –A mí no, por cierto. Pero tú, Sócrates, ¿no conoces en verdad qué es la virtud? ¿Es esto lo que tendremos que referir de ti también en mi patria?

Sóc. –Y no sólo eso, amigo, sino que aún no creo haber encontrado tampoco alguien que la conozca. (70a-71c)

El *Menón* empieza abruptamente con la pregunta de si la virtud se puede enseñar. La respuesta de Sócrates es que él no sabe si es enseñable pues no sabe qué es la virtud, ni conoce a alguien que lo sepa. Así, en cierto modo la pregunta de Menón se responde negativamente de inmediato: nadie puede saber si la virtud es enseñable, pues nadie sabe qué es la virtud.

Es típico de los Diálogos que el tipo de respuesta que se busca a preguntas como esta sea una noción general (de virtud, en este caso, distinta de las virtudes particulares). Una vez alcanzada una concepción general, habría que realizar un esfuerzo posterior para resolver la pregunta por la enseñabilidad de la virtud. La posición de Menón en este respecto es poco ventajosa, pues su definición de virtud como “desear las cosas bellas y ser capaz de procurárselas” (77b) es tomada de un poeta, lo cual revela un dejo sofisticado al mismo tiempo que muestra la incapacidad del sofista para capturar una noción general.

A la idea de que para saber si algo es enseñable hay que poder dar cuenta de qué es, se suma el planteamiento según el cual solo se puede enseñar lo que se sabe. Así lo encontramos en el siguiente pasaje del *Alcibiades* (Platón, 1992):

Sóc. – ¿No sabes que los que tienen que enseñar cualquier cosa primero tienen que saberla ellos? ¿O no?

Alc. – Sin ninguna duda.

Sóc. – ¿Y no es cierto que los que saben deben estar de acuerdo entre sí y no ser discrepantes?

Alc. – Sí.

Sóc. – Y si discrepan en alguna materia, ¿dirás que la saben?

Alc. – Desde luego que no.

Sóc. – ¿Cómo podrían entonces enseñarla?

Alc. – De ninguna manera. (111b y ss.)

En este apartado del *Alcibíades* encontramos un planteamiento que parecía ser ampliamente aceptado en la cultura griega de la época, y que constituiría un criterio para determinar cuándo hay o no conocimiento (*episteme*) de algo. Haciendo uso de este criterio, podríamos aseverar que el disenso entre los expertos sería una señal inequívoca de la ausencia de conocimiento sobre su objeto de estudio. Si conjugamos lo expresado en los dos pasajes del *Menón*, llegamos a la conclusión de que solo es posible enseñar aquello sobre lo que no existe disenso.

¿De qué manera se aplican a la enseñanza de la filosofía estas consideraciones? El primer pasaje hace referencia a la enseñanza de la virtud, pero podría hacerse extensivo para la enseñanza de cualquier conocimiento. De este modo, si interpretamos las anteriores consideraciones socráticas como aplicadas a la enseñanza de la filosofía, obtenemos el siguiente resultado:

1. Hay que saber qué es una cosa para saber si es enseñable [Menón]
2. Sólo se puede enseñar lo que se sabe [Alcibíades]
3. El disenso entre los expertos es señal de ausencia de conocimiento [Alcibíades]
4. Sólo es posible enseñar aquello sobre lo cual no existe disenso [por 1, 2 y 3]
5. Existe disenso acerca de lo que es la filosofía
Por lo tanto, la filosofía no es enseñable

La quinta premisa del argumento socrático no parece difícil de justificar: los expertos tienen opiniones encontradas sobre la naturaleza de la filosofía (como anota Cerletti, 2008, dar cuenta de qué es la filosofía es un problema filosófico en sí mismo). Las concepciones de lo que es la filosofía son de una increíble diversidad, dentro de la cual el estudioso decide cuál adoptar.

El argumento socrático muestra que, más allá del lugar común sobre la mayéutica como método de enseñanza, la concepción de la enseñanza atribuida a Sócrates nos lleva a concluir que la filosofía no es un tipo de saber (*episteme*) que se puede enseñar.

Ahora bien, vale la pena aclarar que el argumento socrático vale para las formas de conocimiento que llamaríamos teórico o científico (la expresión correspondiente en griego, como señalamos, sería *episteme*). Se trata de formas de conocimiento que consisten en un conjunto de proposiciones aceptadas como verdaderas por los teóricos de un dominio; las ciencias naturales, las ciencias exactas y algunas ciencias sociales (por ejemplo, la economía y la lingüística) ejemplificarían estas formas de conocimiento. Su enseñanza consistiría básicamente en familiarizar a los alumnos con dicho conjunto de proposiciones.

Si en la concepción socrática la filosofía no es un conocimiento científico, una interpretación natural es que la filosofía sería entonces este ejercicio, esta actividad de hacer y hacerse preguntas filosóficas, intentar responderlas y poner a prueba las respuestas ofrecidas. En esta interpretación de la concepción socrática, la filosofía sería un hacer más que un saber, y lo que se aprendería no es filosofía sino a filosofar.

Enseñar y aprender a filosofar

La idea según la cual lo que ha de enseñar el maestro de filosofía es un conjunto de habilidades argumentativas, se ha vuelto un lugar común. Esta idea parece tener su origen en el auge de la ‘educación por competencias’ (Corcelles y Castelló, 2013; Ministerio de Educación Nacional, 2010), combinada con un rechazo de métodos anticuados de enseñar filosofía (que consisten, en el mejor de los casos, en una especie de *lectio* o, en la mayoría de los casos, en un anecdotario inerte con citas a memorizar). La idea, pues, seguramente no procede de un razonamiento filosófico sobre concepciones como las que expusimos en el apartado anterior. A pesar de ello, podría pensarse que coincide con el espíritu general de la concepción so-

crática que acabamos de exponer: no se trata de transmitir contenidos, sino de realizar un ejercicio (con el fin, quizás, de desarrollar ciertas destrezas).

No obstante, hay razones para dudar que tal coincidencia sea el caso. Concebir que el fin último de la formación filosófica es el desarrollo de destrezas argumentativas nos deja cerca de una concepción sofística que ve la filosofía como una especie de *técnica*, en la que el aprendiz adquiere cierta pericia argumentativa. Esta pericia, sin embargo, no parece estar ligada al tipo de reflexión que caracteriza la actividad filosófica, por lo que podría resultar vacía. Así, en este enfoque de habilidades y destrezas, la enseñanza de la filosofía caería presa de las segundas acusaciones hechas contra Sócrates en la *Apología* (Platón, 1981): la filosofía consistiría en aprender a “*hacer más fuerte el argumento más débil y [...] enseñar estas mismas cosas a otros*”.

La concepción socrática es precisamente una alternativa a enseñar o bien una pericia sofística vacía de reflexión, o bien convertir la enseñanza de la filosofía en una catequesis doctrinaria. Si a la raíz de la filosofía está el hacer y hacerse preguntas filosóficas, intentar responderlas y poner las respuestas a prueba, el motor de la clase no debería ser un “tema” y el objetivo de la misma no debería ser el desarrollo de competencias. Al contrario, si la filosofía es inseparable del filosofar, aprender filosofía sería aprender a filosofar.

De acuerdo con la concepción socrática, lo que impulsa el diálogo en la clase son las preguntas. Se trata de preguntas filosóficas con las que el maestro ha logrado suscitar en sus estudiantes el deseo de comprender —es esto lo que garantiza el paso del preguntar al preguntarse—; es la pregunta la que incita a buscar las condiciones para elaborar posibles respuestas y a poner a prueba la solidez de las mismas.

Aprender filosofía *versus* aprender a filosofar

En el apartado anterior se ofrecieron una serie de razones para pensar que no se puede enseñar filosofía en el sentido de enseñar un contenido, una *episteme*. Nuestra sugerencia fue que lo que se podría enseñar y aprender en la clase de filosofía es a filosofar, es decir, a hacer y hacerse preguntas filosóficas, intentar responderlas y poner a prueba las respuestas. Recientemente, Pascal Engel ha argumentado en contra de este tipo de concepción de la filosofía y de su enseñanza (Engel, 2017). Según este autor, la concepción según la cual la filosofía es una práctica y según la cual se enseña y aprende a filosofar y no filosofía, es errónea. De acuerdo con Engel, la filosofía no es una actividad, ni una práctica, ni un método, ni una técnica: es un conocimiento de verdades, de doctrinas y de argumentos, y este conocimiento es enseñable.

La filosofía, para Engel, es un conocimiento teórico de verdades proposicionales acerca de ciertos objetos –que vendrían a ser los objetos de estudio del conocimiento filosófico–. Tales verdades se articulan en argumentos y pueden versar también acerca de argumentos. En este sentido, la filosofía sería el conocimiento y el examen crítico de un conjunto de formas argumentativas canónicas y de las doctrinas que les son asociadas, así como de los conceptos filosóficos y no filosóficos que implican (véase Engel, 2017).

Lo anterior, desde luego, no es suficientemente informativo. ¿Qué hace filosófica a una proposición o a un argumento (incluso a una doctrina)? La respuesta de Engel (2017) es que la filosofía es un conocimiento reflexivo del sentido común. La filosofía, sostiene, es el resultado de reflexionar, articular sistemáticamente y exponer el sentido común. Los argumentos filosóficos serían, así, aquellos que examinan los conceptos centrales de nuestro pensamiento común.

Engel observa que parte de este conocimiento filosófico versa sobre las estructuras lógicas de nuestro pensamiento y sobre los ra-

zonamientos que formamos. La lógica, continúa, en tanto conjunto de reglas del razonamiento y del argumento válido, tiene la forma de un conjunto de verdades. Este sería, entonces, un claro ejemplo de una parte de la filosofía que puede aprenderse y enseñarse. Sin embargo, Engel es enfático en que el saber filosófico no es idéntico ni al de la lógica, ni al de la historia de la filosofía, ni al de la semántica o el de la retórica.

De este modo, si bien Engel concede la afirmación de origen kantiano según la cual la filosofía no es una ciencia (como las ciencias naturales, que ofrecen conocimientos verificables), ni un arte (como la poesía o la novela), ni una disciplina especulativa sobre la existencia de entidades (como la metafísica o la teología), su conclusión es que la filosofía es un saber teórico enseñable. Su propuesta es adoptar una concepción “aristotélica” en la que la filosofía se ocupa de las aporías y e intenta resolverlas (véase Engel, 2017).

Más allá de exponer lo que podría simplemente considerarse una concepción de la filosofía alternativa a la que expusimos, Engel argumenta en contra de la concepción según la cual la filosofía es una práctica. Señala que, por más que la filosofía fuera en parte un saber práctico, no se aprende como a montar bicicleta: es implausible suponer que se trate del tipo de saber-hacer que no está de algún modo basado en un saber teórico (es decir, en un saber consistente en verdades expresables en la forma de proposiciones). Engel añade que esto es verdad incluso en la concepción socrática según la cual la filosofía es esencialmente un arte del diálogo y de la conversación que no exigiría lectura ni escritura. Así, filosofar supone el aprendizaje de la filosofía; se aprende a filosofar sólo si se ha aprendido filosofía.

Con respecto a la manera en que se enseña este saber teórico que sería la filosofía, Engel señala que básicamente consiste en el tratamiento cuidadoso de un conjunto de las formas argumentativas objeto del conocimiento filosófico. Engel subraya que la filosofía, así concebida, no se enseña de manera dogmática, sino que se trata de

una enseñanza crítica y dialéctica. Del mismo modo, conjetura que ciertos argumentos clásicos en filosofía (entre los que se cuentan los que él llama “argumentos estables”, esto es, argumentos que no están ligados intrínsecamente a una posición filosófica particular) pueden prestarse a una enseñanza en la que se explore tanto su estructura interna como sus implicaciones problemáticas. Finalmente, resalta la importancia de diferenciar esta aproximación a la filosofía de la concepción según la cual la enseñanza de la filosofía se basa en problemas: se trata más bien de una enseñanza “orientada por preguntas y argumentos”, que implica un trabajo arduo sobre las doctrinas, preguntas y textos filosóficos.

Verdades, preguntas y el valor de la filosofía

Que la filosofía no sea una ciencia no se debe únicamente a que no produzca ni se base en conocimientos verificables. A diferencia de la química, la biología y las matemáticas, los sistemas vigentes al interior de este “conocimiento filosófico” riñen con respecto a los aspectos más básicos de la filosofía. Huelga decir que si todas estas doctrinas filosóficas fueran verdad al mismo tiempo, el “conocimiento filosófico” sería un conocimiento inconsistente, contradictorio y, por ello, trivial y sin ningún valor.

Por lo anterior, no son claros los criterios de Engel para que algo cuente como conocimiento (o, en el caso del conocimiento filosófico, como *una* teoría reflexiva y sistemática del sentido común); sin duda, no son los mismos que se aplican a todas las demás formas de conocimiento teórico: no sólo adecuación empírica sino también consistencia interna. ¿Cómo podrían hacer parte de un mismo conocimiento teórico el argumento ontológico de Anselmo y la paradoja de la omnipotencia?

Parece que enfrentamos un dilema: si hemos de enseñar filosofía manteniendo la consistencia y la coherencia, no se pueden enseñar como verdaderas todas estas doctrinas; pero si hemos de evitar una

clase dogmática, no se puede enseñar ninguna de estas doctrinas como verdadera en detrimento de las demás. La única forma de sortear el dilema sería no enseñar los enunciados de los que se componen estas doctrinas como verdades categóricas sino como verdades condicionales. Habría que presentarlos, pues, en la clase de filosofía como una serie de candidatos a respuestas a las preguntas filosóficas, una serie de teorías y no *una* teoría, una serie de pretendidos conocimientos y no *un* conocimiento.

Volvemos a la afirmación central de la concepción socrática con la que empezamos: no se puede enseñar filosofía como un contenido, como un conjunto armónico de enunciados categóricos verdaderos, sino a lo sumo como conjuntos de verdades condicionales, de conclusiones tentativas. Lo único que no es tentativo son las preguntas filosóficas; estas siguen siendo el punto de partida de este tipo de reflexión, es decir, lo que motiva el surgimiento de las doctrinas en cuestión. Hacer y hacerse preguntas filosóficas, intentar responderlas y cuestionar cualquier respuesta a dichas preguntas no solo es algo que se puede enseñar y aprender, sino que es la condición de posibilidad de la filosofía.

No obstante, podría replicarse que sigue habiendo un conjunto de conocimientos filosóficos consistente con todas las doctrinas y que constituye un conjunto armónico de enunciados categóricos verdaderos. La lógica, diría esta objeción, es una teoría reflexiva y sistemática sobre las estructuras del razonamiento correcto, y la verdad de las leyes que la componen no es condicional. En tanto conjunto de reglas del argumento válido, esta parte de la filosofía no puede enseñarse sino como un contenido.

No es claro que la lógica sea consistente con todas las doctrinas filosóficas; si suponemos, por ejemplo, que el principio de no-contradicción cumple un papel esencial en la lógica, seguramente encontraremos puntos de vista relativamente canónicos en los que este principio sea incluso rechazado. Además, es dudoso afirmar que la

lógica es un conjunto armónico de enunciados; estrictamente hablando, no hay tal cosa como la lógica, sino más bien lógicas (en plural). La denominación en singular generalmente supone que se trata de la lógica clásica, pese a la existencia de otras lógicas que asumen principios distintos e incluso rechazan elementos de la lógica clásica (las denominadas lógicas no-clásicas, precisamente).

Por lo demás, Lipman (1992) anota que enseñar lógica no es una forma de adoctrinamiento pues, más que una doctrina o un contenido, la lógica es un *instrumento* para evaluar inferencias. La coherencia y consistencia a los que conduce la lógica posibilitan la comunicación y el intercambio de ideas, resultando “pertinentes para *el modo* en que una persona debe pensar y no para *lo que* deba pensar” (1992, p. 173; énfasis original). La lógica sería más bien una serie de condiciones de procedimiento y no de contenido.

Por otro lado, ateniéndonos a la disanalogía entre aprender filosofía y aprender a montar bicicleta, podría objetarse que el aprendizaje de la filosofía necesita basarse en *algún* saber teórico. ¿Cuál podría ser ese saber? Como argumentamos hace un momento, no puede ser alguna doctrina filosófica particular ni tampoco todas ellas. A lo sumo, se trataría de las consideraciones de procedimiento a las que invita la lógica. Sin embargo, habría que preguntarse si la lógica que debe saber un estudiante para aprender filosofía es realmente un saber teórico distinto de las capacidades de razonamiento con las que la naturaleza nos ha dotado. Al menos en una fase inicial, el aprendizaje de la filosofía no parecería exigir conocimientos estrictamente teóricos como los de la lógica formal. El conocimiento teórico no sería anterior al ejercicio práctico.

Incluso Engel reconoce que inevitablemente hay una dimensión práctica en la enseñanza de la filosofía. Menciona que esta dimensión se refiere al aprendizaje de la capacidad de criticar racionalmente argumentos, es decir, la capacidad de evaluarlos, examinar sus pretensiones probatorias, sustituirlos por mejores argumentos, refutarlos,

mostrar que no son concluyentes, etc. En este sentido, afirma que “*la filosofía no consiste en aceptar estos argumentos, sino en ponerlos a prueba*” (Engel, 2017).

Y, si bien no lo menciona explícitamente como parte de la dimensión práctica de la enseñanza de la filosofía, recordemos que Engel se refiere a la enseñanza de la filosofía como una enseñanza “orientada por preguntas y argumentos”. Buena parte de sus ejemplos de aquello alrededor de lo cual podría girar la clase de filosofía son preguntas filosóficas: ¿qué es justificar?, ¿cuál es la naturaleza de la razón y de la explicación?, ¿por qué se pasa de una proposición verdadera a una proposición falsa?, ¿cuál es el principio falaz (si lo es)?, ¿lo vago está en el lenguaje o en las cosas?, ¿puede eliminarse?, ¿los colores y las cualidades sensibles son vagos? (Engel, 2017). Algo semejante sucede con Lipman: ¿en qué basamos nuestra creencia en la existencia de algo?, ¿en qué consisten los hechos? (1992, 186-187).¹

Lo anterior permite incluso sugerir una especie de proceso para la clase de filosofía, que tomaría como punto de partida la pregunta de la cual los estudiantes se han apropiado. Conversando y reflexionando sobre ella, los estudiantes llegarían a comprenderla más e incluso, como señala Lipman (1992, p. 168), pueden llegar así a descubrir por sí mismos puntos de vista filosóficos alternativos. Es en el intento de responderla donde podrían aparecer algunas doctrinas filosóficas.²

¹ Cerletti, por su parte, partiendo de la caracterización de la filosofía como amor por el saber, afirma que este amor significa aspiración o deseo más que posesión de un saber determinado. La filosofía –en tanto actividad de aspirar a alcanzar el saber– se hace a través de preguntas.

² De la mano de las doctrinas, los textos filosóficos serían una herramienta para el filosofar pero no un fin en sí mismos. Como observa Cerletti (2008), comprender un texto es un paso en el camino de la filosofía, pero no es el primero, ni el último. De hecho, para que los estudiantes aprendan a fijarse en las ideas y no en autores o etiquetas, Lipman propone que no se haga mención de nombres de filósofos en la clase. Únicamente después de una extensa interacción con las ideas, los estudiantes podrán saber de quién eran esas ideas originalmente. Esta estrategia

Sería aquí –ante la presencia de cualesquiera respuestas doctrinarias o espontáneas– donde se desarrollaría la capacidad mencionada por Engel de criticar racionalmente argumentos.

¿Debe alcanzarse en la clase de filosofía una respuesta a la pregunta que motivó el diálogo? La concepción socrática puede asistirnos una vez más para atender este interrogante. A diferencia de otros diálogos platónicos, la mayoría de los diálogos socráticos no buscan llegar a una ‘conclusión oficial’, definitiva, que zanje de una vez por todas el asunto en discusión. Un claro ejemplo de esto es el *Menón* mismo, en el que al final del diálogo no se llega a ninguna conclusión. Ejemplos semejantes son, por mencionar algunos, el *Protágoras* y el *Eutidemo*. En el *Protágoras* se llega más bien a una especie de conclusión hipotética, no una conclusión categórica: si la virtud es conocimiento, entonces puede enseñarse. Por su parte, en el *Eutidemo*, Sócrates mismo ofrece un ejemplo de la manera en la que el verdadero maestro puede extraer cosas de la mente del aprendiz, lo cual constituía un contraste con el modo de enseñar de los sofistas; pero, de nuevo, un ejemplo no equivale a la formulación categórica de una conclusión que resuelva el problema de manera definitiva.

El diálogo con los estudiantes, es decir, la clase, podría proceder tal como estos diálogos platónicos en los que no hay conclusión, en los que la discusión queda abierta. Si la conclusión ha de ser resultado de la reflexión del estudiante y si se trata de que el filosofar vaya más allá del momento de la clase, no es necesario alcanzar en la clase respuestas definitivas a las preguntas de las que se partió (véase igualmente Lipman, 1992, p. 187).

Ahora bien, hace un momento dijimos que las doctrinas filosóficas deberían enseñarse como una serie de enunciados cuya verdad sería condicional y no como enunciados categóricos verdaderos. No obs-

parece altamente pertinente para superar la concepción dominante del conocimiento como información ligada a una figura de autoridad.

tante, aunque no parece difícil justificar la necesidad de aprender cosas que –dado nuestro conocimiento actual del mundo– resultan verdades, no es claro cuál sería el punto de aprender doctrinas cuya verdad no podemos afirmar.

Se podría responder “aristotélicamente” que informarse sobre estas doctrinas es algo que se aprecia por sí mismo y no por su utilidad, de manera que aprenderlas no requeriría más justificación. Sin embargo, el tipo de bienes que Aristóteles observa que se desean por sí mismos son el conocimiento y la felicidad, e identificar el conocimiento de las doctrinas en cuestión con cualquiera de esos dos bienes parece difícilmente defendible. Así, pues, enterarse de estas doctrinas debe tener alguna utilidad. ¿Cuál?

Al comienzo de este texto mencionábamos la perplejidad que a muchos les produce que se enseñe filosofía en educación media. Esta perplejidad generalmente no viene de la dificultad para responder preguntas como *qué se enseña* ni *cómo se enseña*, sino de una pregunta diferente: ¿para qué se enseña? Tanto Engel como Lipman reconocen de un modo u otro la importancia de la dimensión utilitaria de la filosofía cuando preguntan “*qué interés hay en saber...*” (Engel, 2017), “¿de qué sirve?”, “¿qué bien se logra?” (Lipman, 1992, p. 182).

Es aquí donde encontramos una de las principales divergencias –implícita, pero quizás la central– entre la postura que hemos estado defendiendo y la postura de Engel. Hace un momento admitíamos que en la concepción socrática de la enseñanza de filosofía podría haber espacio para las doctrinas filosóficas, así que alguien podría haberse preguntado ¿hay realmente una oposición entre ambas concepciones?, ¿no podría tratarse más bien de una cuestión de énfasis? La diferencia con Engel no es desestimable, pues depende de si lo que él considera contenidos teóricos son un fin en sí mismo o si el fin último de estos procesos de enseñanza-aprendizaje es otro. En la concepción que venimos defendiendo, si bien podría haber espacio para las doctrinas filosóficas, estas siempre estarán subordinadas a

responder una pregunta de la que los estudiantes se han apropiado; las doctrinas son un medio (y no el privilegiado), no un fin. A su vez, la apropiación de preguntas filosóficas, el intento de responderlas y la puesta a prueba de las respuestas, sirve a un fin distinto –no es un fin en sí mismo.

No es claro si en la concepción de Engel la enseñanza de contenidos en la clase de filosofía es o no un fin en sí mismo. Por nuestra parte, compartimos la convicción lipmaniana según la cual la filosofía cobra sentido cuando los estudiantes comienzan a mostrar la capacidad de pensar por sí mismos, de criticar racionalmente argumentos, de defender reflexivamente lo que piensan y de buscar respuestas a los asuntos importantes de la vida de los que se ocupa la filosofía. Una vez que demuestran que pueden aplicar estas capacidades en sus discusiones y en sus acciones, no importa si los estudiantes tienen diferentes modos de ver las cosas, o si están en desacuerdo entre sí o con el profesor. Estamos convencidos de que el desarrollo de estas capacidades les permite a los individuos tener vidas más ricas y significativas; más aún, dado que la viabilidad de una sociedad democrática razonablemente depende de la capacidad de sus integrantes para cuestionar y pensar por sí mismos, la filosofía puede incluso resultar vital para el ejercicio de la ciudadanía.³

Intentando enseñar filosofía

En el apartado anterior sugerimos una especie de secuencia que podría seguir la clase de filosofía, en la que, tomando siempre la pregunta como punto de partida, se pasaría luego a buscar y poner a prueba formas de responderla; este segundo momento incluiría desde respuestas ofrecidas por los estudiantes mismos hasta respuestas

³ Podría objetarse que el objetivo de desarrollar en los estudiantes la capacidad de pensar por sí mismos acerca de los asuntos de los que se ocupa la filosofía no requiere una clase de filosofía. Sin embargo, ¿no podría realizarse cualquier aprendizaje sin una clase?

encontradas en doctrinas filosóficas. La descripción de este proceso podría dar la impresión de que estamos sentando las bases para una didáctica de la filosofía, es decir, los fundamentos de un conjunto de técnicas para su enseñanza-aprendizaje.

Una didáctica presupone un alumno “medio”, el cual –como señala Cerletti (2008, p. 75)– no es más que una ficción que omite las particularidades de los estudiantes (sus características cognitivas, afectivas, origen socioeconómico, cultural, género, etc.). Es a causa de esta ficción que tradicionalmente se han utilizado ciertas técnicas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier disciplina, incluida la filosofía (exposiciones, resúmenes, talleres, etc.). Sin embargo, las particularidades de los estudiantes impiden fácticamente cualquier repetición. En consecuencia, es también una ficción que un grupo de técnicas puede utilizarse para enseñar cualquier tema (o, incluso, cualquier asunto filosófico) a cualquier estudiante en cualquier contexto; “cada circunstancia de enseñar filosofía es una singularidad” (Cerletti, 2008, p. 73).

En otras palabras, no es posible una didáctica de la filosofía, una receta repetible exitosamente por cualquiera en cualquier contexto, independientemente de las decisiones filosóficas que el profesor adopte sobre cómo llevar a cabo su labor a la luz de las condiciones reales en las que lo hace. Los elementos de la ‘secuencia’ o ‘proceso’ que se sugirió, son más bien principios orientadores para la enseñanza de la filosofía: tomar como punto de partida la pregunta filosófica asumida como propia, buscarle respuestas y asumir dichas respuestas como verdades condicionales, someterlas a juicio, promover ante todo el desarrollo de la capacidad de pensar por sí mismo, entre otras.

Junto con estos principios filosóficos orientadores que proponemos, ¿podemos identificar algunas condiciones mínimas necesarias para la enseñanza de la filosofía, aceptables por igual para concepciones como la de Engel, la de Limpan, la de Cerletti y la nuestra?

En la aproximación de Engel encontramos que una condición para enseñar filosofía es la manera en la que se enseña: no se enseña dogmáticamente, sino de manera crítica y dialéctica. La razón por la que no se puede enseñar el conocimiento filosófico de manera dogmática vendría del hecho de que, anota Engel, se trata de un conocimiento reflexivo y porque adquirirlo implica la capacidad de criticar sus partes componentes (los argumentos “canónicos”). De este modo, Engel coincide con Lipman (1992, p. 171) y Cerletti (2008, p. 20) en que el adoctrinamiento dogmático es incompatible con la enseñanza de la filosofía.

Evidentemente, los profesores que eligen una enseñanza dogmática son incapaces de contribuir en la formación de estudiantes capaces de reflexionar y de poner en tela de juicio los conocimientos con los que entran en contacto; en lugar de ello, transmiten a sus estudiantes una imagen del conocimiento como algo que simplemente se acepta. Además, a menos que las doctrinas que enseñe no sean de su elección, es razonable suponer que un docente que elige enseñar filosofía dogmáticamente se enfocará en las posturas filosóficas con las que se identifica (y es poco probable que alguien se sienta verdaderamente identificado con *todas* las posturas filosóficas). Así, la clase resultará tratando sobre los puntos de vista con los que el profesor se identifica. Si bien todo profesor de filosofía tiene siempre una concepción de la filosofía (la explicita o no), una vez elige una enseñanza dogmática potencialmente creará una serie de inhibiciones en los estudiantes, que impedirán el intercambio dialéctico de ideas en la clase. Este tipo de docente promoverá, voluntaria o involuntariamente, que los estudiantes adopten puntos de vista acrítica e irreflexivamente.

No puede alentarse a los estudiantes a reflexionar y pensar críticamente sobre ideas filosóficas sin valorar su pensamiento, sus poderes creativos y su capacidad de descubrimiento. Si el docente cree que ya conoce todas las respuestas, que tiene acceso privilegiado a la verdad, no verá en los estudiantes sino receptáculos pasivos y di-

fácilmente valorará lo que los estudiantes puedan aportar. Pero si el docente valora estos aportes y anima a los estudiantes a expresar de la forma más clara posible sus opiniones y preguntas, podrá orientarlos para que ellos mismos aprendan a apreciar la complejidad que subyace a lo que dicen. Esto requiere igualmente que los estudiantes sientan la confianza suficiente en la clase para expresar sus ideas, e incluso para arriesgarse a criticar los puntos de vista con los que el profesor se identifica. Los estudiantes suelen temer expresarse ante el profesor, por timidez e inseguridad, o por evitar decir algo que pueda ir en contra de los puntos de vista que creen que este tiene; por eso está en manos del profesor crear un ambiente en el aula que promueva las contribuciones de los estudiantes. Como señala Cerletti (2008), el profesor debe promover que su clase sea un espacio para el pensamiento, un espacio donde pueden surgir preguntas filosóficas y no un lugar en el que el profesor únicamente habla de respuestas a preguntas que sus estudiantes no se han hecho. En otras palabras, apreciar lo que aportan los estudiantes significa no partir de la suposición de que el estudiante no sabe nada.

La creación de este ambiente de participación exige que el docente esté en la capacidad de encaminar las intervenciones de los estudiantes hacia temas filosóficos, evitando que la conversación se desvíe a temas personales o puramente anecdóticos. El profesor debe ser capaz de determinar si los comentarios de sus estudiantes tienen implicaciones filosóficas y cuáles son los temas filosóficos implícitos, para luego buscar que los estudiantes expliciten los criterios que están suponiendo en sus afirmaciones y profundicen en ellos. De esta manera, los estudiantes se habituarán al tipo de diálogo y reflexión que caracteriza la clase de filosofía.

Lipman le atribuye una enorme importancia al tipo de docente que requiere una clase de filosofía, refiriéndose a él como su “ingrediente más importante” (1992, p. 170). Considera que debería tratarse de docentes que manifiesten en sus acciones cotidianas una pasión constante por lo filosófico y por la búsqueda de respuestas. El profesor

de filosofía debería mostrarse como una persona “intelectualmente abierta, curiosa, autocrítica y capaz de admitir ignorancia o indecisión” (1992, p. 184), en lugar de transmitir la idea de una persona educada como alguien que lo sabe todo. La primera evidencia que tendrían los estudiantes de la influencia e importancia que la filosofía tiene para la vida de las personas sería la forma de actuar del maestro y su forma de concebir el conocimiento.

Cerletti (2008) comparte esta inquietud sobre el contacto que tiene con la filosofía quien está a cargo de enseñarla (pp. 20-22). Sostiene que, aunque es imposible enseñar filosofía “desde ningún lado”, un profesor dogmático no filosofa pues no se hace preguntas; no desea saber, sino que asume que ya tiene todas las respuestas. Este tipo de docente tenderá a subestimar o ignorar las opiniones de sus estudiantes, incluso a mostrarse intolerante ante aquellas opiniones que sean contrarias a las suyas. Como anota Lipman (1992, p. 176), así habrá comunicado que los estudiantes no deben oponerse a sus puntos de vista si quieren permanecer congraciados con él. Este tipo de docente será, por tanto, incapaz de alentar a los estudiantes a reflexionar y pensar críticamente sobre ideas filosóficas.

Otro pasaje de los diálogos socráticos nos asiste en la idea según la cual no cualquier persona está en condiciones de enseñar. En la *Apolo-gía* (Platón, 1981), durante la defensa que hace de sí mismo ante las segundas acusaciones, Sócrates dirige nuestra atención hacia la manera en que su acusador piensa que ha delinquido. Como es su costumbre, lo interroga al respecto:

–Ven aquí, Meleto, y dime: ¿No es cierto que consideras de la mayor importancia que los jóvenes sean lo mejor posible?

–Yo sí.

–Di entonces a éstos quién los hace mejores. (...)

–Las leyes.

–Pero no te pregunto eso, excelente Meleto, sino qué hombre, el cual ante todo debe conocer esto mismo, las leyes.

–Estos, Sócrates, los jueces.

–¿Qué dices, Meleto, éstos son capaces de educar a los jóvenes y de hacerlos mejores?

–Sí, especialmente.

–¿Todos, o unos sí y otros no?

–Todos.

–Hablas bien, por Hera, y presentas una gran abundancia de bien-hechores. ¿Qué, pues? ¿Los que nos escuchan los hacen también mejores, o no?

–También éstos.

–¿Y los miembros del Consejo?

–También los miembros del Consejo.

–Pero, entonces, Meleto, ¿acaso los que asisten a la Asamblea, los asambleístas corrompen a los jóvenes? ¿O también aquéllos, en su totalidad, los hacen mejores?

–También aquéllos.

–Luego, según parece, todos los atenienses los hacen buenos y honrados excepto yo, y sólo yo los corrompo. ¿Es eso lo que dices?

–Muy firmemente digo eso.

–Me atribuyes, sin duda, un gran desacierto. Contéstame. ¿Te parece a ti que es también así respecto a los caballos? ¿Son todos los hombres los que los hacen mejores y uno sólo el que los resabia? ¿O, todo lo contrario, alguien solo o muy pocos, los cuidadores de caballos, son capaces de hacerlos mejores, y la mayoría, si tratan con los caballos y los utilizan, los echan a perder? ¿No es así, Meleto,

con respecto a los caballos y a todos los otros animales? Sin ninguna duda, digáis que sí o digáis que no tú y Ánito. Sería, en efecto, una gran suerte para los jóvenes si uno solo los corrompe y los demás les ayudan. (24a-25c)

Lo que acabamos de exponer coincide con el espíritu de este pasaje, a saber, que no cualquiera está en condiciones de enseñar algo (la virtud o la filosofía, por ejemplo). Necesariamente existen un conjunto de características que determinan si alguien es o no capaz de realizar una labor docente. Partiendo del relativo consenso con respecto a que la manera de enseñar es una de las condiciones mínimas necesaria para que la enseñanza de la filosofía sea posible, encontramos que esta condición depende en buena medida de características del profesor. Vimos que una enseñanza dogmática es incompatible con el aprendizaje de la filosofía, y que una enseñanza no-dogmática requiere que el docente valore lo que aportan los estudiantes. Para que los estudiantes puedan hacer estos aportes, el docente necesita lograr que sientan confianza para participar, al tiempo que direcciona esta participación hacia temas filosóficos. Por último, mencionamos la preocupación de Lipman y Cerletti con respecto a que el profesor debería reflejar la importancia que la filosofía y una concepción no-dogmática del conocimiento tienen para la vida cotidiana de las personas.

Conclusiones

Debería ser motivo de preocupación para cualquier docente de educación media la ausencia de una actitud reflexiva en sus estudiantes, la escasez de posiciones argumentadas, la poca disposición para cuestionar la información que reciben, etc. Para que no quepa duda, basta con proponerles el ejercicio de tomar las declaraciones de alguien y tratar de aclarar qué afirmaciones se están haciendo y qué razones se ofrecen en apoyo de esas afirmaciones. La clase de filosofía parece el espacio privilegiado para abordar esta situación, para permitir que los estudiantes piensen por sí mismos, y para fomentar

que lo hagan razonablemente, de manera coherente, sin presupuestos y sin dogmas que les impidan cuestionarse y reflexionar.

Empezamos presentando un argumento en el que se concluye que la filosofía no es un tipo de saber que se puede enseñar, es decir, un saber sobre el cual se puede realizar un ejercicio instruccional ordinario. Al contrario, en la concepción de la que procede dicho argumento la filosofía parece ser más bien una actividad o una práctica en la que cuestionar y cuestionarse juegan un papel central. Luego examinamos la postura de Engel (2017) con respecto a la filosofía y su enseñanza, así como sus objeciones a la idea de que la filosofía es una práctica. Encontramos que es difícil defender la idea de que la filosofía es un conocimiento teórico constituido por verdades categóricas, o que el filosofar requiere algún conocimiento de este tipo. También advertimos que la diferencia fundamental entre nuestra postura y la de Engel parece venir de las visiones respectivas sobre la función que cumple el aprendizaje de la filosofía; a nuestro juicio, el sentido de dicho aprendizaje es el desarrollo de la capacidad de los estudiantes de pensar por sí mismos.

Igualmente sugerimos una manera general en la que la clase de filosofía podía replicar el ejercicio mismo del filosofar. Dicha sugerencia, sin embargo, no pretende constituirse en el esbozo de una didáctica de la filosofía, pues reconoce que cada proceso de enseñanza-aprendizaje está ligado a la singularidad de los estudiantes y de las condiciones concretas en las que la clase se lleva a cabo. De la mano de esta sugerencia, identificamos algunas condiciones mínimas que deben reunirse para que la clase de filosofía sea posible: debe tratarse de una enseñanza no-dogmática, en la que sea valorado lo que aportan los estudiantes, donde se promueva y dirija su participación.

Solo si se abandona cualquier concepción de la filosofía como instrucción, cualquier aspiración a una receta didáctica mágica para enseñarla, solo si se acepta que aprender filosofía es aprender a filo-

sofar y se comprende la función vital del filosofar, la clase de filosofía será un espacio cuya existencia tiene sentido.

Quedan, no obstante, preguntas por responder y retos por abordar para nuestra concepción “socrática” de la enseñanza de la filosofía. En particular, dado que estamos hablando de la enseñanza de la filosofía en un contexto educativo formal, normativizado y estandarizado, habría que describir con detalle cómo es posible incorporar la concepción socrática en dicho contexto. Habría que mostrar que en medio de la estandarización y la norma es posible renunciar a los contenidos y las recetas didácticas. De manera semejante, parece necesario aclarar cómo es posible la evaluación si se enseña la filosofía “socráticamente”, cómo medir que un estudiante piensa por sí mismo, que reflexiona, que es crítico. La manera en que respondamos estos dos interrogantes determinará si la concepción socrática es o no realizable en el medio para el que ha sido concebida.



Referencias

- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Corcelles, M. y Castelló, M. (2013). El aprendizaje de la Filosofía mediante la escritura y el trabajo en equipo: percepciones de los estudiantes de Bachillerato. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 150-169.
- Engel, P. (2017). *Peut-on enseigner un savoir philosophique?* Recuperado el 4 de Julio de 2017 de <http://www.implications-philosophiques.org/actualite/une/peut-on-enseigner-un-savoir-philosophique/>
- Lipman, M., Sharp, M. y Oscanyan, F. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de Latorre.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá: MEN
- Platón. (1981). Apología de Sócrates. En: *Diálogos I*. J. Calonge Ruiz, E. Lledó Íñigo y C. García Gual (Trads.). Madrid: Gredos.
- Platón. (1983). Menón. En *Diálogos II*. J. Calonge, E. Acosta, F. J. Olivieri y J. L. Calvo (Trads.). Madrid: Gredos.
- Platón. (1992). Alcibíades I. En *Diálogos VII*. J. Zaragoza y P. Gómez C. (Trads.). Madrid: Gredos.



**Subiendo la escalera para
construir el horizonte: acerca
del papel de la educación
ambiental escolar en la
formación ciudadana**

Climbing the Ladder to Build the Horizon:
About the Role of School Environmental
Education in Citizenship Education

2



Resumen

En el presente capítulo se realiza, en primer lugar, un rastreo de la normatividad que llevó a la concepción e implementación del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) en Colombia. En seguida, se abre paso a la discusión teórica sobre la construcción de espacios de participación de la niñez para el mejoramiento del ambiente, a partir de los planteamientos sobre participación en la niñez de Roger Hart, el concepto de democracia ambiental, propuesto por el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), y la noción de educación ambiental que se propone desde la Escuela Pedagógica Experimental (EPE). Por último, se presenta la forma en que la normatividad y los preceptos teóricos expuestos pueden constituirse en una estrategia para el cierre del ciclo de la violencia en el contexto colombiano a partir de la articulación de la educación ambiental con la participación.

Palabras clave: formación ciudadana, participación, educación ambiental.



Abstract

This chapter first explores the regulations that gave rise to the conception and implementation of the School Environmental Project (PRAE) in Colombia. Then, the creation of opportunities for children's participation in improving the environment is discussed theoretically based on Roger Hart's approaches, the concept of environmental democracy proposed by the United Nations Environment Program (UNEP), and the notion of environmental education suggested by the Experimental Pedagogical School (EPE). Finally, we present how the regulations and theoretical precepts explained can constitute a strategy for closing the cycle of violence in the Colombian context from the interaction between environmental education and participation.

Keywords: citizenship education, participation, environmental education.



Acerca del autor | About the author

Edwin Bonelo es Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia (sede Bogotá) y Magíster en Estudios de la Cultura de la Universidad Andina Simón Bolívar (Ecuador). Sus líneas de investigación incluyen pensamiento ambiental y pensamiento indígena. Actualmente es docente investigador de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniana, Bogotá – Colombia. Correo electrónico: edwin.bonelom@uniagustiniana.edu.co



Cómo citar en APA / How to cite in APA

Bonelo, E. (2018). Subiendo la escalera para construir el horizonte: acerca del papel de la educación ambiental escolar en la formación ciudadana. En M. Valderrama Leongómez, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 44–69). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.02>

Introducción

La discusión acerca de la incidencia de los seres humanos sobre el ambiente ha tomado especial relevancia en las últimas décadas y ha caído en múltiples aspectos de la vida a nivel mundial. Es un hecho que los medios de comunicación, el mercado y la política han incluido, en mayor o menor grado, lo ambiental dentro de sus discursos y agendas.

Es a partir de esta tendencia que lo ambiental se ha constituido en una parte fundamental de los discursos de las instituciones educativas en todos los niveles; desde la educación inicial hasta la universidad. Sin embargo, no son del todo claros los escenarios de participación efectiva de los estudiantes en la formulación de estrategias para el cuidado del ambiente en sus comunidades y mucho menos en escenarios que trasciendan lo local; es decir, la manera en que estas políticas se materializan en las diferentes instituciones educativas y los contextos en los que se encuentran en lo que respecta a la relación medio ambiente-participación. Esta situación se vuelve crítica en las instituciones educativas ubicadas en lugares que han sido atravesados con mayor intensidad por la violencia en nuestro país, ya que allí los espacios de decisión y acción por parte de los estudiantes, frente al entorno, son mínimos o inexistentes.

A partir de estas consideraciones surge la pregunta que encamina el desarrollo del presente capítulo: ¿la educación ambiental, en espacios escolares, posibilita el desarrollo de la formación para la ciudadanía, entendida esta como la posibilidad de participación de los niños y las niñas en las decisiones y acciones ambientales en sus comunidades? En particular, este texto tiene como foco el ciclo de violencia (Chaux, 2003) en el que se encuentran muchos territorios en Colombia y que se ve reflejado en la escasa participación de niños y niñas en escenarios de toma de decisión de sus comunidades.

Debido a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), los proyectos pedagógicos de las instituciones educativas de

primaria y secundaria deben plantear estrategias para la solución de problemáticas ambientales de sus localidades. Sin embargo, es posible que estas concepciones plasmadas en los proyectos educativos institucionales (PEI) en realidad no lleven implícita la formación para la ciudadanía; especialmente, en lo que respecta a la participación o, simplemente, se presente una concepción ambiental desligada de espacios de participación auténtica (Hart, 1993) y transformación de los entornos por parte de los estudiantes, como simple formalismo ante las autoridades educativas.

Desde diferentes disciplinas, se han adelantado esfuerzos con el fin de analizar los mecanismos de participación que tienen los ciudadanos para incidir en las políticas ambientales en espacios locales y globales. En esta dirección apunta el trabajo de Roger Hart (1997), quien ha venido reflexionando sobre las condiciones de posibilidad de participación de niños y niñas en las acciones frente a problemáticas ambientales, con miras a la construcción de una sociedad que atienda a sus necesidades.

Ejemplo de esto es la Escuela Pedagógica Experimental (EPE), la cual, de manera específica, hace énfasis en el papel de lo ambiental dentro de la formación de los estudiantes como ciudadanos. Por ello, es parte de su filosofía la propensión por el cuidado del ambiente y, más allá de esto, la formación de lo que podría llamarse un pensamiento ambiental, un modo de concebir la realidad como un sistema de tensión entre el mundo natural y la actividad humana (García, Díaz, & Segura, 2015).

Este capítulo pretende, pues, explorar la manera en que la educación ambiental incide en la formación para la ciudadanía en nuestro país, haciendo énfasis en las zonas de conflicto. Para ello, se parte de los desarrollos teóricos de Roger Hart (1993 y 1997), sobre participación en la niñez, así como la propuesta de ciudadanía ambiental del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA). Además, se tienen como punto de referencia, a nivel local, las concep-

ciones de la EPE como ejemplo de una institución que ha reflexionado sobre estrategias que hagan de los estudiantes sujetos que reconozcan las problemáticas ambientales y participen en las soluciones, más allá del mero cumplimiento de los lineamientos del MEN.

En el marco de la presente investigación, se realizó un análisis documental de textos de naturaleza teórica donde se exponen elementos para realizar una triangulación entre la educación, lo ambiental y la violencia. Por otro lado, se reconstruyó, a partir de la legislación colombiana, el camino adelantado hacia la inclusión de las problemáticas ambientales en el contexto educativo del país. Finalmente, se buscó una aproximación a la problemática de la falta de escenarios de participación de niños y niñas en lugares en conflicto, con base en informes sobre la situación de los derechos de los niños y niñas en el contexto de violencia en Colombia.

Las políticas sobre educación ambiental en Colombia

En las políticas sobre educación, se ha incluido el discurso ambiental como componente fundamental en la formación de los estudiantes. La normatividad al respecto pretende integrar lo ambiental y lo educativo como parte de un mismo proceso en el que niños y niñas tengan las competencias necesarias para reconocer las condiciones de sus entornos con el fin de transformarlos para alcanzar el bienestar de sus comunidades.

En lo que respecta a Colombia, las políticas educativas no han sido ajenas a esta tendencia y por ello han llegado a la luz diferentes propuestas desde inicios de los años 90, como es el caso del Decreto 1743 de 1994, por medio del cual se instituyó el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) para todas las instituciones de educación preescolar, básica y media del país. Esta reglamentación se dio con la finalidad de propiciar el desarrollo en las instituciones educativas de proyectos que buscaran reconocer y resolver problemáticas ambientales a nivel local o regional.

La Constitución de 1991 abrió la puerta para que las agendas políticas en el país hicieran especial resonancia de la cuestión ambiental, un asunto que nacía de la ciudadanía misma, aportando de manera determinante para la concepción del PRAE. La Carta política pone de manifiesto la necesidad de posibilitar los medios para la participación de las comunidades en las decisiones que puedan afectar el medio ambiente (Art. 79), así como la manifestación de que una de las funciones de la educación es la formación de los colombianos “para la protección del ambiente” (Art. 67).

A partir de los principios consignados en la Constitución, se enfatizó en el componente ambiental en la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994). Institucionalmente, este lineamiento redundó en la articulación de las carteras de Educación y Ambiente con el fin de diseñar políticas de manera conjunta para la consolidación de estrategias de participación en la resolución de problemáticas ambientales. Muestra de esto es el Capítulo 5 de dicha ley, en cuyo parágrafo 10 se presenta como uno de los fines de la educación:

[...] la adquisición de una conciencia para la [conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación.

Atendiendo a estos mismos propósitos, el Decreto 1743 de 1994, por el cual se instituye el Proyecto de Educación Ambiental a nivel nacional, da los lineamientos para la constitución de proyectos ambientales en las instituciones de educación formal del país a nivel de educación preescolar, básica y media. Estos proyectos, apunta el Decreto, deberán estar incluidos dentro del proyecto educativo institucional de cada establecimiento educativo. Dichos proyectos deben apuntar a la resolución de problemáticas ambientales específicas de los territorios en los que se encuentren las instituciones y sus estudiantes.

En la conceptualización del PRAE, el MEN hace énfasis en el compromiso de la educación en la formación de ciudadanos que reconozcan su entorno y propongan acciones para el mejoramiento del mismo (MEN, 2005). Dentro de esta lógica, el MEN busca la implementación de proyectos ambientales escolares de carácter “significativo” (MEN, 2005), entendiendo este adjetivo desde la definición propuesta por el teórico de la pedagogía David Ausubel en el marco del aprendizaje: la relación dialéctica entre los conocimientos nuevos y las experiencias previas, en este caso, de los estudiantes frente a problemas ambientales de sus localidades (Ausubel, 1981). Desde esta perspectiva, se pretende que la teoría sirva para reconocer las problemáticas ambientales locales, y de la misma manera, la experiencia de los estudiantes en sus comunidades permita apropiarse de mejor manera de dichos contenidos teóricos con el fin de reconocer problemáticas generales.

La implementación de los PRAE en las instituciones, argumenta el MEN, parte de unos “principios rectores”, a saber, “interculturalidad, formación en valores, regionalización, interdisciplina y participación y formación para la democracia, la gestión y resolución de problemas” (Decreto 1743, capítulo 2, artículo 2). La multidimensionalidad de estos factores refleja una noción holística de lo ambiental por parte del Ministerio. En otras palabras, la garantía para brindar una educación ambiental de calidad, según el lineamiento dicha institución, radica en la articulación de estos principios que no solo tienen como objetivo los aspectos biológicos, sino también los sociales y culturales relacionados con la formación ciudadana y el respeto por la diversidad.

A continuación, se reconstruye, a partir de varios documentos, cómo entiende el MEN los principios rectores, ya que en el Decreto los mismos no son definidos:

Interculturalidad: “respeto de lo autóctono y de la construcción de identidad y sentido de pertenencia, en una dinámica acorde con las

necesidades particulares dentro de referentes nacionales y universales” (MEN, 2005).

Formación en valores: “redundan en la formación de un individuo con conocimientos útiles para la vida, seguro de su razonamiento, dispuesto a comprender y con capacidad de aprender, participativo, actuante e interactuante, respetuoso de sí mismo, de los otros y de todas las formas de vida, autogestionario y con habilidades para intervenir activa y conscientemente en el desarrollo de su comunidad” (MEN, 2005).

Regionalización: “construir la visión de región” que promueva “una óptica pedagógica que posibilita la apropiación de concepciones y metodologías por parte de las comunidades, las cuales crean e impulsan estrategias para cualificar el desarrollo local” (MEN, 2005).

Interdisciplina: “integración de las diversas disciplinas en torno de un propósito común: la interpretación de un problema concreto” (MEN, 2005).

Participación y formación para la democracia, la gestión y resolución de problemas: “dar a las personas y grupos sociales la oportunidad de implicarse activamente en todas las actividades encaminadas a solucionar problemas ambientales” (MEN, 1998).

Estos principios, que deberían ser definidos claramente en la reglamentación para una correcta apropiación por parte de las instituciones educativas a nivel nacional, pretenden encaminar la educación ambiental de las instituciones hacia la visión holística y sistémica que se ha planteado a nivel teórico y que se puede rastrear en los diversos documentos de producción propia del MEN que para este trabajo se han revisado. La puesta en práctica de estos principios rectores debería permitir una apertura de los espacios de conocimiento y participación alrededor de lo ambiental. Sin embargo, esta visión debe enfrentarse con otras formas de concebir la relación con el territorio por parte de diversos actores que ostentan el poder en las regiones.

Una aproximación teórico-conceptual a la idea de la participación de la niñez en decisiones ambientales

En Colombia, a pesar de que la Constitución habla del derecho de la niñez a “la libre expresión de su opinión” (Artículo 44°), no hace explícito el derecho de niños y niñas a la participación. La Carta refiere la participación en términos de la totalidad de los ciudadanos, cuando manifiesta que es un fin esencial del Estado “facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación” (Artículo 2°). Es decir, la Constitución no promueve ni determina la apertura de espacios para la participación específica de la niñez en las decisiones locales y nacionales.

Para los propósitos del presente texto, se entiende *participación* en términos de Roger Hart (1993), como “los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive” (p. 5). Es por ello, por la incidencia directa en la vida de los ciudadanos en general, y en particular de niños y niñas de las decisiones tomadas por las comunidades, que la participación se considera un “derecho fundamental” para el ejercicio de la ciudadanía (p. 5).

En el escenario colombiano, el trabajo de Enrique Chaux *Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia* (2003) reconoce las dinámicas de reproducción de la violencia en contextos con pocos o nulos espacios de participación y cómo aquellas inciden directamente en los comportamientos agresivos de niños, niñas y jóvenes. Para el autor, el ciclo de violencia, intrínsecamente ligado a la falta de acceso a espacios de participación, debe ser intervenido en tres niveles de la vida de niños y niñas: en los contextos familiar, escolar y comunitario. En referencia al contexto escolar (que es al que apunta este capítulo, aunque no se puede concebir de manera independiente de los otros dos), Chaux propone “programas para la promoción del buen trato de los niños”, lo que permite que los niños crezcan

en ambientes en los cuales puedan recibir tanto cariño y seguridad que adquieran una visión del mundo en la cual puedan esperar que haya quienes se van a preocupar por ellos y en la cual los demás no necesariamente van a hacerles daño (Chaux, 2003, p. 54).

Es aquí donde cabe preguntarse cómo se determina la existencia de escenarios de participación efectiva de niños y niñas dentro de sus comunidades, y si existen diferentes grados de participación. Respecto a estos escenarios, Hart (1993) propone la analogía de la escalera (ver: cuadro 1), mediante la cual representa los diferentes niveles de participación de niños y niñas en las decisiones de sus comunidades. Estos niveles van desde la manipulación, entendida como la utilización de la presencia de niños y niñas en escenarios planeados por adultos y de los cuales aquellos no tienen plena comprensión, hasta las instancias de participación efectiva y consciente de esta población que llevan a la toma de decisiones compartidas con los adultos (p.10).

Tabla 1.
Niveles de participación de niños y niñas

Grados de participación	8. Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos
	7. Iniciada y dirigida por los niños
	6. Iniciada por adultos, decisiones compartidas con los niños
	5. Consultados e informados
	4. Asignados pero informados
No participación	3. Participación simbólica
	2. Decoración
	1. Manipulación

Nota. Adaptado de Hart (1993).

Esta figura de la escalera permite determinar no solo los escenarios en los que se encuentran los niños y niñas como participantes o proponentes exclusivos, sino la posibilidad de su interacción con adultos para decidir y actuar en el mejoramiento de sus condiciones de vida. Hart (1993) considera que “el tipo de sociedad que necesitamos buscar es una en la cual los niños aprendan a ser ciudadanos competentes y sensibles por medio de la participación con adultos competentes y sensibles” (p. 6).

Dentro del discurso de la participación se ha abierto paso a la noción de *ciudadanía ambiental*, entendida como el ejercicio de los derechos y los deberes ciudadanos centrados en la comprensión de que las decisiones y acciones locales afectan, en últimas, la totalidad del planeta. Esta noción, conceptualizada y difundida especialmente desde el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA), se encuentra asociada a un pensamiento sistémico y una “visión holística” que integran aspectos naturales y socioculturales de la vida en el planeta (PNUMA, UICN y CEC, 2005).

Esta concepción del medio ambiente por parte del PNUMA va en concordancia con los lineamientos del MEN y nace a partir del ejercicio teórico propuesto por el pensador austriaco Ludwig von Bertalanffy en su clásico libro *Teoría general de los sistemas* (2001). Afirma von Bertalanffy que esta teoría “muestra, en especial, que el enfoque de sistemas no se limita a entidades materiales en física, biología y otras ciencias naturales, sino que es aplicable a entidades que son en parte inmateriales y heterogéneas en alto grado (p. 206). Por ello, un abordaje de lo ambiental, en educación, necesita un amplio panorama para la interpretación y análisis de los hechos que se relacionan en los diversos contextos en los que se encuentran las instituciones.

En este sentido, para el PNUMA, la ciudadanía ambiental se constituye a partir de la articulación de tres factores, a saber:

1. Los derechos a la vida, al desarrollo sustentable y al ambiente.
2. Los deberes ambientales, diferenciados según roles sociales.
3. La participación real para defender los derechos y llevar a la práctica los deberes ambientales (PNUMA, UICN y CEC, 2005).

Esta concepción de ciudadanía ambiental requiere, además de la “fusión” de los tres factores, de un “sustento ético” que permita la “recuperación y construcción de nuevos valores”. Con estos elementos, sustenta el PNUMA, se da la posibilidad de formación de la ciudadanía ambiental al concretarse, además, las siguientes acciones, entre otras:

- [Apoyar] el reconocimiento y defensa de los derechos a la vida, al desarrollo sustentable y a un ambiente sano.
- [Promover] el ejercicio de los deberes ambientales, diferenciando a los sectores y grupos, en sus respectivas responsabilidades.
- [Crear, reforzar o promover] mecanismos e instrumentos efectivos de participación ciudadana para el ejercicio de los derechos y deberes ambientales.
- [Formar] a los ciudadanos y ciudadanas para que participen directamente en los procesos de gestión ambiental, en defensa del patrimonio natural y cultural, y en defensa de la vida.
- [Realizar] actividades de participación efectiva de la ciudadanía en dichos procesos, a diversos niveles y con diferentes responsabilidades (PNUMA, UICN y CEC, 2005, p. 14).

Para materializar la construcción de ciudadanía ambiental, el PNUMA propone la implementación del Observatorio de Ciudadanía Ambiental Escolar (OCAE) en las instituciones educativas. Este observatorio es concebido por el Programa como

un espacio de reflexión crítica, activa y propositiva sobre las situaciones ambientales actuales en la localidad, el país y el mundo. Este espacio pedagógico se crea para que los alumnos y alumnas de todos los grados o niveles educativos, junto con los docentes y otros miembros de la comunidad educativa, puedan analizar las diversas situaciones de interacción entre la sociedad y la naturaleza, los problemas que surgen cuando estas relaciones se hacen de manera inadecuada, y reflexionar sobre las razones por las cuales suceden estos hechos negativos, para proceder a sugerir acciones de mejoramiento de las situaciones estudiadas, en su ámbito de acción (PNUMA, UICN y CEC, 2005, p. 20).

Esta propuesta de seguimiento y reflexión es concebida por el Programa desde la interdisciplinariedad y el diálogo de saberes en el que se encuentran relacionados los estudiantes, los docentes y los miembros de las comunidades a quienes afectan las diversas problemáticas. Por ello, los observatorios rebasan el mero ejercicio escolar para convertirse en una iniciativa de la comunidad en general (PNUMA, UICN y CEC, 2005, p. 21).

Para su implementación, los observatorios persiguen los siguientes objetivos:

- Propiciar la formación de ciudadanos y ciudadanas ambientales que identifiquen y estudien las situaciones y problemas existentes en su localidad, en su país y a nivel global y que actúen en consecuencia.
- Reflexionar críticamente sobre las diversas situaciones ambientales locales, nacionales e internacionales, analizando sus características, elementos, relaciones y consecuencias.
- Observar estas situaciones desde diversas perspectivas, interdisciplinariamente y con aportes de diversas personas, grupos y sectores sociales.

- Lograr una mejor comprensión de los problemas ambientales globales, aportando propuestas y alternativas de solución.
- Realizar acciones en este marco de observación y reflexión, que mejoren las situaciones observadas (PNUMA, UICN y CEC, 2005, p. 21).

En el caso específico de la articulación entre ambiente y prácticas educativas, García, Díaz y Segura (2015) exponen la manera en que el concepto de economía azul (Pauli, 2011) sirve de catalizador para el desarrollo de las concepciones ambientales dentro de las dinámicas sociales en las que viven los estudiantes a nivel local y global, en este caso particular, en una institución educativa no tradicional de la ciudad de Bogotá: la Escuela Pedagógica Experimental (EPE).

En este ejercicio conceptual, es fundamental para los autores la distinción entre sostenibilidad y sustentabilidad, con el fin de focalizar las estrategias de la institución hacia el reconocimiento y la manera de afrontar las problemáticas ambientales. Para ello, se basan en la distinción propuesta desde la World Commission on Environment and Development (1987), citado en (García, Díaz & Segura, 2015, pp. 27 - 28), en la cual se concibe *sostenibilidad* “como el progreso que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias urgencias”, y *sustentabilidad* “cuando en la búsqueda de la sostenibilidad encontramos aún proyectos que necesitan ayudas o insumos externos para su mantenimiento, y que, por tanto, implican algún tipo de desgaste de los bienes presentes en el contexto”. En este sentido, afirman los autores, los proyectos propuestos por las instituciones educativas deben necesariamente focalizarse hacia la sostenibilidad, entendida como la finalidad sustentada por una visión sistémica del mundo.

Por lo anterior, los autores afirman que las prácticas educativas tienen como fundamento la concepción del mundo como un “entramado de interacciones”, y es a partir de dicha noción que se construye la noción de *ambiente educativo*, el cual es concebido como

“un nivel de organización o sistema complejo y dinámico en el que existen múltiples interacciones con el espacio físico, con los demás integrantes de una comunidad, con las construcciones culturales enriquecidas desde las vivencias de cada individuo, las interacciones de los individuos con las situaciones cotidianas, etc” (EPE, 2010). Esta noción de ambiente educativo, basado en interacciones, fundamenta la construcción de aprendizajes significativos en la medida en que los estudiantes entablen relaciones no solo entre sus pares, sino con las comunidades circundantes con el fin de reconocer las problemáticas socio ambientales y potencia los canales de participación para la solución de las mismas.

La concepción por parte de la EPE del entorno como un “sistema de interacciones” es utilizada para articular lo ambiental con lo social, lo económico y lo cultural como parte de un entramado que solo cobra sentido, y permite el aprendizaje, si se aborda desde la complejidad de las diversas miradas. Para la Escuela, la importancia de la educación ambiental radica en que “le permite a los individuos y los colectivos comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural” (EPE, 2010). Esta noción holística se traduce en el campo académico en términos de *interdisciplinariedad*, cuestión que, a su vez, la institución desarrolla en su PEI como *ambiente escolar*, el cual “se constituye como un entramado cultural, en el que se privilegian las interacciones de los individuos entre sí, con la actividad y con el espacio (...). Es a partir de la interacción que se construyen los más significativos aprendizajes” (EPE, 2010).

Esta noción de *ambiente escolar* es clave para comprender el abordaje de la complejidad por parte de la EPE, que se traduce en una comprensión significativa de los fenómenos que subyacen tras las problemáticas ambientales que viven los estudiantes en sus entornos. Por ello, en términos generales, la formación científica (requerida desde la normatividad del MEN) no puede concebirse desligada de la educación ambiental, como una simple actividad de laboratorio, ya

que el desarrollo de proyectos ambientales brinda las condiciones para “la construcción de una cultura alternativa, basada en el respeto por el otro, la diversidad cultural, la biodiversidad y la preservación de los recursos naturales” (EPE, 2010).

Espacios de participación de niños y niñas y formación ciudadana en el escenario actual colombiano

En el nivel discursivo, se han presentado estrategias para la configuración de “ciudadanos ambientales”, conscientes de las problemáticas de sus territorios y dentro de espacios de participación efectivos. Elaboraciones teóricas y pedagógicas pueden potenciar esta formación para la ciudadanía en clave ambiental en instituciones educativas y entornos que presenten, en distintos grados, escenarios de participación. Las condiciones para dichos escenarios se encuentran mejor dispuestas en las grandes ciudades y algunos de sus alrededores, pero ¿puede articularse el deber ser de tales elaboraciones con las realidades de las zonas de conflicto en Colombia, donde la presencia de los grupos armados ilegales y la imposibilidad de acceso a derechos básicos, como una educación de calidad, aniquilan los espacios de participación de niños y niñas?

Desde la normatividad, los ministerios de Educación y de Ambiente y desarrollo sostenible proponen, en la reglamentación de la educación, una mirada sistémica y cultural para el abordaje de lo ambiental que va en la misma dirección de la idea de ciudadanía ambiental promovida a nivel mundial por las Naciones Unidas, a través del PNUMA. Puntos como la promoción de la “participación real” (PNUMA, 2005), una concepción ampliada de los derechos que trascienda el antropocentrismo y un sustento ético que integre estos componentes demuestran este nuevo enfoque producto de nuevas concepciones de la realidad, el cual se pretende poner en práctica en diferentes escenarios, siendo primordial el educativo.

Este enfoque participativo permite concebir lo ambiental como un proceso complejo de relaciones entre elementos de distinto orden más allá de la relación moderna entre los sujetos y la tierra como mero objeto para el usufructo (García, Díaz y Segura, 2015). No obstante, dicho enfoque llega a carecer de sentido en el momento en que se transforma en normatividad, ya que las políticas públicas, siendo generales, deben garantizar tanto el fomento de discusiones para la apropiación de estos preceptos teóricos en las comunidades, como los espacios de participación para llevarlos a la práctica y realimentar, a su vez, los lineamientos de las entidades públicas. Todo esto nutrido con las experiencias locales, sin las cuales es imposible solucionar de manera adecuada las problemáticas socioambientales.

La educación significativa, en el proceso de aprendizaje de niños y niñas dentro de un modo de pensamiento ambientalmente responsable, crítico del actual sistema económico que ha conllevado al detrimento de la vida en el planeta, debería facilitar la formación de ciudadanos informados y con capacidades de participar en escenarios de toma de decisiones a nivel comunitario o en instancias más amplias. Sin embargo, no deben dejarse de lado las problemáticas sociales que vive Colombia, en las que se ven principalmente afectados los niños y las niñas, quienes viven una lógica circular: por un lado, las condiciones de abandono por parte de las instituciones del estado, que dejan a muchas comunidades sin otra opción que la sobreexplotación de sus territorios en detrimento de su salud y la soberanía alimentaria, y por otro, los actores del conflicto armado que impiden la generación de escenarios de participación para los menores. Es en este nivel donde un proyecto de educación ambiental participativa debe concentrar sus fuerzas, dando énfasis en el contacto con las comunidades marginadas para romper con el ciclo de la violencia (Chaux, 2003), que redundaría en la falta de oportunidades de participación.

En estos momentos, a pesar de los procesos de diálogo y desmovilización de grupos armados, el país aún se encuentra inmerso en el contexto del conflicto armado, las pugnas por el tráfico de estupe-

facientes y otros tipos de amenazas que encuentran, en los territorios marginados, no sólo rurales sino urbanos, el caldo de cultivo para la consolidación de sus actividades delictivas en las que se ven involucrados inevitablemente los menores de edad. Al respecto, el informe *Como corderos entre lobos* (Springer, 2012) describe, con base en testimonios de niños excombatientes, cómo la restricción de los espacios de participación y el desarrollo de la violencia están íntimamente ligados en las zonas de conflicto:

Desde muy pequeños aprenden que hay que callar; que protestar o reclamar los convierte en ‘objetivo’ de ataques, que la organización comunitaria es vista con sospecha y que se deben obedecer las estrictas reglas de convivencia que imponen los grupos armados ilegales y las bandas criminales que operan como autoridad en sus municipios (p. 21).

Lo anterior se suma a la falta de presencia efectiva del Estado reflejada en la baja calidad o ausencia total de servicios básicos. A propósito, el informe refleja que

El 82% de los niños y las niñas reportó haber atravesado por un periodo no inferior a un año con graves restricciones en el acceso al agua; el 99% reportó haber padecido, por un periodo no inferior a un año, la ausencia de por lo menos dos grupos alimenticios en la dieta regular; el 52% registro apariencia de variaciones significativas en peso y talla respecto a la edad actual; el 92% registró haber vivido un periodo no inferior a un año en condición de inseguridad alimentaria; el 98% reportó haber atravesado por un periodo no inferior a un año de actividad física intensa, permanente y extenuante (Springer, p. 20).

Otro factor, derivado del conflicto armado que impide la consolidación de espacios para la participación, es el desplazamiento forzado de los menores y sus familias. Según el informe *Niños y niñas determinantes en la construcción de paz territorial, estable y duradera* (Fundación Plan, 2015), en la “población en situación de refugio se

presentan barreras de accesibilidad a programas y servicios” (p. 94), situación que se suma a la proclividad de ser víctimas de violencia intrafamiliar y delincuencia urbana”. Según el informe Forensis 2017, del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses (citado por Fundación Plan, 2015, p. 94), en 2013, al mes de septiembre, se reportaron 11.333 casos de violencia intrafamiliar hacia niños y niñas.

Además, los conflictos han generado un constante detrimento ambiental, en especial por la deforestación que dejan atrás los cultivos de coca y la minería ilegal, pero también a causa de la expansión de monocultivos, como es el caso de la palma africana⁴. Por ello, en Colombia, los escenarios reales de participación de niños y niñas solo pueden materializarse a partir de una presencia del Estado que vaya más allá de lo militar y permita restablecer los derechos que les han sido cercenados a esta población en específico, en lo que respecta a salud, servicios públicos, educación, ambiente y cultura, entre otros.

Una educación ambiental que asuma los territorios como una interrelación de hechos biológicos y socioculturales puede ayudar a formar estudiantes conscientes de sus deberes y derechos, cuestión que redundará en propuestas y acciones de estas poblaciones para lograr la apertura de espacios para la incidencia en asuntos socioambientales en escenarios locales y globales en colaboración con los adultos. En este sentido, la noción de ambiente escolar (EPE, s. f.; García, Díaz y Segura, 2015) puede generar ambientes de diálogo entre lo académico y las diferentes personas que viven realidades socioambientales específicas. Esto es posible debido a que dicha noción reconoce lo educativo como un “espacio de interacciones” más allá de lo curricular que permite lograr aprendizajes significativos, en el sentido referido más arriba.

⁴ Según Fedepalma, los cultivos de palma africana se encuentran en 124 municipios de 10 departamentos del país (<http://web.fedepalma.org/la-palma-de-aceite-en-colombia-departamentos>).

Dentro de la misma lógica, en los lugares de conflicto, el aprendizaje participativo puede abrir el espacio para el estudio de las problemáticas locales, “genuinas” en cuanto están íntimamente ligadas a las vivencias, para la participación en su resolución por parte de los niños y las niñas, por medio de proyectos que apunten no solo al desarrollo productivo, sino a promover un nivel de consciencia de su papel como transformadores de las condiciones de sus territorios. En este escenario, el reto está en garantizar el ejercicio de diálogo constructivo entre docentes, dirigentes, estudiantes y, en general, toda aquella persona que tenga relación vital con el territorio y de las que se puedan aprender sus modos de conocimiento del entorno.

El reto a corto plazo es proponer estrategias para intentar detener la dinámica cíclica de la violencia en Colombia, de la que habla Chauv (2003), la cual se fortalece por la falta de escenarios de participación que los mismos actores se encargan de anular. Por ello, los PRAE de las instituciones de zonas con alto riesgo de victimización deben aportar a la formación de ciudadanos críticos, teniendo en cuenta el diálogo de saberes con los otros miembros de las comunidades y haciendo énfasis en que un aprendizaje significativo requiere de la potencialidad de la identidad de los niños y las niñas.

En este contexto, los planteamientos teóricos sobre medio ambiente y participación en educación (EPE, 2010; García, Díaz y Segura, 2015) se presentan como una plataforma que posibilita la formación de ciudadanos que planteen soluciones a las problemáticas socioambientales locales, a partir del conocimiento de las causas de las mismas. La apertura de espacios para el reconocimiento de condiciones y las propuestas de solución de las mismas son garantía para que las políticas públicas tengan real incidencia en los diferentes territorios para cambiar las condiciones socioambientales. Para avanzar hacia el horizonte de una mejor convivencia ciudadana, hay que pasar los muros de la desigualdad y la marginalización que desembocan en esa violencia que nos ha acompañado desde que nos formamos como nación.

Consideraciones finales

Lo normativo, a pesar de que provenga de reflexiones nacidas del estudio de diversas experiencias, se constituye en un recipiente sin contenidos en cuanto persigue abarcar la totalidad de un país, con toda la diversidad social, cultural y ambiental que este lleva consigo. En el caso de los lineamientos del Ministerio de Educación sobre participación y educación ambiental, estos presentan una ruta que solo tendrá sentido en el momento en que se nutra de la riqueza de las experiencias y modos de comprensión locales.

Una educación significativa permite a los estudiantes apropiarse de los contenidos que brinda la academia, por medio de la comprensión de las dinámicas de sus territorios en diversos niveles. Esto no puede lograrse sin la materialización de un ambiente escolar que permita integrar los diversos niveles de comprensión, a partir de proyectos concretos que sean propuestos por los estudiantes, a partir de sus propias inquietudes y conformando equipo con los docentes y los diferentes miembros de la comunidad. De esta manera, se alimentará una participación auténtica que pueda arrojar propuestas relevantes para el mejoramiento de las problemáticas locales.

Por ello, este trabajo no es más que un esfuerzo por expresar que lo realmente relevante se halla en los diversos territorios en los cuales se pretenda romper con las dinámicas de violencia a través del ejercicio participativo para la consolidación de ciudadanos ambientales. Son las comunidades mismas las que deben llenar de contenido los requerimientos; solo ellas tienen el pleno conocimiento de las problemáticas y, también, las potencialidades de sus diferentes integrantes. Todo esto posibilitará la construcción de espacios de participación, cada vez más ligados a las propuestas de toda la población, especialmente de una niñez informada y empoderada, que ha sido acallada históricamente en todos los contextos de violencia y dominación.



Referencias

- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bertalanffy, L. V. (2001). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- República de Colombia (1991) *Constitución política de Colombia*.
- EPE. (2010). *Proyecto Educativo Institucional "La investigación científica como proyecto cultural"*. Recuperado de http://www.epe.edu.co/uploads/4/8/4/2/48423709/proyecto_educativo_institucional_epe.pdf
- Fundación Plan (2015). Niñas y niños: determinantes en la construcción de la paz territorial, estable y duradera. Recuperado de <https://plan.org.co/ninos-y-ninas-determinantes-en-la-construccion-de-la-paz-0>.
- García, M., Díaz, V. y Segura, D. (2015 ene-jun). La educación ambiental en la Escuela Pedagógica Experimental: hacia una versión pedagógica de la economía azul. *Nodos y nudos*, 4 (38), págs. 25-36. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/4318>.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Bogotá: Unicef. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf.
- Hart, R. (1997). *Children's participation. The theory and practice of involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: Unicef.
- Hart, R., Himes, J. y Lansdown, G. (1998). Comentario y recomendaciones para las iniciativas de la Unicef y Rádda Barnen relativas al derecho del niño a la participación, según lo estipulado por la Convención sobre los derechos del niño. En Unicef (1998). *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Unicef.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, agosto 5). Decreto 1743 de 1994. *Diario Oficial*, 41.476. Recuperado de http://www.minambiente.gov.co/images/BosquesBiodiversidadyServiciosEcosistemicos/pdf/Normativa/Decretos/dec_1743_030894.pdf.

- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Ciencias Sociales y Educación Ambiental*. Bogotá: MEN. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_5.pdf .
- Ministerio de Educación Nacional. (2005 ago-sep). Educar para el desarrollo sostenible. *Altablero* 36. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-90893.html>
- Ministerio del Medio Ambiente, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Recuperado de http://oab.ambientebogota.gov.co/apc-aa-files/57c59a889ca266ee6533c26f970cb14a/politica_nacional_educacion_ambiental.pdf.
- Pauli, G. (2011). *La economía azul: 10 años, 100 innovaciones, 100 millones de empleos, un informe para el club de Roma*. Barcelona: Tusquets.
- PNUMA, UICN y CEC. (2005). *La ciudadanía ambiental global. Manual para docentes de educación básica de América latina y el Caribe y para quienes quieren aportar en la formación de ciudadanos y ciudadanas ambientales*. Recuperado de <http://documentacion.ideam.gov.co/openbiblio/bvirtual/019857/Ciudadaniaambientalglobal.pdf>.
- Springer, N. (2012). *Como corderos entre lobos. Del uso del reclutamiento de niñas y niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia*. Recuperado de http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf



**El desarrollo de la habilidad
argumentativa: articulación
del currículo oficial y
operativo en el Colegio Qualia
Alternativa Educativa**

Developing Argumentative Skills: Coordination
between Official and Operating Curricula
at Colegio Qualia Alternativa Educativa

3



Resumen

A continuación, se presenta un estudio cualitativo de los currículos oficial y operativo en el colegio Qualia Alternativa Educativa, frente a la habilidad argumentativa. El objetivo era identificar qué aspectos del currículo en esta institución conducen a que los estudiantes tengan un alto desempeño en la habilidad argumentativa. Para esto, se llevó a cabo una revisión documental de los estándares del MEN para competencias de lenguaje, la bitácora de la clase de español y el programa de la misma, y, además, una entrevista semiestructurada al docente; también, cuatro observaciones de clase y un grupo focal con los estudiantes. Con esta información se realizó una triangulación de los documentos del currículo oficial frente a las evidencias del currículo operativo y se encontró que hay articulación en el conocimiento y manejo del tema, la calidad en los argumentos, el uso del lenguaje, la metodología y la definición de argumentación. El mayor reto curricular es la formulación de una tesis dentro de la bitácora y de manera más evidente para los estudiantes. Se concluye que la metodología del docente es el aspecto fundamental del currículo operativo que conduce a la habilidad argumentativa.

Palabras clave: currículo oficial, currículo operativo, habilidad argumentativa, modelos alternativos en educación.



Abstract

In this chapter, a qualitative study of official and operating curricula at Colegio Qualia Alternativa Educativa regarding argumentative skills is presented. The aim was to identify which aspects of this institution's curriculum result in students having a high performance in argumentative skills. For this, we conducted a documentary review of MEN standards for language proficiency and the Spanish class' log book and program, a semi-structured interview with the teacher, four classroom observations, and a focus group with students. Using this information, the documents of the official curriculum were triangulated with the evidence of the operating curriculum and it was found that there is agreement among the knowledge and handling of the topic, quality of arguments, use of language, methodology, and definition of argumentation. The biggest curricular challenge is to set out a thesis in the log book and for students that is clearer. It is concluded that the teacher's methodology is fundamental to the operating curriculum that develops argumentative skills.

Keywords: official curriculum, operating curriculum, argumentative skills, alternative education models.



Acerca de los autores | About the authors

Catalina Rodríguez Gutiérrez es Ingeniera Química de la Universidad de Los Andes y cursa actualmente la Especialización en Gestión de Instituciones Educativas en la misma universidad. Profesora de Matemáticas y Coordinadora General del colegio Qualia Alternativa Educativa. Correo electrónico: cat-rod2@uniandes.edu.co

Francy Julieth Moreno Vela es Ingeniera de Sistemas y cursa la Maestría en Educación en la Universidad de los Andes. Asesora de tecnologías en el Centro de Innovación de Tecnología y Educación de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: fj.moreno@uniandes.edu.co

Yadira Mogollón Acevedo es Profesional en Lenguas Modernas de la Universidad de los Andes y cursa la Maestría en Educación en la misma universidad. Actualmente es la Jefe de Movilidad Académica en la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad de los Andes. Correo electrónico: emogollo@uniandes.edu.co

Alejandro Farieta Barrera es Filósofo de la Universidad Nacional de Colombia. Cursa actualmente la Maestría en Educación en la Universidad de los Andes. Es profesor investigador de la Licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: rene.farietab@uniagustiniana.edu.co



Cómo citar en APA / How to cite in APA

Rodríguez G., C., Mogollón A., Y., Moreno V, F. J. y Farieta-Barrera, A. (2018). El desarrollo de la habilidad argumentativa: articulación del currículo oficial y operativo en el Colegio Qualia Alternativa Educativa. En M. Valderrama Leongómez, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 70-111). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.03>

Introducción

En Colombia en general, el desempeño de los estudiantes en las pruebas que involucran lectura y escritura está por debajo de lo alcanzado por otros países. Los resultados nacionales de las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o pruebas PISA, para 2015, fueron de 416 sobre 1000, para un promedio de los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos de 493, lo que ubica a Colombia en un nivel bajo, además de tener una alta proporción de estudiantes (38%) por debajo del nivel 2, siendo el nivel 6 el más alto (OCDE, 2016).

Los bajos rendimientos se evidencian también en las pruebas Saber 11. Los resultados de estas pruebas, presentan una media no deseable en lectura crítica, tal como se muestra en la Tabla 1. Aunque cabe destacar que hubo mejoría en lectura crítica en el calendario A, del 2015 al 2016.

Tabla 1

Resultados consolidados prueba saber 11 2015-I y 2016-II

Prueba	Saber 11 2015-I		Saber 11 2016-II	
	Media	Desviación	Media	Desviación
Inglés	50.4	10.9	51.9	11.6
Matemáticas	50.1	12.0	50.8	11.7
Ciencias Naturales	50.1	10.0	52.6	9.7
Sociales y ciudadanas	49.8	11.1	50.5	10.8
Lectura Crítica	49.7	9.3	52.6	9.7

Nota. Adaptado de ICES (2016b).

Adicionalmente, en las pruebas Saber 11, existe una escala para medir el desempeño de los estudiantes en lectura crítica, siendo 1 el nivel de desempeño mínimo y 4 el nivel de desempeño máximo. Como se puede ver en la Tabla 2, solo el 46.81% de los estudiantes está en nivel de desempeño 3 y el 8.92% en nivel 4.

Tabla 2

Resultados por desempeño prueba saber 11 2015-I y 2016-II

Prueba	Nivel desempeño 1	Nivel desempeño 2	Nivel desempeño 3	Nivel desempeño 4
Matemáticas	11.41%	38.91%	45.44%	4.24%
Ciencias Naturales	12.48%	50.93%	34.14%	2.46%
Sociales y ciudadanas	21.07%	47.30%	28.81%	2.82%
Lectura Crítica	3.46%	40.81%	46.81%	8.92%

Nota. Adaptado de ICFES (2016b).

A partir de esto se puede inferir que los estudiantes de secundaria no alcanzan el nivel adecuado en cuanto a las competencias que desarrollan el pensamiento crítico, las cuales según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) son: “a. Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; b. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; c. Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido” (ICFES, 2016, p.17). Esta última consiste en evaluar argumentos y reconocer estrategias argumentativas, y se trata propiamente de la competencia estrictamente crítica.

Frente a esto, algunas universidades del país han empezado a ofrecer materias, mecanismos de ayuda, y en algunos casos convertir en requisito, programas de fortalecimiento de habilidades de redacción y

argumentación de la lengua española. Algunas de estas universidades y su estrategia se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3

Listado de Universidades que ofrecen programas de fortalecimiento en habilidades de lectura y escritura

Universidad	Estrategia	Fuente
Universidad de los Andes	Español - materia obligatoria de todos los programas Centro de español	https://programadeescritura.uniandes.edu.co/
Pontificia Universidad Javeriana - Cali	Expresión oral y escrita – materia obligatoria Centro de escritura Javeriano	http://centrodeescritura.javerianacali.edu.co/
Universidad ICESI - Cali	Comunicación Oral y Escrita I y II – materias obligatorias de todos los programas Departamento de español	http://www.icesi.edu.co/departamentos/espanol/materias.php
Universidad EAFIT	CELEE – Centro de estudios en lectura y escritura	http://www.eafit.edu.co/celee
Universidad del Rosario	CELEE – Centro de lectura y escritura en español Análisis de texto – materia obligatoria Análisis de argumentos – materia obligatoria	http://www.urosario.edu.co/Centro-de-Lectura-y-Escritura-en-Espanol/Inicio/
Universitaria Agustiniiana	Asignatura obligatoria: comunicación y métodos de estudio.	
Colegio de Estudios Superiores de Administración - CESA	Comunicación escrita – materia obligatoria Centro DIGA	http://www.cesa.edu.co/El-Cesa/DIGA/Lectores-Pares.aspx

Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito	Electiva en área de lengua española según resultados ICFES	http://www.escuelaing.edu.co/es/programas/departamentos/3
---	--	---

Nota. Elaboración propia.

Otras universidades han iniciado programas o actividades similares, como lo muestra la investigación realizada por la RedLees (González y Salazar-Sierra, 2015; Salazar-Sierra et al., 2015), quienes evidencian un aumento en la preocupación por las habilidades de lectoescritura de los estudiantes que inician la Educación Superior. Estos autores también presentan con detalle diferentes maneras en que las Instituciones han intentado remediar el problema. Lo anterior es muestra evidente de la falta de un nivel argumentativo adecuado en los jóvenes que ingresan a la educación superior.

En contraste con esta realidad, es interesante notar que los puntajes obtenidos por los estudiantes del Colegio Qualia Alternativa Educativa superan la media en cuanto a las habilidades en lectura crítica, como se puede observar en la Tabla 4:

Tabla 4

Resultados consolidados prueba Saber 11, 2016-I y 2016-II del Colegio Qualia Alternativa Educativa

Periodo	Fecha aplicación	Número estudiantes	Lectura crítica	Ciencias sociales y ciudadanas	Ciencias Naturales	Matemáticas	Inglés
2016-I	Marzo de 2016	12	61,8	64,8	64,6	65,4	85,5
2016-II	Agosto de 2016	11	60,8	61,3	61,1	62,9	79

Nota. Elaboración propia

Este es un colegio de educación semi-personalizada y por ciclos, dirigido a jóvenes en extra-edad y ubicado en el barrio Santa Bárbara, al norte de Bogotá. Qualia fue fundada en junio del 2012 por Carlos Esteban Barrera y Sonia Catalina Urrea, dos educadores egresados de la Universidad de los Andes y con experiencia como docentes y coordinadores en colegios de educación privada en Bogotá. Este proyecto educativo nace como una opción para aquellos estudiantes que han tenido dificultades con el sistema educativo tradicional en edad regular; como alternativa donde se tiene en cuenta las singularidades de los estudiantes y como una respuesta al alto nivel de deserción estudiantil y de expulsiones por parte de los colegios regulares (Qualia Alternativa Educativa, 2017).

Aunque el colegio es por ciclos, que según la ley es para adultos y generalmente tienen jornadas escolares cortas, Qualia opera con una jornada de lunes a viernes de 8:30am a 3pm, y está diseñado para educar a adolescentes. En este orden de ideas, ofrece desde el ciclo III (sexto) a ciclo VI (undécimo), incluye todas las materias básicas, electivas de artes y deporte, hora de letras y cine. Estas dos últimas son usadas como herramientas pedagógicas para fortalecer el aprendizaje significativo.

Los estudiantes que ingresan a Qualia provienen de estratos socio-económicos 5 y 6 que no se han adaptado al modelo educativo tradicional, procedentes de otros colegios privados de Bogotá de estratos más o menos similares. En este orden de ideas, los estudiantes que ingresan a este colegio tienen alguna de las siguientes características:

- Están en extra-edad (tener uno o más años de los años presupuestados para un bachiller en Colombia) y tener 18 años al momento de graduarse.
- Haber perdido mínimo un año y tener una condición especial que le impida ser admitido en un colegio convencional.

- Tener quince años o más, haber finalizado el ciclo de educación básica primaria y demostrar que han estado desescolarizados durante dos años o más (Qualia Alternativa Educativa, 2017).

Dentro de las características principales del colegio está la educación semi-personalizada que se basa en grupos de máximo 5 a 6 personas, manteniendo una relación del profesor cada 3 estudiantes, y con un promedio de 35 estudiantes en total al semestre. Según el PEI de la institución, dicha personalización consiste en:

Partir de las capacidades, intereses, talentos y dificultades de los estudiantes excluidos del sistema, teniendo como marco de referencia, lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional. Y junto con la familia, hacer un acompañamiento individual de los procesos emocionales y sociales del estudiante; articulando así, a la familia, el colegio y el estudiante (Qualia Alternativa Educativa, 2017, p. 5).

Con el fin de lograr lo anterior, la propuesta pedagógica, para posicionarse y mostrar lo alternativo en sus prácticas, se basa en el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, que “asume que el aprendizaje debe estar enfocado hacia la comprensión y no hacia el conocimiento, pues concibe a este último como la mera posesión de la información, mientras que la comprensión es entendida como el estado en el que el estudiante opera, construye y “puede hacer” con el conocimiento” (Qualia Alternativa Educativa, 2017, p. 19).

En concordancia con su propuesta pedagógica, que mira el aprendizaje como un proceso y reconoce al estudiante como punto de partida, Qualia dirige sus programas académicos y clases, basándose en:

- La teoría cognitiva “aprendizaje significativo”, en la que se concibe la comprensión no como el reemplazo de la visión incorrecta por la visión correcta, ni tampoco como la acumulación de nuevos saberes, sino como el proceso por medio del cual esta se transforma, es decir, el aprendizaje solo ocurre

cuando se relaciona con lo que él “ya sabe” (Qualia Alternativa Educativa, 2017, p. 20).

- Una secuencia didáctica que tiene tres etapas: “*Activación de conocimientos previos*: Prepara al estudiante en el qué y cómo va a aprender. Es la puerta de entrada al conocimiento y a los conceptos. Dispone hacia el aprendizaje desde lo que el estudiante ya sabe. *Activación de conocimientos nuevos o instrucción*: desarrolla los conceptos y procesos que se van a aprender, la nueva información que se va a integrar en la red conceptual. *Aplicación*: se anclan los nuevos conceptos a las redes y se pueden comprender situaciones desde diversos puntos de vista (Qualia Alternativa Educativa, 2016).

- La evaluación como un proceso:

En el entendido de que lo importante es el proceso y no solo el resultado, durante el desarrollo de las clases se realiza un conjunto de valoraciones desde distintas estrategias que nos permiten hacer una descripción más completa para determinar el grado de aprendizaje de los alumnos y realizar el ajuste de la ayuda pedagógica necesaria para el logro de una enseñanza verdaderamente adaptativa (Qualia Alternativa Educativa, 2017, p. 35).

- La evaluación y el diseño de los programas a partir de habilidades y no de contenidos: aunque los contenidos sirven de medio para generar habilidades, el objetivo con los estudiantes es generarlas direccionadas a la generación del pensamiento crítico.

Qualia tiene tres grandes departamentos que van dirigidos a la generación de este pensamiento crítico. Estos son:

- Departamento de ciencias y matemáticas que incluye las materias de ciencias, química, física y matemáticas.
- Departamento de inglés.

- Departamento de humanidades que está formado por español, sociales, estudios colombianos y lectura crítica.

En este último departamento, algunos de sus objetivos principales son:

- “Desarrollar el espíritu crítico entendido como un razonamiento reflexivo.
- Acercar a los estudiantes a una diversidad de visiones de mundo que les permitan desempeñarse en su cotidianidad de una manera integral y crítica.
- Identificar y usar adecuadamente el lenguaje de acuerdo con los diferentes contextos de la vida cotidiana y académica.
- Desarrollar herramientas que le permitan al estudiante reconocer y expresar su punto de vista de una manera argumentada, respetuosa de las diferencias y consciente de sus limitaciones.
- Desarrollar en los estudiantes una postura crítica frente a los medios de comunicación y las TIC. Usar responsablemente las herramientas que proveen las TIC.
- Que el estudiante aprenda a valorar y respetar la propiedad intelectual dentro y fuera de las clases (Qualia Alternativa Educativa, 2015, p. 1).

Además, se evalúan las siguientes competencias, también llamadas habilidades en el contexto del colegio:

- Lectura crítica de textos – 15%
- Producción Oral – 15%
- Producción textual – 15%
- Investigación - 15%
- Prueba de desempeño (aplicación) - 30%

- Coevaluación - 10%

Dentro de este proyecto de investigación analizaremos el currículo de Qualia, especialmente el de español de ciclo IV-II (novenio). Esta materia tiene como objetivos del programa:

1. Desnaturalizar y poner en duda la realidad que nos rodea, las formas en las que nos pensamos, nos relacionamos y nos proyectamos como seres individuales y seres sociales, a partir de la identificación, comprensión y uso del lenguaje como el espacio en el que se habita y se construye la realidad significativa de cada uno de nosotros (la identidad, las relaciones sociales, los imaginarios, los mitos y las relaciones de poder).
2. Que el estudiante comprenda críticamente los diversos efectos de sentido que se producen en la lengua a partir de los usos diversos de reglas formales en contextos determinados y que pueda usar crítica y creativamente estas reglas (Qualia Alternativa Educativa, 2017a, p. 1).

Dichos objetivos nos indican que la clase de español es un objeto de estudio adecuado para examinar cómo se articula el currículo oficial y operativo frente al desarrollo de habilidades argumentativas que se traduzcan en generar una postura crítica en los estudiantes.

De esta manera, nuestra pregunta de investigación es: ¿cómo se articulan el currículo oficial y operativo de la asignatura de español frente al desarrollo de habilidades argumentativas, en los estudiantes del ciclo IV-II (novenio) del colegio Qualia Alternativa Educativa? La pregunta es relevante si recordamos que los puntajes obtenidos por los estudiantes del Colegio Qualia Alternativa Educativa superan la media en cuanto a las habilidades en lectura crítica, tal como se evidenció en la tabla 4.

A partir de esto, se considera pertinente hacer una revisión de los currículos del colegio Qualia Alternativa Educativa para diagnosticar

el estado de la habilidad argumentativa antes de llegar a la universidad; y así, identificar fortalezas y debilidades que puedan ser traducidas en estrategias de mejora del currículo oficial y operativo en otras instituciones.

Marco conceptual

El aprendizaje de habilidades argumentativas en la escuela es fundamental para el desarrollo social de ciudadanos en un país democrático y muy diverso culturalmente como Colombia. Tal como lo reconoce el Ministerio de Educación Superior,

[el ejercicio de la ciudadanía] es viable a través del lenguaje, porque con él los seres humanos expresan la visión que han construido del mundo, del entorno, de su forma de relacionarse con este y con sus congéneres, lo cual supone usos del lenguaje en los que una ética de la comunicación propicia la diversidad, el encuentro y el diálogo de culturas, a la vez que se constituye en cimiento de la convivencia y del respeto, pilares de la formación ciudadana (MEN, 2006).

En este sentido, el desarrollo de habilidades argumentativas es complejo y requiere de una serie de habilidades y capacidades que deben desarrollarse paralelamente por los estudiantes en la educación básica y media. A continuación, presentaremos los principales conceptos teóricos a partir de los cuales parte esta investigación. Tal como hemos anunciado, un concepto fundamental es el de *currículo*, en particular desde el punto de vista del currículo oficial y el currículo operativo, pues es a partir de los desajustes entre ambas versiones del currículo donde se enmarcan los problemas de articulación y alineación curricular. Dado que el contenido específico que se observa a lo largo de la investigación es el de habilidad argumentativa, es necesario entonces introducir algunos conceptos de teoría de la argumentación sobre los cuales se basa el presente estudio, y a partir de los cuales establecemos nuestras categorías de análisis.

En este sentido, el desarrollo de habilidades argumentativas es complejo y requiere de una serie de destrezas y capacidades que deben desarrollarse paralelamente por los estudiantes en la educación básica y media. A continuación, presentaremos los principales conceptos teóricos a partir de los cuales parte esta investigación. Tal como hemos enunciado, uno fundamental es el concepto de currículo, en particular desde el punto de vista del currículo oficial y el currículo operativo, pues es a partir de los desajustes entre ambas versiones del currículo donde se enmarcan los problemas de articulación y alineación curricular. Sin embargo, tal como presentaremos a continuación, una cosa es esta pretensión por formar ciudadanos críticos, pero a su vez comprensivos de su ambiente multicultural, pero otra cosa muy diferente es llevar esta pretensión a la práctica, especialmente en el aula de clase. Esto es lo que Posner (2003) ha denominado un problema de “alineación curricular”, el cual veremos en la primera sección de este marco teórico.

Así, los conceptos de currículo oficial, currículo operativo y alineación curricular nos sirven también para definir el diseño metodológico que es aplicado en este estudio; para el estudio del currículo oficial se utilizará la revisión documental, y para el currículo operativo la observación, y para la alineación curricular las entrevistas y grupos focales, así como la triangulación entre las distintas fuentes.

Dado que el contenido específico que se observa a lo largo de la investigación es el de habilidad argumentativa, es necesario entonces presentar de entrada qué se entiende por habilidad argumentativa y por argumentación en general. Este es el concepto más disciplinar de los empleados en el estudio, y cuyo desarrollo teórico y conceptual tiene mayor tradición histórica a partir de la filosofía, la literatura y otras áreas del conocimiento que son las que imparten la asignatura que es objeto de observación. Así, como el mismo Posner señala, una parte importante del currículo oficial es la “teoría” que se encuentra a la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que se refleja generalmente en los libros de texto empleados en las

clases, que casi siempre responden a teorías propias de una disciplina científica o de construcciones conceptuales y teóricas que hacen parte de la tradición científica y académica (Martínez & Rodríguez, 2010). Sobre este punto, la argumentación tiene tras de sí una historia de desarrollo teórico que se puede rastrear al inicio mismo de la filosofía y de otras áreas científicas como la matemática, o menos científicas como la retórica, cuyas teorías han servido como el “currículo oficial” durante más de 2400 años. Esto es evidente en los primeros “currículos” medievales para las denominadas “artes liberales”, que incluían el *trivium* –gramática, retórica, dialéctica– y el *quadrivium* –aritmética, geometría, música y astronomía–; este currículo dominó las primeras universidades durante toda la edad media y sigue siendo influyente en algunas carreras, sobre todo de estudios clásicos (Wagner, 1983).

En el siglo xx surgieron diversas teorías de la argumentación que han incorporado diversas discusiones y avances del desarrollo de la lógica y la lingüística, así como otras disciplinas como la ciencia política y la sociología. Pero en términos de la enseñanza de la argumentación, también han sido influyentes distintas teorías psicológicas del aprendizaje, las cuales han impactado no tanto en las teorías de la argumentación, sino en su operacionalización en el aula, tanto a nivel de educación superior como también en educación básica y media. Asimismo, teorías cognitivo-evolutivas del aprendizaje han afectado la mirada sobre los procesos que deben ocurrir en el aula para iniciar del desarrollo de las habilidades más sencillas a las más complejas. A continuación, presentamos estos cuatro aspectos de la teoría que soporta esta investigación: en primera instancia, la teoría del currículo que lo fundamenta. Posteriormente, las teorías de la argumentación que pueden encontrarse como soporte y base teórica del currículo oficial en sus distintos ámbitos, y que sirven como fundamento, principalmente, de los diferentes libros de texto en esta área. Por último, mostraremos cómo el desarrollo de habilidades argumentativas hace parte del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en general

y cómo estas habilidades también se desarrollan en ciertos niveles de complejidad, yendo de las más básicas a las más complejas.

El conflicto entre el currículo oficial y el operativo

El currículo oficial es, en términos de Posner, el currículo escrito que aparece en:

programas de estudios, guías curriculares, esquemas de rutas, estándares y listas de objetivos. Su propósito es proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilizarlos de sus prácticas y resultados (Posner, 2003, p. 13).

El currículo oficial es así un elemento normativo y regulador de la enseñanza que determina no solo cuáles son los objetivos del proceso educativo, sino, además, cuáles son los contenidos y cómo se evalúa el aprendizaje de estos. Su diseño, por lo general, parte desde lineamientos establecidos por la legislación de un país y por el gobierno central hasta la planeación de clases que hace un profesor al comienzo del año escolar o al inicio de un curso, pasando por los objetivos e intereses institucionales o incluso los de la región, el contexto o el medio y el sector en el que se encuentre la institución educativa. De este modo y de acuerdo con Gimeno,

El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entendemos por progresión escolar y en qué consiste el progreso de los sujetos en la escolaridad (Gimeno, 2010, p. 23).

Así, el currículo oficial determina lo que se ha de aprender (objetivos), y en cierta manera cómo llevar a cabo esta labor (actividades), principalmente, por medio de la determinación de unos contenidos de la enseñanza. Así también, estos contenidos están determinados en

buena medida por unas tradiciones propias de cada disciplina, por un legado científico, social o cultural que va ligado a lo que “debe” enseñarse; en otras palabras, la determinación de los contenidos no solo viene de las entidades gubernamentales dedicadas a la regulación y supervisión de la enseñanza en general, sino también de las tradiciones académicas que van configurando cuál es el “conocimiento” que es preciso transmitir a las nuevas generaciones.

Separado del currículo oficial se encuentra el operativo, que, en contraposición con aquel, es lo que, de hecho, sucede en el aula y lo que, de facto, enseña el profesor o aprenden los estudiantes. Como señala de nuevo Posner, “el currículo operativo puede tener marcadas diferencias con el oficial, debido a que los profesores tienden a interpretarlo a la luz de sus propios conocimientos, creencias y actitudes” (2005, p. 13). Esto hace que los profesores no se ciñan literalmente a lo consignado en el currículo oficial, sino que hagan más énfasis en unos temas que en otros, dedicando más tiempo a algunos temas que son más de su interés, o que le son más conocidos o simplemente le son más de su agrado. Esto genera lo que Posner llama el problema de “alineación del currículo”.

Sin embargo, estos problemas de alineación parecen inevitables, sobre todo porque el currículo operativo pasa a ser algo más bien práctico, *una actividad de desarrollo del currículo*, en contraste con la planeación neta. Al respecto dice Gimeno: “lo primero (el currículo oficial) es como si fuese la partitura. Lo segundo (el operativo) vendría a ser como la música que se ejecuta. Ambas guardan una relación entre sí, pero son cosas distintas. A partir de la partitura se pueden desarrollar o ejecutar músicas no idénticas” (2010, p. 32).

Argumentación

Como señala Vega Reñón, hablando de las concepciones de la argumentación y del concepto de argumento, “no hay una versión única, universal y uniforme al respecto” (2011, p. 66). El mismo autor dice:

“por argumentar, en general, cabe entender la manera de dar razón o cuenta de algo a alguien con el propósito de lograr su comprensión o asentimiento. La argumentación es la acción de argumentar o el producto de esta actividad” (2011, p. 66). Se presenta así una doble acepción del concepto de argumentación: una como proceso, y otra como producto. En el primer sentido, históricamente, se ha entendido la argumentación como el *proceso* intencional de construir un cadena ordenada de razones, pruebas o premisas para defender una posición o tratar de convencer al oyente sobre un punto; en otras palabras, un argumento puede verse como el discurso o el razonamiento que elabora alguien para demostrar o sustentar la conclusión que quiere defender. Por otra parte, desde el segundo sentido, se entiende por argumento el *producto* mismo, desde un punto de vista más bien lingüístico, esto es, el discurso escrito o el argumento formulado en un lenguaje específico.

Históricamente, se ha considerado que la lógica es la encargada de determinar las reglas que distinguen los argumentos correctos o acertados de los incorrectos. Así, fue Aristóteles el primero que escribió un tratado sobre lo que en la actualidad llamaríamos lógica o argumentación. Este tratado, traducido por los medievales como *Organon*, presenta una de las definiciones más aceptadas acerca de lo que es un argumento. Dice Aristóteles, “un razonamiento es un enunciado en el que, sentadas ciertas cosas, se sigue necesariamente algo distinto de lo ya establecido por el simple hecho de darse estas cosas” (Aristóteles, 1995, p. 95 [24b16-20]). Aristóteles desarrolló, con base en esta definición, toda la teoría de los silogismos que fue concebida, durante toda la edad media, e inclusive hasta finales del siglo XIX, como una de las teorías más privilegiada de la argumentación.

La gran virtud de la teoría de la argumentación aristotélica, también conocida como silogística, es que distingue con precisión los argumentos válidos de los argumentos inválidos, en virtud de la relación de los enunciados (premisas y conclusión) que componen el razonamiento. Para ello, Aristóteles clasificó las oraciones que dividen los

argumentos entre oraciones universales del tipo “todo S[ujeto] es P[redicado]”: *todos los cisnes son blancos*; oraciones particulares del tipo algún S es P: *algunos perros son blancos* u oraciones individuales como *mi perro Firulais es blanco*. La estructura gramatical de las oraciones, en términos de sujeto y predicado, representaba, para Aristóteles, una estructura lógica: el predicado es una propiedad del sujeto. También es posible tener la negación de estas oraciones, y además hacer equivalencias entre estas. Así, la oración universal *no todos los perros son negros*, del tipo no todo S es P, es equivalente, en su versión particular, a *algunos perros no son negros*, del tipo algún S no es P.

El ejemplo más claro de un silogismo aristotélico aparece en lo que el mismo Aristóteles denominó “silogismo de la primera figura”, que puede ser ejemplificado mediante el siguiente argumento:

Premisa 1: Todos los elefantes son mamíferos

Premisa 2: Todos los mamíferos son animales

Conclusión: Por lo tanto, todos los elefantes son animales.

En este silogismo podemos evidenciar mejor la definición aristotélica de un argumento: las dos primeras oraciones son las premisas del argumento y la tercera es su conclusión. Es relevante decir que la conclusión se sigue necesariamente de las premisas, únicamente en virtud de ser estas verdaderas. Si una de las premisas falta, el argumento estará incompleto.

El silogismo además está compuesto de tres términos. En el ejemplo anterior, el primer término (s) es “elefante”; el término medio (m) es “mamífero”, y el último término (p) es “animal”. Así, el anterior silogismo puede ser representado en su estructura así:

Premisa 1: s—m

Premisa 2: m—p

Conclusión: s—p

A esta estructura, Aristóteles la denominó la “primera figura” y el filósofo griego probó que, para esta estructura, si las tres oraciones son universales, siempre que las premisas sean verdaderas, necesariamente la conclusión también será universal y verdadera. Por consiguiente, el argumento válido, o la estructura, silogística permite que se “transmita” la verdad de las premisas a la conclusión. De ahí que el autor del *Organón* descubrió que no cualquier estructura que involucre tres términos, como el ejemplo presentado, dará lugar a un argumento válido; es solamente por virtud de ciertas combinaciones que un argumento es válido o inválido.

Si bien la silogística aristotélica ha sido una de las teorías de la argumentación más reconocida, en el siglo xx surgieron otras teorías de la argumentación que se distanciaban de esta teoría en diversos factores. En la década de los 50, surgió la retórica de Perelman que se separaba de la noción clásica de la argumentación como ligada a la lógica, para centrarse más en el poder persuasivo de la argumentación y en la capacidad de un orador en lograr adhesión de los oyentes a sus conclusiones. En este sentido, Perelman describe entonces la argumentación como “el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las personas a las tesis presentadas para su asentimiento” (1989 [1958], p. 34). Para Perelman es importante, entonces, no solo la estructura de los argumentos, sino también el público al que van dirigidos, el contexto en el que se presentan, y la manera como interactúa el orador –bien podríamos decir, el argumentador– con su audiencia y cómo el discurso de aquel se adapta o depende en buena medida de las condiciones y preconceptos que tenga esta. Por ejemplo, el político adapta sus argumentos al público que lo escucha, o el publicista estudia el mercado para comprender cómo llegar de manera más efectiva a su audiencia. De este modo, Perelman se une a una larga tradición olvidada que se remonta a la sofística griega.

En esta misma vía, teorías más recientes de la argumentación se centran más bien en el argumento como diálogo, en oposición a la visión

formalista de la silogística y de la lógica clásica, y a la aproximación retórica de Perelman. Es preciso señalar aquí que en inglés la expresión *argument* quiere decir disputa o discusión verbal, más que un discurso expresado por alguien. Siguiendo esta línea, Anthony Weston (2000 [1987]) presenta una característica fundamental de la argumentación, Dice: “un argumento no es simplemente la afirmación de ciertas opiniones, ni se trata simplemente de una disputa. Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones” (p. 11). En este sentido, y retomando un punto importante de la tradición clásica, para elaborar buenos argumentos es fundamental determinar qué opiniones o razones son mejores que otras; una vez se ha hecho este discernimiento, pueden ser utilizadas como premisas de un argumento. Por ende, la valoración de las premisas que se ofrecen a favor de una posición resulta crucial para determinar la aceptabilidad de una conclusión; esto ya está en la visión aristotélica de la argumentación.

Este enfoque es explotado fuertemente por Van Eemeren *et ál.*, quienes afirman que “el desarrollo argumentativo significa que el hablante o el escritor se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no acuerda” (p. 17). De ahí que aceptan que la argumentación es una actividad verbal que se puede llevar a cabo bien sea de forma oral o escrita, pero además es una actividad racional, “que se orienta a defender un punto de vista de modo que se vuelva aceptable a un crítico que toma una actitud razonable” (p. 17). Por esta razón, para estos autores, el papel de la crítica, y del “crítico razonable” es fundamental para la aceptación y la evaluación de los argumentos. De esta manera, la argumentación se vuelve una construcción social y colectiva junto con el interlocutor, cuyas críticas permiten evaluar argumentos para construir acuerdos más razonables y, en consecuencia, mejor concertados, para así resolver diferencias de opinión o de puntos de vista.

Argumentación y habilidades de pensamiento crítico

En la evaluación del contenido de un texto es fundamental el uso del pensamiento crítico. Tal como lo define Ennis, “el pensamiento crítico es el pensamiento razonable y reflexivo que se enfoca en decidir qué creer o hacer” (Ennis, 2011). Para el autor, el pensamiento crítico es fundamental para llevar a cabo las siguientes actividades de manera autónoma e independiente:

- Juzgar la credibilidad de las fuentes
- Identificar conclusiones, razones y supuestos
- Juzgar la calidad de un argumento, incluida la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencia
- Desarrollar y defender una posición sobre un tema
- Hacer preguntas clarificadoras
- Planear experimentos y juzgar diseños experimentales
- Definir términos apropiados para el contexto
- Tener una mente abierta
- Tratar de estar bien informado
- Sacar conclusiones justificadas, pero con cautela (Ennis, 1993, p. 180).

Es ampliamente aceptado que desarrollar capacidades argumentativas es, a su vez, desarrollar habilidades de pensamiento crítico. De acuerdo con Halpern, las habilidades que se desarrollan con la argumentación son:

- Identificar argumentos
- Diagramar la estructura de un argumento

- Evaluar premisas para su aceptabilidad
- Examinar la credibilidad de una fuente de información
- Determinar la consistencia y relevancia de la conclusión y la adecuación de la manera en la que las premisas la respaldan
- Recordar tener en consideración componentes ausentes al asumir una perspectiva diferente
- Evaluar la fuerza general de un argumento
- Reconocer las diferencias entre una opinión, un juicio razonado y un hecho (Halpern, 2003, p. 227)

De acuerdo con las etapas anteriormente mencionadas, la habilidad argumentativa formaría parte de la base de todo el proceso, pues para desarrollar un pensamiento crítico es necesario, primero, que todo aprender se dirige a cuestionar objetivamente el mundo que nos rodea, comprendiendo que puede existir distintas visiones del mismo objeto; a partir de este hecho se puede generar una postura que pueda ser sustentable por evidencias o pruebas y, justamente, este proceso de justificación está directamente relacionado con la posibilidad de argumentar dichas posturas e ideas y con una actitud crítica.

Psicología del aprendizaje

Este trabajo está orientado en base a las estrategias pedagógicas activas basadas en el constructivismo y la teoría social de Vygotsky. En resumen, atendiendo a que el constructivismo da soporte a la mayoría de las estrategias pedagógicas activas que caracterizan la práctica pedagógica desde hace ya bastantes años (Perkins, 1998, p. 55) y a que ha inspirado el pensamiento curricular desde hace algunos (Perrone, 1998), tomamos de esta teoría de aprendizaje cuatro principios que pueden mostrarnos caminos concretos de cambio pedagógico desde el currículo (Ordóñez, 2004; 2006 en prensa):

- El aprendizaje es un proceso individual de construcción de significado (Piaget, 1970; Vygotsky, 1978).
- Ocurre a partir de la experiencia directa individual (Piaget, 1970) y social (Vygotsky, 1978), de modo que se demuestra y avanza al realizar desempeños que activen y hagan avanzar la verdadera comprensión (Perkins, 1998).
- Ocurre de manera diferente en cada individuo porque resulta significativo, o sea verdaderamente relacionado con la comprensión, al conectarse con experiencias y conocimientos previos, adecuados o ingenuos (Piaget, 1970; Ausubel, 1968).
- Se hace más significativo, más dirigido a la comprensión de lo real, cuando ocurre por medio de desempeños auténticos, relacionados con lo que verdaderamente hacen quienes usan el conocimiento en el mundo (Gardner, 1999; Boix-Mansilla & Gardner, 1998; Hetland, Hammerness, Unger & Wilson, 1998; Hammerness, Jaramillo, Unger & Wilson, 1998)” (Ordoñez, 2006, p. 6-7).

La oportunidad de compartir e interactuar, en su proceso de aprendizaje, con sus compañeros le permite hacer uso de las zonas de desarrollo próximas –para traer a Vygotsky– que buscan que el estudiante logre aprovechar las ventajas propias de involucrarse con personas que pueden tener mayor conocimiento que él; esto se deriva en una oportunidad de aprender de otro y, a su vez, compartir sus conocimientos con alguien que se encuentre en un nivel diferente de aprendizaje. Asimismo, esto le permite relacionar lo que aprende con los conceptos o posturas que comparte con sus pares, llegando tal vez a alcanzar un enfoque de aprendizaje profundo, el cual hace uso de las funciones mentales superiores. Tal como lo menciona Espino (2009): “el aprendizaje es una interacción social, donde la potencialidad de apropiación cognitiva de un niño va a depender no solo de lo que sabe hoy sino de lo que puede aprender con ayuda del otro” (p. 21).

Por otra parte, el uso de estrategias pedagógicas para el desarrollo de habilidades superiores en el área del lenguaje responde muy bien a la teoría de aprendizaje social de Vygotsky, ya que es posible desarrollar habilidades de lenguaje superiores mientras se interactúa y habla con otros; a través de comentar, preguntar, interrumpir, apuntar, acción que se desarrollan habilidades en el discurso. También comprender ideas, analizar, interpretar y expresar adecuadamente lo que se está pensando, en un momento determinado, son habilidades que el estudiante podrá desarrollar para argumentar o construir una visión crítica de cada experiencia. A propósito de esto, Garhat (2000), dice: “Vygotsky believed that language presents the shared experience necessary for building cognitive development. He believed that talking is necessary to clarify important points but also that talking with others helps us to learn more about communication” (p. 90).

A continuación, trataremos de valernos de la psicología del aprendizaje, la cual servirá de referente para analizar cómo los estudiantes pasan de la teoría de la argumentación a la práctica de esta, o cómo desarrollan ellos pensamiento crítico a través de la educación, lo que servirá también de marco conceptual para comprender qué procesos psicológicos se dan en los sujetos dentro del aula de clase al pasar del currículo oficial al operativo.

Metodología

Descripción de la investigación

Esta investigación cualitativa determinó cómo se articula el currículo oficial y operativo de la materia de español del ciclo IV-II (noveno) del colegio Qualia Alternativa Educativa, alrededor de la habilidad argumentativa. Para lograr responder a la pregunta, la investigación se hizo desde dos ejes: la revisión del currículo oficial y la revisión del currículo operativo.

En cuanto al primer eje, se diseñó un instrumento de revisión documental y se seleccionaron 3 documentos oficiales: a. Estándares básicos de competencias del lenguaje de los grados 8°-9° (Ministerio de Educación Nacional.) b. programa oficial de español del curso IV-2A (noveno) de Qualia Alternativa Educativa. c. Bitácora de clase. El primero es entendido como el documento que ofrece los lineamientos oficiales recomendados por el Ministerio de Educación Nacional. El segundo, por su parte, plasma los objetivos del curso, la metodología y las habilidades que debe alcanzar el estudiante durante el primer y segundo periodo. Y el último es homologable a la planeación de clase y a las actividades propuestas para los estudiantes. Incluye objetivos, pregunta de contextualización, actividad, criterios de evaluación y recursos bibliográficos.

Para el segundo eje, la revisión del currículo operativo, se diseñaron tres instrumentos con el objetivo de acercarnos al currículo experimentado en el salón de clase, desde el punto de vista del profesor y de los estudiantes. Estos instrumentos son: a. Instrumento de observación de clase; b. Entrevista al profesor; c. Grupo focal a los estudiantes.

Descripción de la población muestra

Para efectos de esta investigación, la población muestra fue la misma que la población total, debido a que la institución es pequeña e imparte una educación semi-personalizada.

La materia de español fue seleccionada intencionalmente considerando que desarrolla la habilidad argumentativa de manera natural a lo largo del programa. Adicionalmente, se escogió el curso IV-2A (noveno) porque es el curso de transición entre la educación secundaria y media y el profesor que dicta esta materia es el jefe del departamento de humanidades a quién, además, vamos a entrevistar. Habría que decir también que esta materia solo se dicta en este ciclo. En

los ciclos superiores, español se combina con las otras humanidades (historia y filosofía).

El curso seleccionado está constituido por 5 estudiantes, entre los 15 y 17 años; de estos 5 estudiantes, el que tiene un proceso más avanzado en la institución ha cursado 1.5 años (Séptimo, octavo y noveno), contrario al que lleva menor tiempo pues se vinculó una semana antes de las observaciones de clase.

Finalmente, es importante aclarar que, al ser estos estudiantes menores de edad, obtuvimos el consentimiento informado de sus representantes legales. Ellos conocieron previamente el proyecto y su propósito académico, por lo que autorizaron llevar dicha investigación con sus hijos. Asimismo, el rector autorizó la investigación dentro institución y el profesor aceptó la participación.

Descripción y justificación de los instrumentos

La presente investigación pretendió recopilar información de carácter cualitativa hermenéutica. Con el fin de obtener diferentes puntos de vista para la comparación del currículo oficial y operativo se seleccionaron cuatro instrumentos: revisión documental, observación de clases, entrevista a profesor y grupo focal con los estudiantes. El currículo oficial fue estudiado a través del primer instrumento: *la revisión documental*, el cual fue usado como una herramienta para hacer una triangulación de tres documentos oficiales del currículo (Estándares de competencias de lenguaje impartidos por el ministerio, programa de clase de español del curso IV-2A y la bitácora de clase o planeación correspondiente al mes en que se harán las observaciones de clase). Con esta triangulación se relacionó lo sugerido, desde el Ministerio, con respecto a la habilidad argumentativa, con lo elegido por el profesor en la programación y con la aplicación en las planeaciones o bitácoras de clase que incluyen las actividades que van a desarrollar los estudiantes. En otras palabras, reconocimos cómo se da, o no se da, el aprendizaje significativo y el alineamiento construc-

tivo de la habilidad argumentativa, entre los objetivos, las actividades y la evaluación, desde el punto de vista del currículo oficial.

Además de la revisión del currículo oficial mencionado anteriormente, para la segunda parte, la revisión del currículo operativo, se diseñaron tres instrumentos con el objetivo de acercarnos a lo que ocurre en el salón de clase, desde el punto de vista del profesor y de los estudiantes. Estos instrumentos son: a. observación de clase con la cual se hace un análisis contextualizado de cómo los aspectos determinados en el currículo oficial, sobre la habilidad argumentativa, se evidencian en práctica en el aula de clase a través del currículo operativo. b. Entrevista al profesor. c. El grupo focal a los estudiantes. Estos dos últimos instrumentos nos permitieron conocer la percepción tanto de los estudiantes como del profesor sobre las actividades y herramientas que crea el profesor para propiciar el desarrollo de la habilidad argumentativa y a la posición que tienen los estudiantes sobre dicha habilidad.

Descripción de las categorías de análisis

Los instrumentos anteriormente mencionados giran en torno a las siguientes categorías de análisis, las cuales se enmarcan dentro de los desempeños esperables de un estudiante que maneja la habilidad argumentativa. Como fuente principal se escogió la rúbrica del centro de español de la Universidad de Los Andes respecto al discurso argumentativo junto con los estándares de competencias del lenguaje propuesto por el MEN y los lineamientos de lectura crítica propuestos por el ICFES para la prueba saber 11 (ICFES, 2016, p. 17). La información recolectada se adaptó a unas categorías que funcionaran tanto para la argumentación escrita como para la oral. Las categorías son:

Tabla 5
Categorías de análisis

Categoría	Lo que se espera dentro de la categoría	Subcategorías observables
Conocimiento y comprensión del tema	El discurso o texto demuestra que el estudiante conoce el tema y demuestra completa comprensión de las ideas presentadas	<ul style="list-style-type: none"> -Recopilar información para sustentar ideas -Identificar la confiabilidad de las fuentes -Reconocer contextos como elementos importantes para evaluar la información -Evaluar la pertinencia de la información -Relacionar la información para llegar a una conclusión -Ordenar las ideas que se van a exponer
Tesis	En el discurso o en el texto, se define de manera explícita una tesis específica y debatible.	-Exponer o proponer una tesis con una posición clara que responda a una pregunta
Calidad de los argumentos	En el discurso se evidencian argumentos que sustentan la postura. Pone en evidencia la relación entre los argumentos y la postura.	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar argumentos principales -Relacionar premisas para llegar a conclusiones válidas -Utilizar estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas -Justificar argumentos
Evidencias	Todos los argumentos presentados en el discurso o en el texto se basan en evidencias pertinentes en el ámbito académico.	<ul style="list-style-type: none"> -Exponer las fuentes en las cuales se basan sus argumentos -Relacionar una o más evidencias en el planteamiento y justificación de argumentos
Uso y conocimiento del lenguaje	El discurso o el texto muestran una adecuada aplicación de las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas de la lengua española.	-Reconocer y aplicar las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en sus construcciones.

<i>Categorías emergentes</i>	Implementada para el instrumento de observación de clase	
------------------------------	--	--

Nota. Elaboración propia

Plan de análisis

Para el currículo operativo se hicieron cuatro observaciones de clase. Para cada una se recopiló la información mediante el instrumento de observación de clase y luego se hizo uno definitivo recopilando la información. Adicionalmente, se hizo una transcripción de la entrevista y del grupo focal, clasificando las evidencias dentro de las categorías de análisis.

Al tener toda la información en una matriz de resultados, se hizo una interpretación de la información, reconociendo por categoría su presencia o ausencia en los currículos y finalmente se analizó la información en función de la pregunta de investigación.

Resultados

A continuación, presentamos el análisis de los resultados de acuerdo a las categorías presentadas en la metodología. Presentamos los resultados por categoría de análisis, distinguiendo en una primera sección las categorías elaboradas a partir del marco teórico y de la construcción de instrumentos de análisis con base en los documentos oficiales e institucionales, y en una segunda sección presentamos categorías que emergieron como significativas en el desarrollo del análisis de datos.

Conocimiento y comprensión del tema

El currículo oficial determina que el estudiante ha de conocer el tema y tener comprensión de las ideas presentadas, como se eviden-

cia en la bitácora: *“analice los siguientes argumentos y explique, para cada uno, cuáles son las premisas y cuál es la conclusión”*. Esto también se ve en el currículo operativo: *“El profesor compara una noticia falsa (Actualidad panamericana) con una noticia real (El Espectador). Muestra cómo en ambos casos las fuentes se hacen confiables por los detalles que tienen; sin embargo, la noticia falsa presenta información que no es verosímil ni creíble, sino más bien cómica”* y lo reconoce el profesor: *“me interesa ver que es un método de argumentación histórica, y es la comparación de fuentes en la que yo solamente puedo saber y juzgar una fuente, si la comparo con otra”* y el estudiante: *“No me quedo con lo que me están dando, investigo”*.

Tesis

El exponer o proponer una tesis está presente en los lineamientos del MEN, pero no en los otros documentos del currículo oficial institucional. Aunque el profesor lo expone como algo que va a ocurrir *“me interesaría en la última etapa de conocimiento que ellos construyan un discurso sobre algo con lo que no estén para nada de acuerdo e intenten convencer a los otros usando falacias y herramientas de retórica y que los otros sean capaces de descubrir esas herramientas”*, no es muy específico dentro del currículo operativo y el único estudiante que lo reconoce como tal, es aquel que tomó tutoría adicional con el profesor: *“Me dijo haga un esquema, de tres argumentos y use datos/citas para volver sus argumentos más creíbles y haga una conclusión”*.

Calidad de los argumentos

La calidad en los argumentos es una categoría articulada entre el currículo oficial y el operativo. Oficial: *“El estudiante aprenderá a analizar un texto en el nivel discursivo”*. Operativo: *“A mí me interesa que ellos descubran primero como se construye un texto, como se construyen los diferentes textos, como se hace verosimilitud en esos textos la habilidad más que argumentativa sería crear verosimilitud”*.

Evidencias

Desarticulación entre los dos currículos. Se ve solo en las clases, “*el profesor cuestiona segmentos del video, en donde, se perciben los aspectos falsos de la crónica*”, pero ni el estudiante ni el profesor lo reconocen. El currículo oficial tampoco lo contempla.

Uso y conocimiento del lenguaje

Hay articulación total entre los dos currículos, además el profesor y los estudiantes lo reconocen. Programa: “*El estudiante comprende críticamente los diversos efectos de sentido que se producen en la lengua a partir de los usos diversos de reglas formales en contextos determinados y que pueda usar crítica y creativamente estas reglas*”. Operativo/profesor: “*Me interesa que ellos se den cuenta que están leyendo un escrito, cualquier escrito literario que se den cuenta cuáles son las reglas del ámbito que ellos están trabajando*”.

Además de las categorías que se mencionaron en la metodología, como resultado del análisis de la información emergieron con gran relevancia las siguientes categorías.

Categoría emergente 1: Metodología y didáctica

La metodología institucional (secuencia didáctica) así como el diferenciador del profesor (alto análisis audiovisual y uso de obstrucciones) se hace presentes tanto en el currículo oficial como en el operativo, siendo reconocida tanto por el profesor como por los estudiantes. Programa: “*Creación de un texto literario o audiovisual a partir de... las obstrucciones formales...*”. Estudiante: “*La obstrucción nunca falta en su clase*”.

Categoría emergente 2: Concepciones sobre la argumentación

Se articula el propósito de la argumentación como instrumento para la vida, a partir de los lineamientos del MEN, la visión de la argumentación en Qualia y la importancia que la dan los estudiantes. MEN: *“transforman las visiones, concepciones y haceres que se tienen frente al poder, al saber y al ser en todas sus dimensiones”*, Programa: *“Desnaturalizar y poner en duda la realidad que nos rodea, las formas en las que nos pensamos, nos relacionamos y nos proyectamos como seres individuales y seres sociales”*, profesor: *“Argumentar también es encontrar el sentido en todo tipo de textos”*, estudiante: *“uno se enfrenta a muchas personas con puntos de vista diferente, y muchas veces hay que argumentar”*.

Conclusiones

Es importante resaltar que los resultados de las observaciones, cuatro en total y realizadas de manera consecutiva, que se mencionan a continuación, no demuestran la totalidad de lo definido en las bitácoras mensuales elaboradas por el profesor, y, en consecuencia, lo consideramos una limitación del estudio.

Vimos definida una articulación entre las actividades propuestas en la bitácora y la ejecución de estas en las clases observadas. Evidenciamos que el docente intenta situar al estudiante en distintos contextos aplicando el mismo problema o análisis de caso (falacias argumentativas), tal como está estipulado en la bitácora. Lo anterior es muestra de lo mencionado por Biggs (2006) respecto a la importancia de desarrollar actividades significativas que lleven al aprendizaje y con las cuales se especifican los objetivos (p. 45).

Constatamos que, aunque el profesor durante las clases busca distintas fuentes y formas para alcanzar el objetivo general del programa, los objetivos específicos de este no están articulados con los de la bitácora. Además, no siguen una secuencia de aprendizaje explícita

respecto al pensamiento crítico como se debería según Tyler (1949): “hasta no haber alcanzado un alto nivel de lectura, ni de vocabulario, sería inútil dedicarle demasiada atención al desarrollo de una capacidad de interpretación crítica” (p.43).

Apreciamos que una fortaleza curricular es la metodología utilizada por el profesor en sus clases. La metodología, como una categoría de análisis, emergió de la entrevista, las observaciones en clase y el grupo focal. En las actividades realizadas por el profesor se encuentra un uso recurrente de “obstrucciones formales” como actividades con diferentes grados de dificultad que son asignadas a los estudiantes. Este recurso no es muy común, sin embargo, hay registros en la literatura de su uso como estrategia pedagógica (Patton, 2010). Adicionalmente, observamos que el docente emplea distintos tipos de recursos didácticos y herramientas en sus clases tales como: anuncios publicitarios, documentales, artículos de opinión, entre otros. La utilización de estos recursos audiovisuales, junto con la habilidad y experiencia del docente, dada su formación en cine, se convierten en una fortaleza para el curso, tal como lo reconocen también los estudiantes.

Otra fortaleza que evidencia la articulación del currículo operativo y el currículo oficial tiene que ver con el aprendizaje y el uso de reglas formales. Para el profesor es importante que los estudiantes identifiquen en cada actividad las reglas que están en juego y que deben ser aplicadas, y para reforzar este punto se basa recurrentemente en obstrucciones formales, tal como lo menciona uno de los estudiantes. Así, se identifican las reglas para la construcción de diferentes tipos de textos (crónicas, noticias falsas, etc.), pero su aprendizaje se evidencia y se refuerza en el uso de dichas reglas por parte de los estudiantes, con lo que estos llenan las reglas de contenido en contextos más explícitos. Si bien el profesor afirma que no sigue explícitamente, y de manera procedimental, los estándares para lectura del MEN (2006, p. 19), en este caso específico, la articulación entre las actividades de clase y los lineamientos del MEN es muy fuerte y evidente.

Otra articulación fuerte que encontramos fue la comprensión de cuál es el valor y cuáles son los fines de la argumentación. Vale la pena señalar que el profesor parece presentar la argumentación desde un punto de vista más literario e histórico, lo que lleva a centrarse más en la verosimilitud y persuasión con respecto a las historias, y a dejar de lado la presentación explícita de una tesis que se defiende por medio de argumentos y contraargumentos. Sin embargo, los estudiantes reconocen que defender un punto de vista, de manera argumentada, es fundamental no solamente para sus clases, sino para su futuro profesional y personal, tal como lo reconoce uno de los estudiantes quien dice *“uno se enfrenta a muchas personas con puntos de vista diferente, y muchas veces hay que argumentar”*. Estos diversos modos de argumentar se corresponden también con lo presentado en el marco teórico sobre diferentes maneras de comprender la argumentación (Vega, 2011, p. 66). Cabe resaltar que esta fortaleza está asociada a un reto curricular, que consiste en hacer más evidente el proceso de construcción de un texto o discurso argumentativo, especialmente, el de formulación de la tesis, puesto que encontramos una debilidad en esta categoría.

Evidenciamos también una gran fortaleza en el currículo oculto del profesor al generar un *“impacto más profundo y duradero”* (Posner, 2005, p. 14), que se ve reflejado en posiciones en los estudiantes como:

“Si todos los colegios tuviéramos un profesor como él todos tendríamos un poco más de humanidad”

“No dudar de uno, no decir que uno no puede (nos da confianza, seguridad). Siempre saca lo mejor de uno”.

“Además ve mucho la particularidad de los estudiantes, siempre resalta lo mejor y nos dice lo que hacemos bien, y lo que mejor hacemos”.

“Él nos dice que todo lo que podemos aprender, es por el lenguaje”.

Lo anterior es muestra de cómo el profesor, a través de su ser y su pasión, logra transmitir y generar un cambio perdurable en el estudiante.

Es importante resaltar que, aunque nuestra pregunta de investigación estaba enfocada en estudiar la articulación entre el currículo oficial y operativo, esta no pretende solucionar el problema del desarrollo de habilidad argumentativa en estudiantes de educación media. En otras palabras, somos conscientes que la sola articulación curricular no es necesariamente el camino para desarrollar el aprendizaje significativo de la habilidad argumentativa. De hecho, mediante las observaciones de clase realizadas en esta investigación, evidenciamos que, en algunas ocasiones, cuando el profesor sale de su zona de confort (lo que incluye una desarticulación entre currículo oficial y operativo), es precisamente cuando se logra, mediante la inclusión de actividades didácticas, la consecución de los objetivos de aprendizaje y desarrollo de habilidades cognitivas superiores por parte del estudiante.

Por último, para responder al objetivo planteado en esta investigación se considera que el aspecto del currículo operativo que más conduce al desarrollo de la habilidad argumentativa es la metodología creada por el docente; el uso que él hace de obstrucciones, junto a las estrategias de contextualización y las reglas aplicadas acorde con la disciplina que, finalmente, llevan a los estudiantes a reconocer la importancia de la argumentación y a aplicarla en diferentes contextos.

Agradecimientos

Agradecemos a María Teresa Gómez Lozano y Karen Johanna Prieto Pérez, quienes nos dieron importantes orientaciones para la realización de este trabajo, en el marco del curso Currículo y Pedagogía de la Maestría en Educación de la Universidad de los Andes.



Referencias

- Arias, F. G. (1999). *El proyecto de investigación*. Fideas G. Arias Odón. Recuperado de: <http://www.smo.edu.mx/colegiados/apoyos/proyecto-investigacion.pdf>
- Aristóteles. (1995) Analíticos primeros. En *Tratados de Lógica (Organon)*. (Vol. II). (Trad. M. Candel). Madrid: Gredos.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Ennis, R. H. (1993) Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32 (3): pp. 179-186. Recuperado de: <http://www3.qcc.cuny.edu/WikiFiles/file/Ennis%20Critical%20Thinking%20Assessment.pdf>.
- Ennis, R. H. (2011) *The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. Recuperado de: http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf.
- Espino, Susana. (2009). *El aprendizaje en entornos virtuales*. Unidad 1. Aprendizaje. Argentina. OEI-Virtual Educa
- Garhant, M. Carol. (2000). *An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget & Vygotsky*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Gimeno, J.S. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- González, B. & Salazar-Sierra, A. (Eds.). (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad. De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Halpern, D. F. (2003) *Thought & Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- ICFES (2015a). *Base de datos de resultados agregados de Saber Pro 2014 en los módulos de competencias genéricas*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/index.php/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/resultados-agregados/910-reporte-resultados-agregados-saber-pro-2014-competencias-genericas-v2>
- ICFES (2015b). *Reporte de resultados institucionales de Saber Pro para las Instituciones de Educación Superior 2013-2014. Uniagustiniana*. Bogotá: Oficina Asesora de Gestión de Proyectos de Investigación y Dirección de Evaluación, ICFES. Recuperado de: <http://www.icfesinteractivo.gov.co/aporteRelativoInstituciones/>

descargaArchivo.jsp?param2=ReporteGeneral_UNIVERSITARIA%20AGUSTI-
NIANA-%20UNIAGUSTINIANA¶m3=2834¶m5=2013-2014

- ICFES (2016) *Lineamientos generales para la presentación del examen de estado saber 11*. (3ª ed.). Bogotá: ICFES, Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/guias-de-preguntas/guias-de-preguntas-saber-11/2059-lineamientos-generales-para-la-presentacion-del-examen-de-estado-saber-11-2016/file?force-download=1>
- ICFES (2016a). *Base de datos de resultados agregados de Saber Pro 2015 en los módulos de competencias genéricas*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-pro/resultados-agregados/resultados-agregados-2015>
- ICFES (2016b) *Estudiantes de colegios oficiales mueven positivamente el examen Saber 11*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/noticias/novedades-historicas/item/2117-estudiantes-de-colegios-oficiales-mueven-positivamente-el-examen-saber-11>
- ICFES (2016b) *Estudiantes de colegios oficiales mueven positivamente el examen Saber 11*. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/noticias/novedades-historicas/item/2117-estudiantes-de-colegios-oficiales-mueven-positivamente-el-examen-saber-11>
- Martínez B., J. y Rodríguez R., J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una diálctica siempre abierta. En J. Gimeno (Ed.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. (págs. 246-268). Madrid: Morata.
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, D. C.: MEN. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá, D. C.: MEN. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf.
- MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá, D. C.: MEN. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf.

- Monsalve, M. E (2012). Habilidades argumentativas en la producción de textos con características discursivas multimodales. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es Salamanca, España, 5 al 7 de septiembre de 2012.
- Montoya, J. (2016). *El campo de los estudios curriculares en Colombia*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- OCDE (2016) PISA 2015. *Resultados clave*. OCDE. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>.
- OCDE (2016a) PISA 2015 Results. Vol. I. *Excellence and equity in education*. OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd-ilibrary.org/deliver/9816061e.pdf?itemId=/content/book/9789264266490-en&mimeType=application/pdf>.
- Ordóñez, C. L. (2006). *Currículo: la necesidad y a forma de cambiar*. II Encuentro Pedagógico Ecuatoriano, pp. 1-11
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989 [1958]) *Tratado de argumentación. La nueva retórica*. J. Sevilla (Trad.). Madrid: Gredos.
- Posner, G. J. (2005) *Análisis del currículo*. M. A. Martínez (Trad.). México: McGraw Hill.
- Qualia Alternativa Educativa (2015). *Plan de área de humanidades*.
- Qualia Alternativa Educativa (2016). *Secuencia didáctica*. Material jornada pedagógica.
- Qualia Alternativa Educativa (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Versión 2017.
- Qualia Alternativa Educativa (2017a). *Programa de español ciclo IV-II*.
- Salazar-Sierra, A., et ál. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8 (16), 51-70. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m8-16.leuc>
- Tyler (1949) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Universidad de los Andes (s.f.) *Centro de español Matriz de competencias de comunicación oral académica*. Recuperado de: <https://programadeescritura.uniandes.edu.co/images/Recursos/matrices/COA171.pdf>
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. & Snoeck H., F. (2006 [2002]) *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. R. Marafioti (Trad.). Buenos Aires: Biblos.
- Vega Reñón, L. (2011) argumento/argumentación. En *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. L. Vega & P. Olmos G (Eds.). Madrid: Trotta, pp. 66-74.

Wagner, David Leslie (1983). *The Seven liberal arts in the Middle Ages*. Indiana University Press.

Weston, A. (2000 [1987]) *Las claves de la argumentación*. J. F. Molem (Trad.). Barcelona: Ariel.



**El sentido de comunidad en
las instituciones de educación
alternativa: el caso del
Centro Educativo Libertad**

The Sense of Community at Alternative Education
Institutions: The Case of Centro Educativo Libertad

4



Resumen

En el presente capítulo, mi intención es analizar los modos en que una institución de educación formal, de carácter alternativo, como el Centro Educativo Libertad engrana diferentes prácticas que posibilitan su construcción como comunidad intencional – política y pedagógica. En este sentido, me interesa, primero, caracterizar los elementos alternativos de la apuesta política pedagógica, así como los referentes identitarios y la dimensión emocional que permiten la construcción de un nosotros, es decir, de unos vínculos especiales entre los diferentes miembros que conforman la comunidad: estudiantes, profesores, padres de familia, especialmente, en torno a un proyecto de formación anclado en la cultura escolar.

Palabras clave: comunidad, proyecto pedagógico, referentes identitarios, cultura escolar.



Abstract

In this chapter, I intend to analyze how a formal alternative education institution such as Centro Educativo Libertad links together various practices that enable its construction as an intentional political and pedagogical community. In this sense, I am interested first in characterizing the alternative elements of the pedagogical political initiative, the identity models and the emotional dimension that allow the construction of 'we,' that is, the special bonds among the members that make up the community: students, teachers, and parents, especially around an education project anchored to school culture.

Keywords: community, pedagogical project, identity models, school culture.



Acerca de la autora | About the author

Claudia Milena Hernández-Rodríguez es magíster en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Sus líneas de investigación incluyen sujetos y nuevas narrativas y propuestas educativas alternativas. Docente del Centro de Educación para el Desarrollo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios y de la Licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: claudia.hernandez@uniagustiniana.edu.co



Cómo citar en APA / How to cite in APA

Hernández-Rodríguez, C. M. (2018). El sentido de comunidad en las instituciones de educación alternativa: el caso del Centro Educativo Libertad. En M. Valderrama Leongómez, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 112-149). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.04>

El espacio está dispuesto para el encuentro, los niños corren por la institución, mientras sus padres dialogan con sus pares y acuerdan cómo pintar las máscaras del carnaval. Es llamativo ver tantos jóvenes adultos convocados para esta actividad. Valga decir que son las dos de la tarde de un sábado y se juega la final de la Champions. Ninguno quiere perderse el partidazo y de manera mancomunada gestionan el televisor y los parlantes. El ambiente es bastante familiar, los padres en su pintura más casual con las manos pintadas, conversando entre ellos, algunos son familiares, otros son amigos. La mayoría son jóvenes, podría arriesgarme a decir que entre 30- 40 años de edad. Las profesoras acompañan a los padres, pero son ellos los protagonistas de la actividad. Trascurre la tarde de manera muy amena, los padres acceden a ser entrevistados por nosotros, que por nuestra pintura parecemos también padres de la comunidad. Antes de terminar la jornada, una de las madres me dice: “Estamos aquí porque hay unos valores y apuestas que me interesa que mi hija tenga, creo yo que lo que pretende es volver a lo ancestral y a los orígenes de estas tierras”. Cerca de las cinco de la tarde termina la jornada.

Diario de campo personal, 3 de junio de 2017.

Introducción

Comúnmente, a las instituciones educativas suelen llamárseles comunidades educativas, apelando a una imagen generalizada que entiende a las instituciones como “comunidades”, en tanto son un grupo homogéneo que comparte un contexto espacial y una normatividad interna. Sin embargo, una mirada detallada permite reconocer que no son suficiente estas condiciones, por el contrario, el engranaje de las apuestas éticas y políticas, los valores compartidos, los vínculos emocionales, los referentes identitarios, los proyectos futuros y las memorias sobre el pasado, son los elementos que permiten la construcción de un “nosotros” que trasciende los aspectos meramente formales de afiliación a un grupo o a una institución. En este sentido, la “comunidad” como una categoría analítica posibilita la comprensión de estos vínculos, saberes, modos de sentir y apuestas que se construyen colectivamente.

Dicho esto, el relato anterior recoge tres elementos centrales en este sentido: el primero, la dimensión emocional que vincula a los miembros de una comunidad; el segundo, los referentes identitarios que permiten la construcción de una identidad colectiva; y el tercer elemento, que completaría la triada de comunidad, es la apuesta ética-política- pedagógica.

Estos elementos serán analizados en el presente capítulo que tiene como objetivo principal comprender los modos en que una institución de educación formal, como el Centro Educativo Libertad (en adelante CEL), hace posible el sentido de comunidad, a partir del engranaje de las diferentes prácticas e interacciones del currículo oculto que construye la cultura escolar. El capítulo cuenta con dos partes principales: en la primera, se hará la caracterización del CEL como comunidad política/pedagógica alternativa; y en la segunda, se tratará de mostrar cómo se hace posible la construcción del “nosotros” y las prácticas de denominación en la construcción identitaria.

Marco conceptual y metodológico

Sustento metodológico

Mi investigación se inscribe en el paradigma de investigación histórico hermenéutica, en tanto busca comprender el carácter ideográfico de los fenómenos sociales, en este caso las particularidades del Centro Educativo Libertad como comunidad; su carácter comprensivo también contempla elementos de flexibilidad metodológica y el reconocimiento del investigador como un sujeto social constructor de conocimiento y participe de la realidad social. Mi objetivo no fue “generalizar los resultados a una población, sino establecer las relaciones y los significados de un tema determinado” (Tarres, 2001: 12). Este abordaje me dio la posibilidad de involucrarme en el proceso como sujeto activo –portador de una experiencia social– y como investigadora –capaz de reflexionar sobre mí misma y sobre la realidad que investigo. El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, en coherencia con el paradigma que sustenta, y está materializado en el método etnográfico, la entrevista (individual semiestructurada y grupos focales) y la revisión documental.

Los momentos de selección y recolección de información se realizaron simultáneamente, con lo cual siempre mantuve abierta la posibilidad de incorporar nuevos sujetos a la investigación. Estas fases estuvieron acompañadas de reflexiones y análisis parciales que reajustaron las técnicas de producción de datos.

Selección: Desarrollé la fase de selección de población a partir del procedimiento de muestreo no probabilístico empleado para el estudio de poblaciones particulares, puesto que no se buscaban cifras exactas sobre la representatividad de los resultados. La selección de miembros que conforman la muestra estuvo definida por el criterio de pertenencia a las instituciones, esto es: docentes, padres de familia, directivas y estudiantes. Con respecto

al tamaño de la muestra, no hubo una definición *a priori* sino que el criterio que adopté fue la saturación de datos, propuesto por Mejía Navarrete (2000).

Producción de datos: Para esta fase acudí al método etnográfico a partir de la observación participante, la entrevista (individual semiestructurada y grupos focales) y el análisis documental. De la primera, busqué rastrear las prácticas, relaciones, eventos que se presentan en el CEL y que dan cuerpo a la cultura escolar en la institución; la etnografía, por su parte, hizo posible observar los comportamientos y los discursos de los actores a través de la descripción densa (Geertz, 1983), desde la cual se busca dilucidar la significación que tienen para ellos sus comportamientos e interpretar lo que esto establece de su vida social. Entre lo observado se encuentra: muestra interna de obras de arte (27 de abril de 2017), jornada con abuelos (5 de mayo de 2017), Pre carnaval (3 de junio de 2017), Carnaval Suaty (11 de junio de 2017), jornada pedagógica (16 de junio de 2017) y las actividades cotidianas escolares.

Por su parte, el análisis documental me permitió familiarizarme con las características de la institución, en este caso tomé documentos institucionales y documentos de autores que hicieron parte de la institución. En el primer caso, el texto *Presupuestos pedagógicos que orientan el quehacer formativo en el CEL*, del año 2016, y, en el segundo caso, el trabajo de grado *Formación de sujetos histórico sociales en el centro educativo libertad* de las autoras Paula Acero, Mariana Hernández, Yesenia Pulido y Lili Rodríguez (2014); asimismo, el texto *La pedagogía proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora*, de Alcira Aguilera y Adriana Martínez, escrito en el 2009.

Mientras que la entrevista individual- semiestructurada- fue fundamental para entender, en la voz de los actores, la narración sobre sus experiencias, percepciones, modos de sentir; es decir, su subjetividad en conjunto. En este trabajo todos los nombres de los entrevistados fueron modificados y he incluido aquellas conversaciones

informales previa autorización del implicado. En total se realizaron 10 entrevistas individuales semiestructuradas y 3 grupos focales a padres; también, 1 grupo focal con 12 docentes y la rectora.

Finalmente, la investigación me exigió organizar la información obtenida en unidades temáticas -categorías- que me permitieran ordenar el análisis. Además, combiné los procedimientos de categorización deductivo e inductivo: en el primero, algunas categorías se derivaron del marco teórico y el modelo de análisis; mientras que en el segundo identifiqué categorías emergentes. Posteriormente, procedí a establecer subcategorías, acordes con las propiedades englobantes. Esto implicó un proceso de codificación en el que se fueron agregando, suprimiendo y redefiniendo las categorías hasta tener una matriz que me presentaba el contenido general de la información. Valga decir que el análisis y escritura de este texto estuvieron centrados, especialmente, en el procedimiento inductivo, puesto que fue el trabajo de campo el que me permitió orientar la escritura del presente capítulo.

Sustento teórico

Con respecto al abordaje teórico es preciso retomar dos categorías centrales: comunidad y currículo oculto. El concepto de comunidad ha sido ampliamente desarrollado en la sociología, desde su origen como ciencia social y retomado durante la primera mitad del siglo pasado por la Escuela de Chicago con el análisis de los procesos urbanos y barrios populares para reconocer sus referentes de unidad e identidad. Dicho esto, interesa aquí retomar la postura de Torres (2013) quien entiende que la comunidad, no es un conjunto cerrado de individuos que comparten algo en común, sino una forma de vida de sujetos singulares y autónomos, que participan voluntariamente de un compromiso mutuo, del que se hacen solidariamente responsables.

Desde la perspectiva analítica propuesta por Torres, la noción de comunidad intencional ha sido empleada para el análisis de las or-

ganizaciones sociales, sin embargo, el CEL puede entenderse como una comunidad dadas las particularidades que lo caracterizan. En este sentido, el CEL puede considerarse una comunidad “intencional” en tanto que estas “surgen por la decisión de un grupo con el propósito deliberado de reorganizar su convivencia de acuerdo a normas y valores idealmente elaborados, en base a credos o a nuevos marcos sociales de referencia” (Calero, 1984, p. 14). Estas redes intencionales, se articulan al previo tejido social, fortaleciéndolo y proveen de nuevos sentidos comunitarios proyectados al futuro; a la vez, “afirman un substrato de identidad emocionalmente compartido, donde se rechazan jerarquías rígidas, se elaboran proyectos frente al mercado y el estado y se rechazan el tecnocratismo y el neoliberalismo” (Brunner, 1995, p. 57).

Por su parte, el concepto de currículo ha sido ampliamente analizado desde las ciencias de la educación y desde la sociología educativa, la cual ha hecho énfasis en la relación existente entre ideología y currículo, siendo esta considerada por la teoría crítica del currículo como:

El resultado que se alcanza después de aplicar ciertos criterios destinados a seleccionar y organizar la cultura para su enseñabilidad. En otras palabras, el currículum se genera como producto de un proceso intencional y sistemático en el que se toman decisiones referidas tanto a los saberes culturales que se enseñarán y a su organización, como a las modalidades de transferencias y evaluación del currículum (Magendzo y Donoso, 1992, p. 1).

Así mismo, el currículo incluye tanto aquello que se enseña de manera explícita o abierta, como aquello que está implícito u oculto y que se encuentra enraizado en la cultura escolar. Ambas caras del currículo tienen como fin la formación de los sujetos, la identidad, la conciencia y la formación/reproducción ideológica. En consecuencia, entiendo que los procesos educativos no solo se desarrollan a partir de un currículo explícito, es decir en la selección y organización del conocimiento, de manera intencionada y deliberada, sino en

función de una serie de aspectos que no son explícitos y que refiere “a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje y en general en todas las interacciones que suceden en las instituciones educativas” (Torres, 1998, p. 119).

Resultados

El CEL como comunidad ética, política y pedagógica

Somos actores en la construcción de un proyecto que está vivo desde que un grupo de locos, como ellos mismos se definen, se pensaron esta idea de crear un centro de educación distinta hace 26 años (y ahora) nos volvemos parte de una familia, de un equipo de trabajo que le apunta al mismo objetivo. (Profesor Danilo Ramírez, comunicación personal en grupo focal, 16 junio 2017)

El colegio fue fundado en 1991 por el colectivo de educación alternativa, conformado por Juan Francisco Aguilar Soto, Milene Aydee Bermudez Vanegas, Hilda Marina Forero, Rocardo Lambuley y Fernando Aguilar Soto. Es una institución de carácter privado, ubicada en el barrio Santa Bárbara, localidad de la Candelaria, en pleno centro histórico de Bogotá. A la tradicional denominación de básica primaria y básica secundaria, sus fundadores apostaron por una nueva denominación: círculo Hyzcaty y círculo Gaia (respectivamente). El “círculo Hyzcaty es una palabra Chibcha que significa 5 cantando. Cuando se adoptó, eran 5 cursos, dirigidos por 5 profesoras. Desde entonces

decidimos mantenerlo así el número de cursos variara” (Sandra Ramírez, comunicación personal, 7 de septiembre de 2017).

En la actualidad, la pedagogía proyectiva es la manera en que se nombra la propuesta pedagógica que se ha venido consolidando y toma cuerpo con los proyectos que se definen y desarrollan anualmente en la institución. En concordancia con el horizonte formativo, la pedagogía proyectiva “está centrada en los sujetos sociales y no en las disciplinas” (CEL, 2016, p. 3). Esto no quiere decir que la pregunta por la construcción de conocimiento no sea importante, pues la apuesta de integración curricular como posibilidad de construcción de pensamiento complejo, para traer a (Morín, 1997), es una apuesta institucional que se evidencia en el trabajo por proyectos. En palabras propias, la pedagogía proyectiva es “su concepción epistemológica, su modelo pedagógico y sus herramientas didáctico- metodológicas, que solo cobran sentido en tanto están orientadas para fortalecer al sujeto en su dimensión personal, social, política, lúdica, emotiva y creativa” (CEL, 2016, p. 21). Para que la articulación de diferentes saberes sea posible, el CEL cuenta con cuatro ejes transversales que recogen y articulan las diferentes áreas, que conciben de manera holística el conocimiento y mediante los cuales despliega su horizonte formativo¹.

La comprensión del conocimiento de manera integral se manifiesta en la integración curricular que aborda la institución y que permite la articulación de los campos de conocimiento de manera relacional,

¹ Los ejes son: Comunicación y expresión: en relación a la lengua escrita, lengua extranjera, lenguaje del arte, informática y medios masivos de comunicación; Pensamiento lógico-matemático: potencia actividades a partir del manejo de resolución de problemas desde un acercamiento a la cotidianidad de los sujetos; Pensamiento social: potencia la investigación concertada y de las incógnitas que plantean los sujetos. Se apunta al reconocimiento de los niños como sujetos integrales; La actitud científica: enmarca una serie de procesos, tales como la indagación, exploración, experimentación, invención, en donde los protagonistas son los niños (ver: CEL, 2016).

se corresponde, también, con el ejercicio de descentrar el conocimiento del aula. En palabras de Sandra Ramírez “nos tenemos que organizar y para ello necesitamos un aula, un tablero, pero no honramos el tablero, la mesa de trabajo y el cuaderno como los únicos lugares para conocer y para aprender” (Sandra Ramírez, comunicación personal en grupo focal, 16 junio de 2017). Esta concepción del proceso educativo permite la formación del pensamiento complejo y reconoce que todo lugar o situación es excusa para la enseñanza, por lo cual se distancia de la escuela tradicional que privilegia el aula y la transmisión de información.

Asimismo, en el CEL, como en toda institución educativa, existe una realidad que opera en la cultura escolar –no necesariamente deliberada y conscientemente– pero que orienta y modela el saber-sentir-pensar de los estudiantes, es decir, forma subjetividades, esto es el *currículo oculto*. Esta categoría es fundamental para entender la manera en que las instituciones configuran, reproducen o construyen cultura a partir del despliegue ideológico que hacen en cada uno de las acciones e interacciones que emprenden.

Como se dijo antes, la relación currículo e ideología ha sido ampliamente analizada desde la pedagogía crítica, quienes entienden que la escuela como institución moderna busca la reproducción de la ideología dominante (Apple, 1986); en palabras de Althusser (1989): la Escuela es un Aparato Ideológico del Estado. Desde esta perspectiva es fundamental detener la mirada en todo aquello que hace la educación tradicional y que forma subjetividades proclives a la reproducción del orden social y económico vigente.

Llegados a este punto, es preciso aclarar qué se entiende por ideología. Según Therborn, todas las ideologías someten y cualifican a los sujetos haciéndoles reconocer y relacionándolos con: 1. Lo que existe, lo que no existe; 2. Lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como todos sus contrarios, lo cual ayuda a la normalización de nuestros deseos y aspiraciones; 3. Lo que es posi-

ble e imposible. En función de esto, definimos las posibilidades y sentido del cambio, así como sus consecuencias. Nuestras esperanzas, ambiciones y temores quedan así contenidos dentro de los límites de las posibilidades concebibles (Therborn, 1987, pp. 15-16).

Reconociendo que la escuela opera como Aparato Ideológico de Estado, también se debe reconocer que esta también puede ser un escenario de disputa ideológica, tal como lo han señalado las teorías críticas y la pedagogía crítica y que se puede materializar en propuestas educativas que de carácter alternativo a lo tradicional. En términos del CEL, uno de los objetivos es “lograr que la comunidad reconozca la propuesta como un establecimiento que aporta a la construcción de una sociedad más justa y humana con una propuesta pedagógica alternativa” (CEAL, 2005).

Es decir, este concepto de hegemonía ideológica no significa que las clases y grupos sociales dominados o subalternos estén determinados por el orden social impuesto, por el contrario, la hegemonía puede ser contenida y rechazada, tal como plantea Gramsci (1981), para quien existe la posibilidad de construir escenarios contra hegemónicos. Así “las ideologías no son algo estático o permanente, ni tampoco funcionan de una manera automática, mecánica, sin ningún tipo de fisuras” (Torres, 1991, p. 20).

Nuevamente, en esta apuesta por la construcción “alternativa” a la hegemonía, el currículo oculto es una pieza central en la formación de sujetos sociales con pensamiento crítico que agencien la transformación social. Así, no es suficiente resistir, se requiere también empoderar a los sujetos en formación para avanzar prácticas que transformen las estructuras de dominación. En consecuencia, la apuesta ideológica se puede rastrear en las relaciones que se construyen entre sujetos, las metodologías de trabajo, las actividades extra clase, las formas de evaluación, en síntesis, todas aquellas prácticas que se presentan en la institución y que lleven implícitos mensajes, actitudes y valores.

La cultura escolar que es la manifestación más tangible de los tipos de currículos expuestos “tiene su propia ideología a veces explícita y otras veces implícita, que configura una identidad institucional” (Magendzo, 2006, p. 49). Lo que Magendzo denomina como identidad institucional lo entiendo, para efectos de este análisis, como identidad colectiva en tanto que ambas se alimentan de la cultura disponible, para este caso la cultura escolar. “Para desarrollar sus identidades –dice Stephen Frosh (1999) – la gente echa mano de recursos culturalmente disponibles en sus redes sociales inmediatas y en la sociedad como un todo. Por consiguiente, las contradicciones y disposiciones del entorno sociocultural tienen que ejercer un profundo impacto sobre el proceso de construcción de la identidad” (Giménez, 2007, p. 54). Sobre este punto volveremos más adelante.

La educación del CEL propende por ser una comunidad alternativa pedagógica y políticamente en diferentes aspectos: 1. El pensamiento crítico y el cuestionamiento del orden social vigente; 2. La democracia directa y la construcción colectiva de la norma; 3. La formación para la autonomía y la reflexividad; 4. La epistemología del sur; 5. La no obligatoriedad del uniforme, la disposición de los espacios y el uso compartido de materiales; 6. El trabajo colaborativo entre estudiantes y la interdisciplinariedad entre docente como apuesta a las relaciones horizontales. 7. Las prácticas de denominación. Estos dos últimos aspectos son fundamentales, además, para la dimensión identitaria y emocional del CEL como comunidad y serán ampliados en el último apartado.

La formación del pensamiento crítico puede entenderse como “el esfuerzo intelectual y, en definitiva, práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes” (Horkheimer, 1968, p. 286). En palabras de uno de los padres de familia:

Nos parece que tiene unos enclaves significativos para plantear un proceso educativo totalmente diferente al tradicionalista, elemen-

tos tales como la formación para la autonomía, los proyectos transversales, un colegio laico que no impone algunas religiones, sino que permite un respeto por la diferencia. (Padre de familia William Mesa, comunicación personal, 3 de junio de 2017)

La apuesta por la formación del pensamiento crítico es fundada en la pedagogía crítica y en la educación popular, y retoman el diálogo con autores latinoamericanos, pero también con marxismo, la sociología de las emergencias y la teoría decolonial (Torres, 2010). Sin embargo, estos planteamientos y apuesta crítica solo toman cuerpo en tanto fortalece la capacidad de los sujetos y prácticas para cuestionar y transgredir el orden dominante (Cadena y Collin, 2011).

Esta apuesta, por la formación del pensamiento crítico, que retoma los postulados de la educación popular se corresponde, a su vez, con la perspectiva de epistemología del sur. El precarnaval- y el carnaval Suaty, apuntan a la producción de epistemologías del sur, en tanto que busca construir unas nuevas miradas; miradas “alternativas” a las eurocéntricas que subvalora lo ancestral, privilegiando la narrativa racista. El carnaval tiene como objetivo reivindicar los saberes ancestrales y está centrado, en esta ocasión, en la cultura Muisca. En la página web de la institución se invita a los padres a participar de esta jornada mediante el siguiente poema del maestro Ricardo Lambuley:

Invocamos al gran espíritu, las cuatro direcciones

Los cuatro elementales, los dioses ancestrales

Este día de rumba y sacrificio, de carnaval y fiesta

Cantemos y bailemos, que ya luego viene la siesta

Poderoso Chiminigagua, abrazador Suaty

Protectora Chía, quinua y maíz

Sus sabidurías hemos legado, a sembrar hemos aprendido

(...) *De esta manera conjuramos este encuentro feliz*

*Y damos comienzo Al Carnaval Suaty.*²

Con el carnaval y las actividades preparatorias, se promueve una nueva epistemología, una epistemología del sur que reconoce “diferentes maneras de pensar, de sentir –de sentir pensando, de pensar sintiendo–, de actuar; diferentes relaciones entre seres humanos” así como “diferentes concepciones del tiempo, diferentes formas de mirar el pasado, el presente y el futuro”, desde la perspectiva la “gran diversidad queda desperdiciada porque, debido al conocimiento hegemónico que tenemos, permanece invisible” (Sousa, 2009, p. 17). Esta apuesta política, que reivindica los saberes ancestrales de las comunidades originarias y de las comunidades campesinas, recalca que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y por eso la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos, impensables para occidente o las formas eurocéntricas de transformación social” (Sousa, 2009, p. 16). Esto se evidencia en el siguiente relato:

Ayer hubo una actividad que me pareció muy bonita y era un mercado campesino, el reto era llevar un poco de dinero para comprar a los campesinos. Claro, ayer era el Día Nacional de los Campesinos. Me interesa que mi hija tenga esos valores sobre esas figuras representativas en un país tan llevado como este (...) Frente al tema de la tierra, del tema de quien la cultiva, pero también hay otros valores frente al tema de la diversidad (Madre de familia Julieta Penagos, comunicación personal, 3 de junio de 2017)

Además del carnaval Suaty, la institución homenajea el día del campesino el 6 de junio de 2017, mediante la participación de los maestros y niños en el mercado campesino que se realiza en la Plaza de Bolívar, la reflexiones sobre la problemática de los campesinos, en el país, y el reconocimiento de la importancia del mercado campesino y

²Ver: <http://ceal.com.co>

el fomento a la compra directa de sus productos. “Se intenta referenciar aquellas luchas pequeñas, incluso con el paro de los docentes, por ejemplo, Joseph, yo le hablo bastante de política, pero él llega con otros temas que son del colegio: temas sociales, políticos, de los indígenas” (Padre de familia Wilian Mesa, comunicación personal, 3 de junio de 2017).

Estas actividades son significativas para los estudiantes, puesto que les descentra su proceso formativo del plantel educativo, interactúan con otros actores sociales y se acercan a otras realidades. Como experiencias significativas se convierten en situaciones de diálogo con sus padres, de intercambio de ideas; claro está, sin la complicidad y empatía de los padres de familia como actores de la comunidad, dichos esfuerzos perderían fuerza.

La institución como núcleo de esta comunidad educativa, confirma con estas acciones el objetivo de “generar alternativas basadas en otra racionalidad económica, en otras formas de relación entre los seres humanos y con la naturaleza, en otros principios y valores, donde las tradiciones, conceptualizaciones y visiones de comunidad pueden aportar su potencial emancipador” (Torres, 2013).

En este grupo de actividades se puede incluir también la jornada con abuelos que se realiza anualmente en el CEL y que tiene como propósito reconocer y valorar los saberes, memorias, experiencias e historias de los abuelos de la comunidad. Las directivas de la institución convocan a los abuelos de los niños a participar en la “jornada con abuelos” la cual está organizada por medio de rincones de interés: Museo de la memoria; experiencias de vida; música, danza y juego; y viajes y migraciones. En cada uno de éstos rincones, los niños y los abuelos comparten sus historias de vida en función del eje dinamizador de cada espacio. Los espacios están dispuestos para el diálogo, los niños se sienten felices al escuchar a sus abuelos donde se vive una atmosfera de familia. La jornada termina con el compartir de un

alimento y el reconocimiento mediante diploma de honor a los abuelos participantes como se ve en la figura 1.



Figura 1. Jornada con abuelos (izquierda: en el museo de memoria y, derecha: el "compartir"). Fotografía tomada por la autora el 5 de mayo de 2017.

Por otra parte, la experiencia de participar en la democracia directa, mediante la construcción de acuerdos y las asambleas como escenario de resolución de conflictos, entre otras estrategias, empodera al sujeto de sus acciones y decisiones como parte de un colectivo. Se motiva a los estudiantes a aprender a tomar postura, debatir, argumentar sus ideas y respetar las ideas diferentes, es decir a participar plenamente de las decisiones que le afectan como sujeto, trascendiendo así la democracia representativa volcada especialmente en el sufragio. Las escuelas se transforman, entonces, en "ámbitos de posibilidad, donde los alumnos pueden ser educados a fin de ocupar lugares en la sociedad desde una posición que los empodere, en vez de subordinarlos ideológica y económicamente (Giroux, 2003, p.175). En palabras de uno de los padres de familia:

La construcción de acuerdos colectivos más allá de la imposición de leyes o normas estudiantiles. También la autonomía, el carácter, la crítica, el razonamiento, el tema de la libertad responsable, de la autodisciplina en un contexto tan punitivo como el que vivimos, plantear que no es necesario castigar a los niños, sino que se promueve la reflexión ante determinados actos, el ejercicio de

la democracia directa, donde ellos mismos definen los acuerdos que los van a regir y ellos mismo se encargan del cumplimiento; creo que son elementos políticos. Se le da la posibilidad al niño de pensar e ir más allá, ser consciente de su entorno y su realidad e intentar transformarla (Madre de familia Andrea Herrera, comunicación personal, 3 de junio 2017).

La democracia directa es alimentada de la construcción colectiva de la norma manifiesta: el libro de acuerdos. Esta es una apuesta colectiva que se realiza anualmente y es producto del dialogo de diferentes miradas sobre temas comunes a la convivencia escolar. Allí se contemplan aspectos como los horarios de entrada y salida; todo movido por el concepto de autorregulación.

Los acuerdos y desacuerdos buscan la cimentación de la convivencia y la formación ciudadana a través de la participación en el procesos de construcción colectiva y cotidiana de hábitos, reglas de juego, pactos, acuerdos, entre otros; que nos permitan hacer uso del diálogo, la autogestión y la auto-regulación como herramientas de negociación, de consensos y disensos, fortaleciendo así el ejercicio de toma de decisiones y alternativas de transformación, haciendo del conflicto un elemento pedagógico dinamizador de estas experiencias (Colectivo de maestras Hyzcaty 2014, p. 8).

Existen libros de acuerdos por curso y también uno institucional. “El libro de acuerdos y desacuerdos recoge los distintos consensos en torno a la convivencia escolar, que se van actualizando periódicamente. El proceso de establecer los acuerdos requiere que todos los agentes educativos tengan claridad frente a la importancia de la norma y su cumplimiento. Los acuerdos que se construyen en colectivo, reconoce las particularidades y maneras de convivir de cada grupo. Es un proceso abierto, por lo cual es posible hacer adiciones a los acuerdos cuando se considere necesario. “Somos un grupo de personas compartiendo un espacio y compartiendo relaciones; entonces lo que permite un trabajo de acuerdos y desacuerdos es el principio

de autonomía, autorregularnos, reconocernos y respetarnos” (Maestra Carolina Montoya, comunicación personal, abril de 2014). Este aspecto, además de reflejar el carácter alternativo de la institución, es central en la construcción comunitaria del CEL.

Por otra parte, la no obligatoriedad del uniforme, la disposición de los espacios y el uso compartido de materiales refleja, y en otras acciones pequeñas del mismo tenor, el sentido alternativo de la educación del CEL. No es casual que no exista la obligatoriedad del uniforme, pues se prima con esto la construcción de identidad y el libre desarrollo de la personalidad por parte de los estudiantes. No obstante, uno de los acuerdos está enfocado a que los estudiantes utilicen ropa cómoda para ciertas clases –deportes y artes– con el fin de permitir el desarrollo de la misma.

Aspectos como la obligatoriedad del uniforme son propios del modelo tradicional desde el cual fue gestada la educación moderna, que buscaba establecer pautas de moldeamiento de los sujetos para el mundo del trabajo (campanas para cambio de actividad, overoles para “uniformar” a los trabajadores). Además, se caracterizó por focalizar el proceso educativo en el aula de clase, la cual está organizada juiciosamente en filas de pupitres que dirigen su mirada en la misma dirección: hacia el maestro. Pupitres que cumplen la función de individualizar, separar y disciplinar los cuerpos. En respuesta a esto, o mejor, como alternativa, el CEL privilegia el trabajo colaborativo, donde los estudiantes están en interacción constante y es eso, justamente, lo que permite el aprendizaje personal y la construcción colectiva de conocimiento mediante el reconocimiento del otro. El docente no es el centro del proceso educativo, más precisamente es el dinamizador del mismo. Los pupitres están organizados en un círculo dónde además del trabajo colaborativo, se comparten historias o libros. Los materiales se comparten entre todos, es decir no existen objetos marcados para el provecho individual, lo cual apunta a la idea de corresponsabilidad e identidad colectiva, en tanto todo es de todos, todos deben velar por su buen uso. Hay una conciencia

del cuidado, “no cuido solo para mí o porque es mío, sino que cuido porque es de todos” (Madre de familia Adriana Ramírez, comunicación personal, 3 de junio de 2017).

Esta organización de los espacios, la distribución de los elementos del aula de clase y el uso compartido de materiales dispone a los estudiantes a construir relaciones horizontales con sus pares y con sus docentes, quienes dejan atrás la pretensión de autoridad basada en el miedo, como señala el profesor Danilo Ramírez,

En lo que tiene que ver con las relaciones con los compañeros, en la educación tradicional son juegos de competencia, juego de egos, donde los profesores compiten entre ellos. Aquí no, aquí uno debe despojarse de ellos para aprender a trabajar, y en este momento ya no hablamos de disciplinas separadas, sino que hablamos de interdisciplinariedad y para construirla lo primero que tienes que aceptar es que tú no tienes una verdad, sino que tienes la capacidad de construir con los compañeros desde los saberes de cada uno (...) Con los estudiantes no te ven como una figura de autoridad lejana y distante, sino que te están viendo casi como un par sin quitar el elemento del respeto y la rigurosidad académica (Profesor Danilo Ramírez, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio de 2017).

En el relato se hace evidente esta apuesta de horizontalidad en doble vía: entre docentes- estudiantes y entre docentes. Las relaciones de cooperación entre estos últimos son condición para el desarrollo del proyecto pedagógico y la interdisciplinariedad manifiesta en la integración curricular de los proyectos anuales. Entonces, el trabajo en equipo como condición para el trabajo por proyectos se convierte en el modo en que toma cuerpo las relaciones entre pares y la búsqueda de horizontalidad.

En este sentido y en la perspectiva de Marinas (2006), el proyecto ético político del CEL como comunidad valora lo comunitario como una forma de reconsiderar la política desde la ética, “como el poder creador de valores y procedimientos que implica una visión no fundamenta-

lista de lo político” (13). Es decir, la política entendida no solo como la toma del poder político, sino como apelación al orden social impuesto y también como una apuesta de formación de un nuevo marco normativo y valorativo. La opción política es una apuesta de democracia contra hegemónica, de alta intensidad o, si se quiere, emancipadora; en este tenor, podemos traer a Boaventura de Santos, para quien la emancipación está fundada “en elementos inclusivos, comunitarios y participativos que sitúan en el centro de sus objetivos los valores de la solidaridad y la emancipación social” (Aquiló, 2009, p. 1).

La construcción del “nosotros”

Las estrategias y prácticas que emprende la institución, y que derivan en construcción de comunidad política- pedagógica, también inciden en la construcción de un nosotros; es decir, de una identidad colectiva. En esta tarea, aparecen dos elementos centrales: por un lado, las relaciones de horizontalidad que dan cuenta de una concepción particular de la educación, de las cuales ya se habló; y, por otro lado, la práctica de denominación que afianza la identidad colectiva. En este apartado, nos centraremos en analizar los modos en que, a partir de estos aspectos, se configura el nosotros en el CEL; un nosotros anclado a referentes identitarios, sentidos de pertenencia y vínculos emocionales.

Definitivamente para mí el CEL es un lugar de encuentro con los otros. Aquí nos encontramos con los otros, ¿por qué les gusta tanto venir al colegio a los niños?, ¿por qué disfrutan de un fin de semana, pero también disfrutan de un lunes levantarse para venir al colegio?, lo disfrutan porque es el encuentro con los pares con los que juegan, es el encuentro con su maestra, una maestra que admiran, una maestra que aprecian, una maestra que los escucha, que son sus maestros que les enseñan, pero que además se dejan enseñar de ellos (Sandra Ramírez, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio de 2017).

Esta manera de definir el CEL permite reconocer el horizonte de comunidad que se construye como apuesta formativa, que engloba lo ético y lo político. El CEL es, entonces, no solo una institución que busca la formación de sujetos sociales y políticos, autónomos, sino también una apuesta comunitaria, intencionada hacia la construcción de un nosotros, con unas perspectivas epistemológicas compartidas y unos proyectos de futuros posibles distintos; y asimismo, que interpelan la modernidad capitalista.

Aquí, se hace preciso señalar que la escuela como institución moderna se ha edificado en función de relaciones sociales verticales en las cuales hay un sujeto poseedor del conocimiento y otro desposeído del mismo, frente a esto, se podrían mencionar diferentes pensadores como Varela y Álvarez (1991), Foucault (1975) e incluso Freire (1968), con la crítica a la educación bancaria. Lo importante para los intereses del presente capítulo, es resaltar que estas relaciones verticales restan importancia al vínculo humano y difícilmente logran construir una comunidad. En contraste, las instituciones que toman distancia de la escuela tradicional promueven relaciones sociales que minimizan las relaciones jerárquicas entre los actores: directivas-docentes, docentes-estudiantes, docentes-padres de familia, etc.

Si bien, esta apuesta por la horizontalidad es una tarea siempre inconclusa, la pretensión de construir nuevas relaciones y las características que estas adquieren son fundamentales en la búsqueda comunitaria, como se mencionó en el relato de Sandra Ramírez, referenciado arriba.

Yo creo que se tiene una relación de compañerismo y se hacen lazos más fuertes de acuerdo al círculo, yo puedo confiar plenamente en cada una de mis compañeras, veo esa relación de apoyo, si yo necesito algo, ellas están ahí, en todos los ámbitos, tanto en lo social, en lo académico, es una relación estrecha donde todas vamos por un mismo objetivo, todas queremos conseguir lo mismo. Es muy ame-

no y agradable estar acá (Docente Tatiana, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio de 2017).

Como se evidencia en estas palabras, el compañerismo es, además, uno de los rasgos distintivos de lo comunitario, una motivación especial –desde la voluntad personal– para estar allí y materializar el proyecto político- pedagógico que los convoca, ya sea en el rol de padres o de maestros. Es decir, la pertenencia es un acto de voluntad manifiesta, se deposita allí la confianza de estar en la misma sintonía, en la misma búsqueda y tener el mismo horizonte formativo. “La actividad de hoy me parece genial (pre carnaval Suaty), que entre todos nos colaboremos, que seamos de verdad una comunidad, aquí la educación es de todos, tanto de profesores como de los papás. Todos tenemos que vincularnos” (Madre de familia Luisa Fernanda Alberto, comunicación personal, 3 de junio de 2017).

Las comunidades, y por ende los sujetos comunitarios, no están dados *a priori*; los vínculos comunitarios se construyen en los procesos de interacción, pero es condición la apuesta deliberada de querer pertenecer, de compartir el proyecto y animar su materialización desde los diferentes actores: solo después aparece el sujeto. El padre de familia decide que es allí donde se puede complementar y alimentar el proyecto formativo que quiere para su hijo. Complementar y alimentar en tanto que son los padres los primeros encargados del horizonte formativo que quieren para su hijo; mientras que el docente vuelca en la institución su formación profesional y su proyecto de sociedad.

Yo llevo diez años acá, y pensaba ¿qué puede hacer que ya no estén muchos con los que comencé, que hayan pasado tantos y no todos se mantengan? Entonces, yo creo que es un poco la utopía, pensar otras formas, otras lógicas, otros órdenes para lo que ya está estructurado. La diferencia es que aquí nos lo permiten hacerlo y no solo pensárnoslo. Entonces pasa de ser un deseo a la acción y eso tiene una trascendencia muy importante. Creo que parte de que permanezcamos acá, es que llegas, conoces, te encantas, te desen-

cantas, te vuelves a encantar, no es idílico, está la crisis, está el conflicto, está la dificultad, está el error, está el acierto, el desacierto, el encuentro, el desencuentro, y todo eso hace que encuentres un lugar y te arraigues, porque hay un sentido de pertenencia, porque te sientes identificado con las formas de ser maestro, pero sobre todo de ser persona (Profesora Johana Yute, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio de 2017).

Esta identificación con el proyecto político pedagógico del CEL permite que docentes y padres construyan un vínculo comunitario, que no es fusión, ni sumatoria, sino una alianza entre diferentes (Marinas, 2006); es diferencia y otredad. “La comunidad no es una subjetividad resultado de la suma de unas subjetividades individuales previamente constituidas, sino una inter-subjetividad que se gesta a partir del ser con otros” (Torres, 2013, p. 213). Es apertura, decisión de pertenecer a un colectivo y reafirmación en la dimensión personal de la subjetividad. “Es el lugar donde me siento pleno, en una posibilidad de construcción de conocimiento tanto hacia los muchachos como lo que me configuran a mí para ser mejor ser humano, tanto los muchachos como mis colegas, creo que eso es el CEL para mí” (Profesor Sebastián, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio 2017).

La apuesta es el sujeto en su dimensión personal, pero también el sujeto social. En palabras propias “pensarse como parte de un colectivo y pensar en los otros de forma solidaria es una actitud que cada uno debe desarrollar” (CEL, 2016, p. 3). Esta apuesta, que se visibiliza en los documentos institucionales y en la voz de los actores participantes, cobra especial relevancia cuando se materializa en las relaciones entre los sujetos, como se detalló en la primera parte de este capítulo.

La comunidad, como apuesta por la construcción colectiva, es también una apuesta política que se opone al individualismo producido desde la modernidad capitalista y profundizado en el neoliberalismo; un individualismo que minimiza, convierte a las personas en sujetos del consumo y fragmenta el tejido social. Este individualismo rechaza

proyectarse en el tiempo –ya sea pasado o futuro– exaltando el presente como único instante de valor. Sobre este asunto, Wierviorka (2007) reconoce la existencia de otro tipo de individuo que produce una subjetividad afín a la solidaridad colectiva y la responsabilidad social, que puede derivar en acción colectiva; como la apuesta del CEL.

Por otra parte, es relevante mencionar que la producción de narrativas y simbolismos que alimenten los sentidos de pertenencia, identificaciones presentes y visiones de futuro es muy importante, pues solo hay comunidad allí donde hay un imaginario instituyente compartido, una subjetividad constituyente de un nosotros que diferencia de “los otros” pero que a la vez no subsume la singularidad de los sujetos comunitarios (Sánchez, 2001, p. 97). En palabras de Nicolás, estudiante de Gaia: “en otros colegios hay muchos grupos en el mismo salón, pero acá se intenta que, entre todo el colegio y entre todo el grupo seamos un sólo equipo. Como que hacemos cosas y convivimos para tener una mejor confianza” (Nicolás Sanabria, comunicación personal, 11 de junio de 2017).

Prácticas de denominación: ¿cómo llamarnos?

Son múltiples las actividades donde se evidencia “el ser un equipo” y construir confianza como señala Nicolás. Me concentraré en la práctica de denominación, que es una de las prácticas instituidas desde hace más de diez años, en Huscaty; esta tiene como fin fortalecer la identidad colectiva y los sentidos de pertenencia de cada uno de los grupos y el reconocimiento como grupo dentro de un colectivo más grande que la comunidad escolar. Así, cada niño tiene la posibilidad de asumir una propuesta, darla a conocer y sustentarla, apelando a su capacidad de argumentación y proposición, ejerciendo la democracia participativa para la toma de decisiones individuales y colectivas.

Esta es una experiencia significativa para los estudiantes, pues son ellos quienes: primero, indagan según los gustos o intereses; segundo, consultan en relación con la propuesta elegida; tercero, socialización

con el colectivo; cuarto, reconocen diferentes propuestas; y quinto, participan mediante el voto en la elección del nombre que más los identifique. Es importante que los niños se identifiquen con la propuesta desde el inicio del proceso; con los niveles pequeños, las estrategias más utilizadas son las narrativas, los niños cuentan por qué les gusta y por qué es importante para ellos un nombre específico.

Ellos no se llaman ni cuarto de primaria, ni nivel nueve, sino que ellos mismos se ponen el nombre y alrededor de eso hay un trabajo bien interesante de investigación, entonces los niños se llaman Osos, se llaman Jaguares, se llaman Pandas, generalmente son animales o seres fantásticos o mitológicos, ellos mismos escogen su nombre, ese es el trabajo que cada uno hace ¿cómo me quiero llamar este año? y ¿cómo quiero que con mis compañeros nos llamemos? y además hacen el ejercicio como de “Pandas a la Tiva³” a ver si les suena o no les suena, así como cuando uno va a tener un hijo y al escoger el nombre mira si el apellido sí le cuadra, eso me parece un trabajo súper bonito (Milena Tinkan, comunicación personal, 3 de junio de 2017).

Además de la denominación de grupos, existe la denominación de los lugares colectivos, los cuadernos de trabajo, las mesas o paredes. Desde esta actividad se evidencia la importancia del nombre, su significado. Todos los lugares tienen un nombre asignado por los niños y por las maestras a través de los años: “el *desierto de colores* es una cancha central donde todos juegan, a los baños se les llama *burbuja*, al teatro *Maloca*, entre otros. Todos estos momentos tienen un significado y una historia otorgada por el tiempo y los sujetos, para el colectivo de maestras es importante dar a conocer estas dinámicas a los niños fortaleciendo el sentido de pertenencia” (Acero, Hernández, Pulido, 2014). Esta práctica es, además, una excusa para el ejercicio y el goce de la democracia directa, una manera de participar sin mediaciones en los asuntos que les son propios.

³ La palabra *tiva* significa lugar de trabajo en lengua chibcha.

Aquí es preciso explicar qué se entiende por identidad colectiva. Retomando la perspectiva de Giménez (2007) para quien la identidad es un proceso subjetivo y reflexivo “por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos” a través del ejercicio de “auto asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” que requiere el reconocimiento de los “demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente. Esta definición de identidad de los sujetos individuales puede aplicarse por “analogía a los actores colectivos –grupos, movimientos sociales, partidos políticos, comunidades nacionales–” (Giménez, 2007, 61) y en nuestro caso a la comunidad política pedagógica del CEL.

En la construcción de este nosotros es indispensable, como se mencionó antes, los rituales, los simbolismos, las prácticas y las estrategias de la cultura escolar que despliega la institución; así como la mística, recientemente popularizada por los movimientos sociales de América Latina, en especial por el movimiento de los trabajadores en Brasil. La mística es, entonces, el ambiente creado con la finalidad de fortalecer la identidad colectiva, que toma cuerpo gracias a las acciones que se acaban de enumerar. Un ejemplo, es el momento del compartir, donde los diferentes actores “comparten” un alimento al calor de una conversación informal, como se ve en la imagen que sigue (figura 2).



Figura 2. Precarnaval Suaty. Fotografía tomada por la autora el 5 de junio de 2017.

Los momentos de mística, de encuentro, de comunión refuerzan los sentidos de permanencia e identificación con el proyecto, lo que permite el vínculo comunitario, que no es fusión, ni sumatoria, sino una alianza entre diferentes (Marinas, 2006), como se manifiesta en el siguiente relato:

Yo creo que lo que nos une a nosotros acá en el CEL es la concepción de vida y de educación que tenemos. Somos personas emocionales, somos personas sensibles, que alimentamos la vida desde lo natural, del arte, de la literatura, la construimos desde lo intelectual y también desde lo pasional, desde lo que nos gusta. Eso nos vincula también como sujetos a todos los maestros que estamos en el CEL (Profesora Sandra Osorio, comunicación personal, 5 de mayo de 2017).

Este sentido de pertenencia a un colectivo permite “la percepción de similitud con otros, el reconocimiento de la interdependencia con los demás, la voluntad de mantener esa interdependencia (...) y el

sentimiento de que uno es parte de una estructura más amplia, estable y fiable” (Maya, 2009, p. 3). Esta experiencia de atmosfera psicológica, es un sentimiento compartido, el participante no necesita ya nada más porque contiene cobijo y sustento en el tejido común (Fernández, 2000, p. 149).

En la construcción de este nosotros es indispensable, como se mencionó antes los rituales, simbolismos, las prácticas y estrategias de la cultura escolar que despliega la institución y que se han detallado antes.

Vínculos emocionales

Las actividades de mística y demás acciones, que buscan intensificar los sentidos de pertenencia, producen cierto grado de involucramiento emocional que es central para comprender la identidad colectiva. Este involucramiento permite a los individuos sentirse parte de una comunidad. Melucci (2001) en su comprensión de la acción colectiva concibe que:

Las pasiones y los sentimientos, el amor y el odio, la fe y el miedo forman parte de un cuerpo que actúa colectivamente, en particular en aquellas áreas de la vida social menos institucionalizadas, como aquellas donde se mueven los movimientos sociales (pp. 70-71).

Esta dimensión emocional de la identidad colectiva –de los movimientos sociales– lo es también para las comunidades, ya sean emocionales, políticas u otras que bien ha definido Torres (2013). En ese sentido, el reconocimiento de las emociones, en la construcción de la identidad colectiva, se antepone a aquellas posturas que entienden la acción colectiva bajo el cálculo costo-beneficio. En esta misma vía, y retomando a Nisbet (1996), la comunidad refiere a “todas las formas de relación caracterizadas por un alto grado de intimidad personal, profundidad emocional, compromiso moral, cohesión social y continuidad en el tiempo” (p. 71). Esta intimidad solo es posible donde

existen vínculos de amistad y camaradería, que son fácilmente rastreables entre padres de familia, entre los docentes, entre docentes y padres de familia, entre estudiantes y profesores.

Lo comunitario hace referencia a un tipo de vínculo basado en lazos subjetivos fuertes, relaciones con compromiso emocional y moral que tiene continuidad en el tiempo. Es decir, desde la postura que he intentado defender, no existe comunidad si no existe vínculo emocional entre los sujetos que la integran. Ahora, el vínculo emocional diferencia una asociación, agrupación de una comunidad, pero no es suficiente para una comunidad “intencional” política y pedagógica como la que he señalado. Se requiere de un proyecto compartido, unas miradas de futuro y una duración en el tiempo, de lo contrario será un encuentro- experiencia de emociones, pero no lograría adquirir un sentido comunitario.

Sumado a esto, la dimensión emocional de las comunidades está vinculado con lo que Bárbara Rosenwein (2006) denomina *sistemas emocionales*, en palabras de la autora:

Todo aquello que la comunidad, y los individuos en ella, definen y juzgan como valioso o como despreciable; sus apreciaciones sobre las emociones, los sentimientos de los otros y las otras; aquello que vincula emocionalmente a los sujetos y que estos perciben y definen como valores, así como el modo de expresar los sentimientos que la comunidad espera, exige, tolera o rechaza (p. 11).

Para la autora, esta definición de sistema emocional incluye lo que otros autores han denominado “marcos de referencia” o “marcos de interpretación” y refiere a lo que definen como valioso o despreciable, y que está en relación con su matriz moral, “lo que espera” o “rechaza”. Es decir, rompiendo con la lógica binaria que separa razón y emoción, podríamos entender que las emociones se enmarcan en un contexto histórico, que hace posible que prácticas que hoy rechazamos como sociedad, desde lo emocional y racional, hayan sido socialmente aceptadas en otros periodos históricos, como por ejem-

plo el infanticidio. En tanto sujetos sentipensantes, los sujetos comunitarios no solo se vinculan a una comunidad porque compartan los planteamientos de la misma, en lo que señala la razón, sino que algo de su emocionalidad tiene lugar allí, encontrando una posibilidad de realización, el aura estética que señala Maffesoli (2004):

Particularmente me pasa y es que uno se siente en un lugar, no sé cómo se llama esa sensación, te sientes bien, te sientes cómodo, a gusto. Luego vas a otra parte y no te hacen sentir tan bien, yo creo que ese sentir acá, te hace sentir que eres parte, que eres importante, que puedes aportar, que tienes para hacerlo y ese sentir nos une (Profesora Stefanie, comunicación personal en grupo focal, 16 de junio de 2017).

Finalmente, esta construcción de comunidad, es también un proceso de formación que moviliza subjetividades y se convierte en punto de inflexión en las historias personales, no solo para los estudiantes, sino para todos los que participan allí, por ejemplo, los docentes y los padres de familia. Es una escuela, como se mencionó antes, en la que se desaprenden modelos, pautas, formas de enseñanza, se aprende a ser alternativa a la pedagogía tradicional y esto implica, necesariamente, ser un sujeto alternativo o, al menos, con pretensiones de llegarlo a ser. En palabras de la docente Catalina: “no sería la misma si no hubiese estado en el CEL, uno pasa por acá y cambia un montón, uno termina siendo CEL en la casa y en todas partes. Entonces hay un sentimiento de gratitud que nos une creo” (Catalina Jeréz, comunicación en Grupo focal, 16 de junio 2017).

Otro de los elementos emocionales que resaltan en esta comunidad está relacionado con las relaciones filiales y las tradiciones educativas familiares. Es fácil encontrar que aquellos que fueron estudiantes, hoy son padres de familia de la institución; algunos abuelos, que en el pasado fueron padres de familia, hoy siguen vinculados al proyecto. “Yo llegué a este colegio hace 18 años. Por acá pasó mi hija y en este momento son tres nietos los que estudian acá. (..) Es el único cole-

gio que conozco donde los niños salen a vacaciones y quieren volver (Abuela María Cabrera, comunicación personal, 3 de junio 2017).

Conclusiones

A lo largo del texto, mi intención ha sido defender la idea de que el Centro Educativo Libertad, siendo una institución de educación formal, se construye como una comunidad intencional de carácter pedagógico – político. Esto lo hace mediante la materialización de su proyecto pedagógico, los referentes, intereses y valores que definen la identidad colectiva y la dimensión emocional que vincula a los participantes de esta comunidad: padres de familia, docentes y estudiantes.

El CEL, como en toda comunidad, construye unos modos particulares de interacción entre sujetos, que hace que, de manera deliberada, los sujetos decidan pertenecer a ella y aportar en la edificación del proyecto pedagógico – político que los convoca; suscita su deseo. Sin embargo, los procesos de identificación comunitarios no eliminan los posibles conflictos, por el contrario, es en la otredad y el reconocimiento de diferencias que se solidifican las relaciones de amistad, compañerismo; todas estas relaciones sostienen emocionalmente la permanencia de los sujetos allí.

Finalmente, es de resaltar que el carácter alternativo con el cual se autodefinen no se refleja solo en el orden discursivo, sino que logra materializarse en los diferentes aspectos no tradicionales, que apuntan a la formación de sujetos autónomos y responsables de su entorno, como lo son: la formación del pensamiento crítico y el cuestionamiento del orden social vigente; la democracia directa y la construcción colectiva de la norma; la formación para la autonomía y la reflexividad; la epistemología del sur; la no obligatoriedad del uniforme, la disposición de los espacios y el uso compartido de materiales; el trabajo colaborativo entre estudiantes y la interdisciplinariedad entre docente como una apuesta por las relaciones horizontales; y, las prácticas de denominación y construcción del nosotros.



Referencias

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Althusser, L. (1989). *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. México: Nueva visión.
- Aguiló, J. (2009). La democracia contra hegemónica en la teoría política de Boaventura de Sousa Santos: notas sobre un proyecto emancipador para el siglo XXI. En *Presente, pasado y futuro de la democracia*, 2009, pp. 377-383.
- Acero, P., Hernández, M., Pulido, Y., & Rodríguez, L. (2014). *Formación de sujetos histórico sociales en el centro educativo libertad*. Proyecto Pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional. (Texto Inédito).
- Aguilera, A., y Martínez, A. (2009). La Pedagogía Proyectiva: Aproximaciones a una propuesta innovadora. *Pedagogía y Saberes*, 31, 15-24. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.31pys15.24>.
- Brunner, J. J. (1995). *Cartografías de la modernidad*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Calero, D. (1984). Apuntes para una definición de lo comunitario. *Comunidad* No. 46. Estocolmo.
- CEL (2006) *Presupuestos pedagógicos que orientan el quehacer formativo en el CEL. Avance proyecto educativo institucional "PEI"*. Documento de trabajo. Colectivo de maestros CEL- Colectivo de educación Alternativa CEAL. (Texto Inédito).
- EAL. (2005). Colectivo de educación alternativa. <http://ceal.com.co>
- Fernández, P. (2000). El territorio instantáneo de la comunidad post- moderna. En Lindon, A. (Coord.) *La vida cotidiana y su espacio-temporalidad*. Barcelona, Antrophos-UNAM.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Frosh. (1999). Identity. En A. Bullock and S. Trombley (Eds.). *The New Fontana Dictionary of Modern Thought*. London: Harper Collins.
- Geertz, C. (1983). *Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giménez. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo nacional para la cultura y las artes.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos desde la cárcel*. Puebla: Universidad Autónoma de Puebla.
- Horkheimer, M. (1968). *Teoría crítica*. Barcelona: Barral Editores.
- Lechner, N. (1992). En búsqueda de la comunidad perdida. Los retos de la democracia en América Latina. *Revista del departamento de Sociología*. 7 (19). Recuperado de <http://www.sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/804/777>.
- Maffesoli, M. (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problematizador*. Santiago, Chile: PIIIE. Recuperado de <https://sites.google.com/site/redutp/DDHHycurresc.pdf>.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2006). *Educación en derechos humanos. Un desafío para los maestros de hoy*. Santiago de Chile: LOM.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2008). *La escuela y los derechos humanos*. México: Cal y arena.
- Marinas, J. (2006). *El síntoma comunitario. Entre la polis y el mercado*. Madrid, Machado editores.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 187-211. Recuperado de <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/50/52>.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4 (5), 165-180. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851/6062>
- Melucci, A. (2001). *Challenging codes. Collective action in the information age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nisbet, R. (1996). *La formación del pensamiento sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Rosenwein, B. (2006) *Emotional Communities in the Early Middle Ages*. Ithaca, NY.: Cornell University Press.
- Ríos Quispe, M. (1992) *Giroux y la pedagogía de los tiempos nuevos: el papel de los maestros como intelectuales comprometidos con la historia*. Recuperado de

<http://www.scribd.com/doc/3496869/giroux-y-lapedagogia-de-los-tiempos-nuevos>.

- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO – Siglo XXI.
- Tarres, M. (2001). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Flacso.
- Therborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.
- Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, A. (1996). Escuela y comunidad. Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. *Pedagogía y saberes* 10, 5-14. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.10pys5.14>
- Torres, A. (2003). Los nuevos sentidos de lo comunitario: retos a la pedagogía social. *Praxis pedagógica*, 3 (4), 6-23. <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.3.4.2003.6-23>.
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Bogotá: Arfo.
- Varela, J. y Álvarez, F. (2007). *La arqueología de la escuela*. Madrid: Piqueta.
- Wiervorka, M. (2007). Identidades, desigualdades y globalización. En M. E. Sánchez D. (coord.) *Identidades, globalización e inequidad*. Puebla: UIA Puebla, ITESO, UIA León.



El Liceo Juan Ramón Jiménez: entre la pedagogía innovadora y el gobierno de la libertad

Liceo Juan Ramón Jiménez: Between Innovative
Pedagogy and the Government of Freedom

5



Resumen

En este capítulo me interesa analizar, desde la teoría de la gubernamentalidad de Foucault (1982), uno de los casos más representativos de instituciones con apuestas pedagógicas innovadoras en Bogotá, el Liceo Juan Ramón Jiménez. El argumento central del capítulo gira en torno a la tensión que se produce en proyectos pedagógicos que le apuestan a la libertad del individuo. Siguiendo a Inda (2011) y Rose (1996), sostengo mi argumentación a partir de tres momentos que coinciden con las tres dimensiones de la gubernamentalidad. En un primer momento, realizo un análisis de la apuesta pedagógica enmarcada en la Escuela Activa, entendiendo esta como un saber experto que hace las veces de racionalidad en tanto que justifica la urgencia de ciertas prácticas y propuestas como la generación de instituciones escolares que propendan por la transformación de la educación. En un segundo momento, analizo el manual de convivencia del Liceo y su sistema de evaluación, en tanto que estas dos fuentes se entienden como tecnologías por medio de las cuales se materializa la racionalidad pedagógica. Finalmente, en un tercer momento, elaboro el tipo de subjetividades que resultan del ejercicio gubernamental, así como las fracturas del mismo.

Palabras clave: escuela activa, gubernamentalidad, libertad, subjetividad, tecnología, racionalidad.



Abstract

In this chapter, I am interested in analyzing, from Foucault's theory of governmentality (1982), one of the most representative cases of institutions with innovative pedagogical initiatives in Bogotá, Liceo Juan Ramón Jiménez. The chapter's core argument revolves around the tension generated by pedagogical projects that back individual freedom. Following Inda (2011) and Rose (1996), my argument is elaborated on three stages that coincide with the three dimensions of governmentality. At the first stage, I analyze the pedagogical initiative framed in the Active School, understood as an expert knowledge that acts as *rationality* in so far as it justifies the urgency of certain practices and proposals such as the creation of school institutions that favor the transformation of education. At the second stage, I examine the Liceo's student handbook and its evaluation system since these two sources are understood as *technologies* whereby pedagogical rationality is materialized. Finally, at the third stage, I explain the type of *subjectivities* that result from the governmental exercise and its fractures.

Keywords: active school, governmentality, freedom, subjectivity, technology, rationality.



Acerca de la autora | About the author

Mariana Valderrama Leongómez es profesional en Literatura y Magíster en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia). Sus líneas de investigación incluyen: estudios de género, filosofía y educación, ecología política, estudios culturales. Profesora del Departamento de Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana e investigadora de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universitaria Agustiniana, Bogotá – Colombia. Correo electrónico: mariana.valderramal@uniagustiniana.edu.co



Cómo citar en APA / How to cite in APA

Valderrama Leongómez, M. (2018). El Liceo Juan Ramón Jiménez: entre la pedagogía innovadora y el gobierno de la libertad. En M. Valderrama, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 150-181). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.05>

Escribir este capítulo ha significado para mí un arduo trabajo de reflexión y crítica sobre un proyecto pedagógico en el que creo, en el que fui formada y en el que deseo sea formado ahora mi hijo. Como investigadora, me fue imposible dejar de ver ciertas prácticas que empezaron a hacerse relevantes en el transcurso del proceso, por lo que seguí mi instinto y mi compromiso ético con la investigación, apelando también a las mismas fortalezas que me ofreció este proyecto pedagógico que, ahora, veo bajo el lente de la crítica. Escribo hoy desde la mirada que me ofrecen los estudios culturales para posicionarme reflexivamente y comprender el lugar que ocupo en medio del campo que observo; este posicionamiento reflexivo me permite poner de manifiesto las profundas imbricaciones emocionales que tengo y que he tenido que enfrentar para escribir las páginas que siguen. En consecuencia, deseo que este capítulo sea leído como un insumo a la potencialización de la apuesta pedagógica que sigue el Liceo Juan Ramón Jiménez, pues sigo pensando en que en un país como Colombia estas apuestas deben ser cada vez más y mejores. Mejor teoría, mejores prácticas, producen mejores mundos.

Introducción

Las tecnologías políticas no buscan “obligar” a que otros se comporten de cierto modo (y en contra de su voluntad), sino hacer que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, digna, honorable y, por encima de todo, como propia, como proveniente de su libertad
(Castro-Gómez, 2010, p. 13).

Este capítulo explora de manera crítica la apuesta pedagógica de una de las instituciones con mayor trayectoria en Bogotá como pedagogía no tradicional, el liceo Juan Ramón Jiménez. Para estudiarla, en este texto la noción de gubernamentalidad de Foucault (1982) es entendida como una forma de gobierno que parte de la libertad del individuo, y que se ejerce a través de instituciones y saber particulares en aras de moldear la conducta humana. Considero pertinente trabajar bajo esta noción porque, como se verá, el horizonte pedagógico sobre el que se sostiene el Liceo responde y se opone al sistema educativo como un sistema de dominación; más bien, y en contraste, propende por la libertad y autonomía del individuo. Esto, a la luz de la teoría, me conduce a pensar en lo que Castro-Gómez establece como el “juego de acciones sobre acciones” (2010); un modelo de poder simultáneo al de dominación. Este juego de libertades, o relaciones de poder, implica entonces unas reglas que son las que me interesa elaborar a lo largo de las páginas que siguen.

La gubernamentalidad, para efectos metodológicos, ha sido estudiada, siguiendo a Inda (2011) y Rose (1996), en tres dimensiones: las racionalidades, las técnicas y los sujetos. Mi trabajo tendrá en cuenta estas tres dimensiones como sustento del análisis de campo. En cuanto a las *racionalidades*, mi argumentación gira en torno a la Escuela Activa como saber pedagógico que emerge con la bandera de una propuesta de innovación y cambio pedagógico que busca, a su vez, la libertad del individuo y la participación activa de este en los procesos de conocimiento y construcción de identidad. Esta racionalidad, como se verá, es desde la que se concibe inicialmente el

Liceo como proyecto pedagógico. Aquí me interesa entonces revisar “[...] los saberes expertos que se ponen en juego en esta suerte de episteme *sui generis*” (Rose, 2007) que es visible en instituciones educativas como la que me ocupa, y que legitiman cierto tipo de tecnologías en aras de moldear un tipo definido de subjetividad. En consecuencia, en este primer momento realizo un análisis crítico del discurso alrededor de los objetivos pedagógicos del Liceo y de su Proyecto Educativo Institucional (PEI); esta información la pongo en diálogo con entrevistas y observaciones realizadas durante el trabajo etnográfico. Lo anterior en aras de comprender las racionalidades sobre las que se erigen este tipo de proyectos pedagógicos, teniendo siempre presente que, siguiendo a Gininberg (2011), “La diversidad, la innovación, la creación, el cambio, entre otros tantos términos [...] se convirtieron en las nociones que definen lo bueno, el deber ser de cualquier horizonte de futuro” (p. 101).

En un segundo momento, me ocupo de pensar las *tecnologías* que desarrolla la institución escolar para materializar dicha racionalidad. Entiendo las tecnologías como los dispositivos pedagógicos que se despliegan bajo esta nueva racionalidad y que buscan, como estrategias de gobierno, constituir individuos, moldear su conducta de acuerdo a fines particulares que se esgrimen como correctos desde una racionalidad particular, en tanto que la racionalidad opera como categoría de posibilidad de la práctica. En términos de Castro-Gómez (2010), “cuando Foucault habló de técnicas o de tecnologías se refirió siempre a la dimensión estratégica de las prácticas, es decir, al modo en que tales prácticas operan en el interior de un entramado de poder” (p.35). Para ilustrar el cómo se conduce la conducta, mi argumentación se sustenta en el análisis del Manual de Convivencia del Liceo y en el sistema de evaluación del mismo, información que se alimenta y complejiza con las voces de diversos miembros del Liceo.

Finalmente, me interesa revisar el tipo de *subjetividades* a las que conduce el dispositivo pedagógico del Liceo. Esto es, comprender qué discursos y prácticas se busca naturalizar en el sujeto. Esto im-

plica también mirar las fracturas y negociaciones que suceden en el interior del ejercicio de poder, pues no es posible pensar en el gobierno de las libertades como capaz de captar la totalidad de la vida humana. Así, el sujeto que se resiste, lo que los estudiantes, como *targets* del gobierno escolar, realmente hacen en su día a día en la institución, así como el que es expulsado de este tipo de comunidades educativas pues se asume como incapaz de autogobernarse de acuerdo a los parámetros establecidos por el poder institucional, resulta una subjetividad que ofrece insumos empíricos importantes para comprender las dimensiones y límites del poder gubernamental. Lo anterior supone un contraste entre el nivel de *lo que se dice que se hace* (la voz oficial institucional o saber pedagógico) y *lo que realmente se hace* (las prácticas de los estudiantes y docentes); asimismo, la interpretación que hacen de estas prácticas quienes se asumen como la voz autorizada del saber pedagógico.

Racionalidades de la gubernamentalidad: La Escuela Activa

Jonathan Inda define las racionalidades propias del poder gubernamental como la dimensión que “reúne todas aquellas formas de conocimiento, de experticia y de cálculo que hacen posible que pensemos a los seres humanos como susceptibles de programación política” (2011, p. 25). Ahora bien, el poder gubernamental es definido, por el mismo autor, como “la conducción de la conducta: a aquellas formas premeditadas y calculadas de pensamiento y acción, que en mayor o menor medida tienen como propósito dar forma, regular y administrar la conducta de individuos y grupos con respecto a fines o metas específicas” (p. 31). Lo anterior implica que, para pensar las racionalidades (sostén de un conjunto de prácticas) que constituyen el ejercicio gubernamental en un contexto particular, en este caso el Liceo Juan Ramón Jiménez, es necesario pensar el tipo de saber, en tanto experto y por tanto asumido como verdad científica, sobre el

que se construye la institución; éste orientará, como se entenderá, las acciones pedagógicas y demás tecnologías de gobierno de la conducta, en este caso, de los estudiantes. Así, empezaré por elaborar cuál es el saber pedagógico del que parte el Liceo, para mostrar la racionalidad sobre la que se sostiene.

Ahora bien, entiendo por saber pedagógico, en términos de Zuluaga (1999): “el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad” (p. 45).

Como institución de educación “innovadora”, como se hace llamar ella misma, el Liceo ha incorporado una racionalidad, expresada en su PEI, que deja ver una afinidad particular por un tipo de saber que avala y sostiene su proyecto pedagógico, un tipo de saber que, como se verá, alude a: “[...] la necesidad de introducir nuevas teorías pedagógicas que permitan reemplazar y desplazar el esquema de la denominada ‘educación tradicional’” (Boom, 2004 p. 103). En este caso, la pedagogía que adopta el Liceo es la de la Escuela Activa, también llamada Escuela Nueva, que se caracteriza, como lo dice Narváez (2006), “en oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, [...] se centra en los intereses espontáneos del niño y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía” (p. 102).

Es a partir de la legitimización de estas apuestas educativas como *saber experto*, en este caso de la Escuela Activa, que es posible la emergencia de las instituciones educativas en Colombia que propenden por una opción “no tradicional”. En este sentido, la Escuela Activa, en tanto saber pedagógico –experto– del Liceo, pretende consolidar un tipo de subjetividad caracterizado por la autonomía, la responsabilidad de sí y de la sociedad; y por el gerenciamiento adecuado de su libertad individual como parte de una comunidad. Así, “se resuelve la sujeción de los sujetos a partir de la propia responsabilidad que tie-

nen en los procesos de participación comunitarios [...] y el aumento de la autonomía de los individuos” (Langer, 2011, p. 96).

La Escuela Activa es una de las corrientes que se encuentra explícitamente enunciada en la tarea de reformular la educación en América Latina y, en consecuencia, aparece claramente en los objetivos pedagógicos del Liceo. A saber,

[...] Inscrita dentro de los principios de la Escuela Activa, nuestra Institución busca eliminar el carácter tradicionalmente pasivo del alumno frente a su profesor; para tal fin, se impulsa desde el Jardín Infantil hasta el último grado de Bachillerato la participación activa en el aula. Igualmente, pone especial énfasis en el desarrollo de la sensibilidad de sus estudiantes para estimular su creatividad (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016)

Lo que se perfila entonces como principio del Liceo, y como saber pedagógico, es la oposición a la posición pasiva del estudiante, acompañada de un desarrollo emocional y creativo; dimensiones menospreciadas en los modelos pedagógicos tradicionales, en los que, como bien lo dice Foucault, “el alumno deberá haber aprendido el código de las señales y responder automáticamente a cada una de ellas” (Foucault, 1992, p. 170). El Liceo, en oposición y articulándose con la Escuela Activa, privilegia la posición activa y la creatividad del estudiante frente a su profesor, proponiendo lo que se asume como un “giro discursivo” que constituye el eje del saber pedagógico. A saber,

La Escuela Activa rompe con el paradigma tradicional que parte de la ejercitación continua, rutinaria y repetitiva del estudiante como la única posibilidad de adquisición de conocimientos y del aprendizaje. La Escuela Activa explica el aprendizaje de una manera diferente a la pedagogía tradicional ya que identifica el aprendizaje significativo como acción. En este enfoque impera la acción como condición y garantía del aprendizaje. La acción directa sobre los objetos es la que permite la experiencia y el descubrimiento del cono-

cimiento. La acción como condición del aprendizaje [...] (Mogollón y Solano, 2011 p. 5).

Ahora bien, la Escuela Activa, en tanto saber pedagógico, no puede considerarse como una abstracción conceptual o teórica; en tanto saber, debe ser comprendido en su dimensión práctica; la acción debe entenderse como condición del aprendizaje. Traigo esto a colación porque considero que, para trabajar el saber pedagógico desde su visión documental e institucional, es importante no perder de vista los efectos que produce dicha racionalidad en la cotidianidad escolar y en su expresión material a través de tecnologías y subjetividades, en tanto que se simpatiza con el gerenciamiento responsable de la libertad, lo que supone un conjunto de prácticas consecuentes. A saber,

[...] el aprendizaje, en tanto campo de discursos y de prácticas, y como parte central del campo más amplio de la educación como tecnología, ha modificado sus modos de penetrar en un sujeto que es considerado, fundamentalmente, como un sujeto activo, como agente: aprende en relación con el medio, su experiencia es capital fundamental para su propio aprendizaje, y por sobre todas las cosas, es un aprendiente permanente (Rubio, 2013, p. 26).

Así, el saber pedagógico del Liceo, como saber experto, se sostiene sobre una manera particular, propia también de la Escuela Activa, de asumir el conocimiento. El conocimiento, para los voceros del Liceo, es una experiencia de conocimiento, y sostiene su énfasis en las relaciones que se producen, más que en objetos a los que hay que entender: “el conocimiento existe en los vínculos que se establecen entre unos y otros universos” (Bonilla, Carulla, Gamba y Jaramillo, 2017). Así, el conocimiento, y el sujeto que lo produce (a través de la relación activa con su experiencia de mundo) de manera autónoma y por fuera de la relación autoritaria con el maestro, resulta ser producto, que se hace pasar por innovador.

Aprender de manera autónoma, activa, y a través de la experiencia, se toma de la mano en el Liceo con la apuesta por el cuidado de sí

y de los otros, bajo el discurso de la responsabilidad y capacidad de auto reflexividad que es asumida por el Liceo bajo el siguiente argumento: “construir y desarrollar la autonomía en la comunidad educativa, a partir de la reflexión crítica y responsable que conduzca al enriquecimiento de la vida escolar y la experiencia cognitiva” (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016). En consecuencia, la autonomía aparece como el eje central de la argumentación, una autonomía que encaja perfectamente con el propósito del ejercicio gubernamental en tanto que promueve la autorregulación a partir de la experiencia adquirida:

Las tecnologías políticas de las que habla Foucault [...] producen modos de existencia, pues a través de ellas los individuos y colectivos se subjetivan, adquieren una experiencia concreta del mundo. Su propósito es, por tanto, la autorregulación de los sujetos: lograr que los gobernados hagan coincidir sus propios deseos, esperanzas, decisiones, necesidades y estilos de vida con objetivos gubernamentales fijados de antemano (Castro-Gómez, 2011, p. 13).

En este sentido, los voceros del saber pedagógico del Liceo, sostenidos sobre la voz de la *verdad* que representa el saber experto, encuentran el aula como “un referente de relaciones que sirven de vehículo a la construcción del cuidado de sí mismo y del otro” (Bonilla, Carulla, Gamba y Jaramillo, 2017). Es esta la experiencia de mundo que se pretende naturalizar para generar la autorregulación en tanto asegura el aprendizaje, subjetivación, del gobernado: cuidar al otro y de sí mismo, el pensamiento crítico y la autonomía, parecen constituirse entonces como los objetivos del gobierno. En el último apartado elaboraré con detenimiento el cómo sucede este proceso de subjetivación, sus aciertos, fracturas y negociaciones. A continuación, me ocuparé de las técnicas mediante las cuales se lleva a cabo, se materializa, esta racionalidad que sustenta al ejercicio de gobierno.

Tecnologías de gobierno

En el apartado anterior dije que la racionalidad gubernamental, sostenida en un saber experto pedagógico sostenido en la Escuela Activa, buscaba la convergencia de los modos de existencia de los individuos con los objetivos gubernamentales, en este caso, los establecidos de manera programática por el Liceo. Dije también que la racionalidad de la que se desprende el Liceo pretende la construcción de un tipo particular de individuo; un individuo reflexivo, crítico, autónomo en su proceso de aprendizaje y capaz de cuidar de sí y del otro. Las tecnologías son entonces los instrumentos por medio de los cuales se materializa esta pretensión de convergencia para la consolidación de un tipo de subjetividad. Es a través de ellas que es posible entender el cómo del ejercicio gubernamental.

Los estudiosos de la gubernamentalidad se preocupan por el estudio de las tecnologías de gobierno desde dos ámbitos (Inda, 2011): el primero está dedicado a los instrumentos técnicos puntuales, que en el caso que aquí me ocupa pueden verse presentes en el sistema de evaluación y en el manual de convivencia; y, el segundo, que tiene que ver con el carácter programático del gobierno. Esto es, los planes de mejoramiento que pretenden resolver situaciones que identifican como problemáticas. En este capítulo me centraré en el análisis del manual de convivencia y el sistema de evaluación del Liceo, para revisar cómo operan estas tecnologías, y hacia qué fines pretenden conducir la conducta de los sujetos objeto de gobierno.

Una de las técnicas más relevantes para producir esta subjetivación, este coincidir de la experiencia individual con los objetivos del gobierno, es la evaluación. En el Liceo se aboga por una evaluación cualitativa mediante la realización de informes individuales. Cada estudiante recibe, al finalizar el periodo, una serie de comentarios escritos por cada uno de sus profesores. Allí no se especifica, o no debería, si el estudiante aprueba o no un área, así como tampoco se establece una calificación en escala numérica. Los informes describen al estudian-

te en su dimensión emocional y social, en su proceso académico y, finalmente, se ofrecen unas recomendaciones para continuar avanzando en el proceso, teniendo presente el momento y capacidades individuales. Del mismo modo, se acompaña esta evaluación con, en los grados altos del bachillerato, una coevaluación y autoevaluación del estudiante; a partir de estas se busca que los chicos se apropien de su propio proceso y desarrolle un alto grado de auto reflexividad que le permita alcanzar mejores calificaciones. A saber,

La escuela es un espacio donde el individuo potencia el desarrollo de sus diversas dimensiones humanas. La propuesta de Liceo, junto con su planteamiento de la evaluación por procesos y no resultados, permite al individuo caminar modelando esas dimensiones con libertad y fluidez [...] Evaluar por procesos es entender el aprendizaje y el desarrollo humanos como un fluir continuo, con avances y retrocesos, pero, sobre todo, en un movimiento hacia mayores niveles de complejidad y cualificación (Bonilla, Carulla, Gamba y Jaramillo, 2017, p. 85).

Como se lee, se rescata la apelación a la capacidad del individuo por moldearse libremente en todas las dimensiones de su vida, para hacerse más cualificado frente a las exigencias del mundo, pero sin estandarizar el proceso sino respetando el ritmo de cada estudiante. Lo anterior implica, siguiendo a Grinberg (2011), que “El ‘sí mismo’ se vuelve [...] un lugar de transformaciones donde el único límite es el propio yo. [...]” (p. 61). En consecuencia, lo que parece perfilarse como objetivo de la evaluación en el Liceo es la cualificación autónoma del individuo, dónde este pueda moldearse a sí mismo en libertad. Para lograrlo, la evaluación, coevaluación y autoevaluación aparecen como tecnologías indispensables, en tanto que se asume que la percepción del par, del adulto y de sí mismo, producen un efecto de transformación de la conducta, donde la sensibilidad del individuo se desarrolla “a partir del reconocimiento de que el otro ayuda en la construcción del yo y viceversa.” (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016).

Ahora bien, la libertad que se enuncia en la cita de arriba es un punto álgido de la complejidad discursiva que estoy tratando de rescatar en este texto. Libertad dentro de unos márgenes, los del cuidado responsable de sí, del otro y la autonomía. Este sujeto crítico, políticamente comprometido con su entorno, en control de su propio proceso de aprendizaje, es el sujeto *libre* que se ha moldeado en el ejercicio gubernamental. Así lo dice una docente de la institución:

Hemos tenido largas discusiones alrededor de la figura de la evaluación, sobre todo de la figura del evaluador. Se han trabajado muchas maneras de involucrar la coevaluación y la autoevaluación como herramientas fundamentales en el proceso; los chicos del énfasis escriben su informe final, es una cosa que hace parte del ejercicio. A medida que los chicos van creciendo se van apropiando y son capaces de dar cuenta de su propio proceso en un espacio formal, que es el informe, no es el espacio evaluativo sino la manera de formalizar esos procesos evaluativos que hacemos en el colegio, entonces en la medida que van creciendo van apropiándose de esos procesos para llegar al último nivel donde cada uno es capaz como de hablar con sinceridad sobre su proceso (Cordero, A. Entrevista, 2017).

Las palabras de la profesora Cordero nos muestran que, efectivamente, la autoevaluación se consolida en los grados altos del bachillerato, donde la responsabilidad de sí se debe hacer evidente como cierre del proceso. La meta, el punto de llegada, del gobierno, en cuanto a la dirección de la conducta por medio de la evaluación como tecnología tiene entonces esta finalidad: adoptar el instrumento donde se refleja la evaluación, que es el informe. El estudiante no solo es capaz, al final de su vida escolar, de evaluarse a sí mismo con sinceridad, sino también de dominar el medio por el cual dicha evaluación se formaliza.

A través del informe, los docentes ofrecen “una apreciación de lo que vemos del estudiante, sus lazos socioemocionales a partir de los razonamientos lógicos, de su escritura y de su comprensión de lectura, y de su cuerpo por supuesto” (Plazas, A. Entrevista, 2017). Así, las di-

menciones socioemocionales, académicas y corporales son tomadas en cuenta en este informe, que no se enfoca de manera exclusiva en lo académico en tanto que la intención del saber pedagógico es la integralidad; el gobierno, en varios niveles, de la vida humana, al que los estudiantes están expuestos desde muy jóvenes y hasta que acaban el ciclo escolar. En consecuencia, un cuerpo particular, una forma de relacionarse emocionalmente con uno mismo y con el mundo, y una forma de saber académico son los que se invocan aquí: una subjetividad particular caracterizada por la autonomía y el gobierno de sí. Una estudiante activa del grado octavo dice al respecto:

Desde kínder hasta el día de hoy [...] la comunicación con el colegio conlleva honestidad, reflexión, en la reflexión va que mejorar y uno es consciente de todo, entonces con esa comunicación yo siento que cada uno puede reflexionar y decir y saber qué está haciendo mal, y en la medida que van pasando los grados uno se va volviendo más consciente de las cosas (Entrevista a estudiante, Grado octavo, 2017).

El resultado de este proceso evaluativo, cuyo componente comunicativo es señalado por la estudiante, resulta relevante para comprender el cómo procede la evaluación como tecnología de gobierno. Es por medio del diálogo, del propósito reflexivo que se constituye una visión de sí que es capaz de auto crítica y mejoramiento. En consecuencia, la evaluación no es simplemente un mecanismo numérico, sino que amplía su espectro de acción e invita a la reflexión constante del alumno a través del diálogo con sus docentes y compañeros.

En este sentido, dentro del proceso evaluativo también se toma en cuenta el plano social y comportamental del alumno. Un ejemplo claro de esto es que, como uno de los componentes centrales de la evaluación, se encuentra la participación activa en el aula. Tomar postura en las discusiones, hacer parte activa del proceso de aprendizaje del curso y de uno mismo, es uno de los elementos evaluativos que más destacan estudiantes y docentes y que yo, desde mi experiencia larga en esta institución, puedo constatar. Ser activo, asumir posturas

y no temer socializarlas con el grupo, es parte central del proyecto educativo y, de hecho, constituye uno de los elementos de esa subjetividad que se quiere consolidar a partir del ejercicio del gobierno; un estudiante, a lo largo del bachillerato, está siempre siendo invitado de manera constante a asumir dicha actitud activa en el aula; los docentes se lo recuerdan a manera de reflexión, los informes hacen hincapié en esta dimensión y hasta los compañeros refuerzan dicho criterio. No ser activo, no hablar en clase es, como lo dice uno de los docentes entrevistados “[...] terrible. Porque los chinos que son tímidos no tienen el perfil de chico crítico y político que se ha venido gestando desde preescolar” (Entrevista personal. Docente. 2017). Así, aparece esta dimensión en los Objetivos del Liceo: “concebir la evaluación como un proceso de reflexión constante sobre el mundo de lo psico-afectivo, lo social y lo cognitivo de los estudiantes en el que no se desconoce la participación del maestro y la comunidad [...]” (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016).

Así, participar en el aula no es solo un aspecto más del proceso, sino uno de los puntos donde converge la totalidad de la vida del estudiante, la lupa por la que se mira el coincidir de la experiencia del estudiante con los objetivos del Liceo; pues es la participación activa, el involucrarse en los distintos procesos, lo que “propicia procesos reflexivos que contribuyan a la formación de un ser crítico y participativo frente a la comunidad escolar y a la sociedad en la que vive” (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016).

Recuerdo, como dato auto etnográfico, y con esto entro en el Manual de Convivencia como la segunda tecnología de gobierno que quiero elaborar, que tanto en mis días como estudiante como en los que pasé de profesora en la institución, el llamado constante a la reflexión y a la reparación de la comunidad ante cualquier falla era el mecanismo más utilizado. Los estudiantes éramos citados para conversar con grupo de docentes, quienes guiaban la conversación para establecer la veracidad de los hechos. Luego, los estudiantes producíamos nuestras reflexiones al respecto y asumíamos compromisos

de reparación en caso de haber afectado a la comunidad. Lo anterior explica por qué el manual de convivencia del Liceo no es un documento extenso, que explique con detenimiento cada tipo de falla y cada sanción, sino que, de hecho, recurre a:

[...] el ejercicio de valores fundamentales tales como la convivencia pacífica, el derecho y el respeto a lo diferente y la responsabilidad social entendida como el reconocimiento de las consecuencias de los propios actos en la vida de los otros, la vivencia de compartir en comunidad pueda tener un impacto que trascienda las fronteras de la Escuela. En este sentido y más allá de ser un listado de normas y leyes, el Manual de Convivencia del Liceo es un acuerdo de vida en comunidad que hace posible la participación de todos los estamentos de la Comunidad Educativa (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2017, p. 3).

Así, en tanto acuerdo de vida sostenido en estos valores fundamentales, es claro que el manual de convivencia, como tecnología, pretende no solo regular, desde la libertad individual y el acuerdo comunitario, las acciones de los estudiantes en la escuela, sino que busca exceder los límites institucionales y permear todos los espacios habitados por cada estudiante: la autorregulación como una actitud consciente y soberana. En la capacidad de autorregularse, de convivir pacíficamente y respetar al otro, se encuentra el sujeto de gobierno exitoso. A saber,

El Manual de Convivencia se valida y se interioriza en la práctica cotidiana de la comunidad escolar que en esa medida deja de ser un texto normativo impuesto desde fuera, para convertirse en una forma de aproximarse a la vida y al otro [...] el Manual de Convivencia es el punto de referencia de la comunidad para auto-regularse y fortalecerse (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2017, p. 3).

Lo que se encuentra, en consecuencia, es un instrumento que, si bien toma distancia de la regulación exhaustiva visible en instrumentos semejantes propios de la educación tradicional (como la evaluación por logros o calificaciones cuantitativas), propone una nueva forma de conducción de la conducta cuyo eje central es el propio yo, el ser en li-

bertad que está en capacidad de decidir por sí mismo, interiorizar, qué hacer y qué no, regulado ya no por un listado de castigos potenciales que dan lugar a ejercicios disciplinares, sino por su propia conciencia y el diálogo con el otro. El resultado es un tipo de estudiante que ha interiorizado el discurso y que articula la libertad con el cuidado de sí y del otro. He aquí un ejemplo de cómo sucede esta relación en el discurso: “[...] este colegio nos permite ser como queremos ser y nos permite tener libertad. Eso siempre va ligado a lo que uno va a ser en la sociedad [...] a tener valores, cuidado por el otro, valorarlo, ser autónomo” (Entrevista personal, estudiante grado octavo A, 2017).

Este mismo argumento, el del cuidado de sí y del otros como límite de la libertad individual, se articula también en otras dimensiones del Manual de Convivencia. La estética de los estudiantes, quienes no portan uniforme, está regulada por la idea de que la expresión individual de los mayores puede afectar la libertad de crecimiento de los más pequeños. En consecuencia, la invitación del discurso oficial promulgado por los directivos del colegio se remite a justificar la negativa o el reproche ante ciertos estilos de vestir, o cortes de cabello, en la influencia que puedan estos tener en la construcción de la identidad individual de los pequeños. Así mismo, esta justificación se articula también con la noción de austeridad que se invoca de manera frecuente en el Liceo; las prendas de vestir que pueden llevar los estudiantes deben abstenerse de ser ostentosas y/o de marca, pues esto puede producir un efecto de distinción socio económica que perjudique al individuo con dificultades económicas. En los objetivos del Liceo está puesto en los siguientes términos: “despertar en los estudiantes la noción de austeridad dirigida esencialmente a desarrollar su solidaridad ante los demás y a asumir una posición crítica frente a la sociedad de consumo” (Liceo Juan Ramón Jiménez, 2016).

En consecuencia, en el plano de la estética, existen disputas de largo aliento entre la voluntad de los estudiantes y la voz autorizada del Liceo. En algún lugar entre el fomento a la construcción de un criterio propio y reflexivo, la autonomía y el cuidado del otro, se borran los

límites de la libertad para cedérselos a la visión de *verdad* que esgrime este saber experto pedagógico con halo de avanzada. Al respecto comenta uno de los egresados entrevistados: “[...] cuando el sujeto que se está forjando en el Juan Ramón trata de hacer sus propios planteamientos y a veces no concuerdan con las ideas que se promulgan en el Juan Ramón, ahí es donde se viene el choque; es muy chistoso que el Juan Ramón no tenga uniforme pero que nadie se pueda ir con la ropa rota o con aretes” (Entrevista personal, Carvajal, S. Egresado, 2017).

Así, lo que parece perfilarse es un intento por fortalecer el criterio propio y el desarrollo individual de cada estudiante, pero siempre enmarcado en los propósitos del gobierno, en los objetivos que se asumen como ciertos dentro del saber experto que sostiene al Liceo. Otro egresado entrevistado lo pone en los siguientes términos: “el Juan Ramón tiene unos planteamientos, promulga la autonomía, que busquen su forma de ser, de desarrollarse, que busque una identidad el estudiante, pero por otro lado está la institución que dice *hasta acá llegan*”. (Entrevista personal, Morales, T. Egresado, 2017).

Así, lo que resulta es una libertad dirigida, programada, que para existir como tal debe ser interiorizada en aras de naturalizar la programación misma en tanto que el individuo la asume como propia y deja de sentir el modo en que opera. En este sentido, el gobierno de la conducta se hace exitoso. Ahora bien, como todo gobierno de la conducta, tiene fracturas, puntos de fuga desde donde se resiste. Me ocuparé de ello en el último apartado.

Subjetividades

La ‘prosocialidad’ es la actitud a desarrollar para dar lugar a la recreación de los lazos que debe tener este ‘neoyaltruismo’, donde los ‘hijos de la libertad’ volverán al mundo libre y solidario.

Silvia Grinberg

En este apartado me ocuparé de pensar las fracturas del gobierno de la conducta hacia fines particulares que he tratado de caracterizar en los apartados anteriores. Subjetividades en capacidad de cuidar de sí mismas y de otros, con claras posiciones políticas y críticas, reflexivos y autónomos frente a su propio quehacer y conscientes de la realidad social diversa y compleja en la que viven; esta es el tipo de subjetividad que se pretende construir a través de la naturalización discursiva lograda por la implementación de ciertas tecnologías como el Manual de Convivencia y el Sistema de evaluación. Me he ocupado de mostrar cómo este tipo de subjetividad se moldea a través de la historia escolar de los estudiantes, y hago énfasis en que el problema no es el tipo de subjetividad a constituir sino el hecho de que sea esta planteada como una única forma de ser aceptable, como la mejor manera de ser en el mundo.

Ahora bien, entiendo la subjetividad como:

[...] un efecto de ese conjunto de juegos y procedimientos, en esa relación de fuerzas de poder que, como señala Grinberg (2008), “supone identificar los modos en que los seres humanos somos individualizados” (p. 91), constituidos como sujetos de relaciones en las cuales nos hallamos direccionados por medio de diversas prácticas de gobierno y autogobierno. Éste involucra directamente la educación, si por ella entendemos las prácticas implicadas en la producción de subjetividades, y a la pedagogía como uno de esos espacios de saber en el que se configura ese campo de relación de fuerzas, de encuentro, de voluntades, de distribución y producción de determinados tipos de discurso que prefiguran unos tipos de subjetividad. Así, el sujeto está en una relación de sujeción cuando es gobernado a través de tecnologías de dominación, de significación (de poder-saber), y de subjetivación, cuando logra dirigir su propia conducta (Cortés, 2011, p. 32).

En este apartado me interesa mostrar lo que sucede con aquellos que, por diversas razones, no naturalizan el discurso y cuya expe-

riencia de vida no coincide con los fines del gobierno, teniendo en cuenta que las tecnologías de gobierno, siguiendo la lectura de Castro-Gómez (2010),

[...] las tecnologías de gobierno son como una especie de manija que puede orientarse de dos formas: bien para intentar conducir la conducta de otros conforme a metas no fijadas (aunque consentidas) por los gobernados, o bien para conducir la propia conducta conforme a metas fijadas por uno mismo. Las tecnologías de gobierno pueden servir, entonces, para crear estados de dominación política o para favorecer prácticas de libertad (p. 39).

Me interesa trabajar este favorecimiento de prácticas de libertad o resistencia en tanto que “para Foucault mostrar cómo funciona una racionalidad de gobierno equivale a mostrar los vacíos a partir de los cuales emergen las subjetividades desobedientes, aquellas que no quieren ser ‘gobernadas de ese modo’” (Castro-Gómez, 2010, p. 187). Lo anterior lo elaboraré desde dos casos puntuales que pueden yuxtaponerse y dialogar, de manera que no son excluyentes. El primero orientado a los estudiantes que han sido expulsados del Liceo, y el segundo hacia aquellos estudiantes que dicen haber “sufrido” su escolaridad debido a ciertos rasgos de su personalidad. Alimento mi análisis con los datos recogidos a lo largo del proceso etnográfico y de las entrevistas realizadas a estudiantes, docentes y egresados. Uno de los docentes entrevistados nos decía:

Es el tema de la identidad Juanramoniana, y usted no puede obviar que pertenecer a esta comunidad implica construirse como una subjetividad particular. Los chinos grandes que no han desarrollado esa identidad se sienten excluidos; el Juanramoniano es mechudo, y habla mucho en clase de cosas interesantes, entonces lo que no están en esa onda no siguen (Entrevista personal, Docente, 2017).

Inicio este apartado con este testimonio porque recoge de manera somera lo que me interesa elaborar a lo largo de estas páginas finales. Son varios los casos de estudiantes y egresados que nos contaron, en

el marco de esta investigación, situaciones que ponen en evidencia la veracidad del comentario del docente citado arriba. La pérdida de asignaturas, la repetición de años y hasta la salida de la institución son los dispositivos más comunes que aparecen como estrategias utilizadas sobre estos estudiantes que se salen de esa “identidad juanramoniana”. En primer lugar, el trabajo etnográfico hizo evidente el énfasis en la actitud de los estudiantes en el aula que mencioné brevemente arriba. Pareciera que la actitud es la que determina, en algunos casos, el desempeño general del estudiante y es este valor el que opera como principio de medición del ejercicio gubernamental exitoso. Los chicos cuya actitud no es participativa, activa, con sentido social, tienen que enfrentarse a dispositivos de control disciplinares. Así lo relata un estudiante actual de la institución:

[...] yo repetí el año pasado y a mí esa experiencia me marcó. Fue bastante incomodo porque yo en el segundo y en el tercer periodo mejoré muchísimo, pero igual los profesores habían determinado que yo no pasaba desde segundo periodo. A mí nunca se me acercaron decirme qué tenía que mejorar, sino era hasta las entregas de informes (Entrevista personal, estudiante grado octavo, 2017).

Así, aunque sabemos que los testimonios de los estudiantes se encuentran atravesados por su propia experiencia, el interés es justamente mostrar los diferentes niveles que se presentan y cómo la experiencia de algunos estudiantes parece percibir un universo escolar completamente distante de otros. El caso del estudiante cuyo testimonio cito arriba llamó particularmente mi atención. Durante la discusión grupal que sostuvimos en su salón de clases, su opinión parecía estar siempre debatida por sus compañeros, sus opiniones estaban orientadas de manera que sus pares estaban generalmente en desacuerdo con sus planteamientos. El simple hecho de que él haya sentido que su pérdida de año estuviese determinada de antemano, sin posibilidad de retroalimentación y dialogó –que es una de las principales tecnologías de gobierno– pone sobre la mesa el uso de las mismas, el tipo de subjetividad al que se le ofrecen y aquellos a

quienes no. Este estudiante, por ejemplo, realizó reclamos constantes hacia el tema de la actitud en clase, diciendo que:

[...] Si yo no tengo actitud puedo perder un año. En una clase de matemáticas puede que yo esté haciendo los ejercicios, las tareas y porque no quiera pasar al tablero no tengo porque perder, y más de una vez me ha pasado que perdí por actitud, y lo que yo hago con mi vida no puede intervenir con lo que yo hago en la academia, eso es injusto (Entrevista personal, estudiante grado octavo, 2017).

Así, este estudiante parecía no estar interesado en equiparar su escolaridad académica con lo que él mismo separa y llama “su vida”. Sus compañeros, por el contrario, mantenían una igualdad entre lo que sucedía en el colegio con sus vidas, recalcando repetidas veces como “uno no solo debe pasar año por saber lo que está haciendo, porque a mí de que me va servir saber cuánto es la raíz cuadrada de dos si yo no sé relacionarme con las personas, yo también debo saber cómo actuar en sociedad, a mí no me sirve saber algo de biología si no sé trabajar en equipo” (Entrevista personal. Estudiante grado octavo. 2017). Lo anterior pone en evidencia tanto aquellas subjetividades que han aprehendido el discurso pedagógico y se perfilan como subjetividades gobernadas, y aquellos que encuentran en ese mismo ejercicio un problema que, en este caso puntual, se enuncia desde la noción de justicia, pues la vida y el desempeño académico no aparecen como igualdades en la experiencia de este estudiante.

Otro ejemplo que sustenta esta situación lo ofrece una egresada, quien nos dijo: “puede que a ti te vaya bien en redacción, pero entonces no tengas actitud en clase, entonces ya pierdes. Pero entonces otra persona tiene buena actitud, pero no tiene buena ortografía y entonces pasa” (Entrevista personal. Egresada. 2017). En consecuencia, el efecto sobre la evaluación académica, que en el plano discursivo suena reflexivo, complejo y que dice tomar en cuenta la postura y capacidad crítica y auto evaluativa del estudiante, tal y como lo revisé teóricamente en el primer apartado de este texto,

parece comenzar a fracturarse en la práctica. Otro testimonio que afianza este argumento dice:

[...] Le encantaba (haciendo referencia a un docente) la gente que le participaba en clase, y el que no, paila. Si uno no hace parte de la rosca la montaba en clase, empezaba a rajar. Yo peleé mucho con eso en once, porque además no era solamente ser muy juanramoniano y ser de humanidades, sino hablar carreta. Esta gente no leía y llegaba hablar carreta y pasaban las materias como capos, con un comentario muy cómodo, súper genérico. Tengo una amiga que toda la vida sufrió por eso, porque tenía que hablar, no podía ser buena simplemente, sino que tenía que participar, hablar, preguntar. Entonces yo peleé un montón con eso, hablé con los directores de curso y dije: “no me parece, la gente tiene que trabajar, la gente viene, no hacen nada y los premiamos, le va bien y son súper visibles, son muy Juanramonianos, pero no hacen nada (Entrevista personal, egresada, 2017).

No obstante, este ejercicio de privilegiar cierto tipo de conductas sobre otras actitudes en el aula, es también negociado por los mismos estudiantes que no se encuentran en un lugar de privilegio frente al docente en tanto que no se han subjetivado a la identidad juanramoniana. Por ejemplo, un ex alumno nos dice: “una de las ventajas que me dio el Juan Ramón, no el Juan Ramón en sí, sino ese conflicto con los profesores, es que yo siempre tuve la meta de poder querer aprender por mí mismo, no quiero depender de estos manes” (Entrevista personal, ex alumno, 2017). Entonces, en este caso, la autonomía frente al conocimiento no resulta del ejercicio mismo del gobierno sino de su resistencia.

En consecuencia, parece perfilarse en estos testimonios que la “identidad juanramoniana”, constituida por una actitud particular en el aula, y vinculada estrechamente con la capacidad crítica y política que se asume que se refleja en la toma de postura pública, es el eje de la evaluación sobre el estudiante; su desempeño académico pasa

a un segundo plano si su manera de desenvolverse en ciertos contextos no corresponde con los objetivos del gobierno. En otras palabras, “la vida íntima devino cosa pública, materia, sustancia de programas escolares [...] la escuela no ha dejado de ser un espacio privilegiado de producción de la subjetividad, así como de producción y reproducción de la desigualdad” (Grinberg, 2011, p. 75).

Así, esa “identidad juanramoniana”, esa actitud particular que se pretende generar en los estudiantes, apuesta a, en términos de un egresado, “anti capitalistas de pura izquierda, una persona como interesada en esa rama de lo social y con pensamiento crítico” (Entrevista personal, ex alumno, 2017). Sin embargo, este ser social arduamente buscado, esta “identidad juanramoniana” que se espera sea asumida por el estudiante como una producción libre y propia en el coincidir de su experiencia, genera, en el movimiento mismo de su constitución, un otro al que se opone, replicando y perpetuando el ejercicio de producción de desigualdades. Como puntualiza Langer (2013) “El dispositivo pedagógico emergente provoca e intenta producir, desde sus procesos educativos, este doble movimiento: rechazo de un tipo de individualidad y generación de nuevas formas de subjetividad” (p. 89).

Lo que parece perfilarse entonces es la relación entre el empoderamiento del estudiante sobre su propia vida, pero siempre y cuando este empoderamiento tenga una articulación evidente con la sensibilidad hacia el mundo social. Los conocimientos técnicos, los contenidos, parecen ocupar un lugar secundario, justo debajo de la realización exitosa de un tipo particular de identidad que conjuga la autonomía con el posicionamiento crítico y político, pues se asume que este tipo de identidad es la que podrá producir transformaciones sociales. Siguiendo a Beck, “cualquiera que quiera vivir una vida propia debe ser también socialmente sensible en grado elevado” (2003, p. 31).

El conflicto se evidencia entonces cuando esa otredad, en cuya existencia se construye y constituye la “identidad juanramoniana”, interviene como una limitante en términos estrictamente académicos. A

saber, “[...] con el inglés, porque además todos somos muy ‘anti yankees’, no vamos a dejar que se nos meta el lenguaje que es un sistema de pensamiento” (Entrevista personal, egresada, 2017). Testimonios como el anterior dejan ver las tensiones propias de una apuesta pedagógica como la del Liceo, que debe mediar entre la pretensión de constituir subjetividades socialmente responsables, autónomas, críticas y socialmente comprometidas, mientras prepara estudiantes con las habilidades propias de un mundo que no coincide con este tipo de pretensiones. El inglés, la tecnología, y estas esferas de lo técnico, quedan postergadas. Por ejemplo,

[...] me estoy totiendo en todo, no sé cómo estudiar para esta vaina, no sé contestar estos exámenes, no se manejar Excel, no sé hacer una presentación decente en Power point. A esta gente le enseñan estos programas, qué son estas vainas de programación, en todos los colegios enseñan esa vaina y en el Juan Ramón nunca (Entrevista personal, egresada, 2017).

Así, el privilegiar la constitución de un proceso de subjetivación que aparece como de primera orden en el accionar del Liceo, ubica en otras instancias los contenidos de las asignaturas, especialmente de aquellas que se articulan con la otredad de la identidad juanramoniana. Las asignaturas que representan lo que no es ser “juanramoniano”, así como los sujetos que no se subjetivan a esta identidad, quedan dispuestos en un plano distinto, donde parecen no ser igual de relevantes que quienes sí pertenecen al universo de los objetivos del gobierno.

Conclusiones

A lo largo de estas páginas he buscado mostrar, desde tres dimensiones, cómo opera el ejercicio gubernamental, la dirección de la conducta, en el caso particular de una institución educativa que se enuncia como innovadora. En un primer momento, rastreeé la racionalidad sobre la que está sostenido el proyecto del Liceo Juan Ra-

món Jiménez en términos pedagógicos, poniendo sobre la mesa a la Escuela Activa como el saber pedagógico que justifica, en tanto saber experto, el quehacer de una institución. Finalmente, concluí el apartado diciendo que la experiencia de mundo que se pretende naturalizar para generar la autorregulación del individuo, en tanto que asegura el aprendizaje, subjetivación, del gobernado, tiene que ver con tres características centrales: cuidar al otro y de sí mismo, el pensamiento crítico y la autonomía. Estas tres características parecen constituirse entonces como las identificadas por la racionalidad como objetivos a producir en la conducta del estudiante.

En un segundo apartado me encargo de revisar cómo estos objetivos de gobierno se planean materializar a través del estudio de las tecnologías que implementa, para fines correspondientes, el Liceo. Me centro en el sistema de evaluación y el manual de convivencia. Este apartado concluye que dichas tecnologías se centran en el diálogo constante, en la producción del imaginario del autocontrol sobre el proceso mismo de evaluación, y en la naturalización de una idea de libertad individual, que, aunque gobernada y dirigida, es asumida por los estudiantes como propia. Así, las decisiones de los estudiantes reflejan la naturalización de los objetivos de gobierno, invisibilizando la tecnología misma.

Finalmente, en un tercer momento elaboré el tipo de subjetividad que se establece a partir del ejercicio gubernamental, identificando una “identidad Juanramoniana”, término que proviene del análisis mismo del trabajo de campo. Esta “identidad”, caracterizada por el pensamiento, crítico, la capacidad de discusión pública, una estética particular y un cuidado de sí y del otro que se articula con la noción de la autonomía y autorregulación, parece perfilarse como el lugar dónde el gobierno es exitoso. Sin embargo, existen ciertas subjetividades que parecen no sentirse interpeladas por esta “identidad”; el trabajo de campo muestra que sobre ellos recaen otro tipo de dispositivos de control que, junto a las asignaturas que se relacionan con ese otro que se constituye en oposición a la “identidad juanramonia-

na”, conforman el espacio de la exclusión en el Liceo. De lo anterior se sigue que, en el caso particular del Liceo, pareciera que la apuesta, más allá de los contenidos que se enseñan al interior de las aulas, lo que existe es una fuerte apuesta por consolidar un tipo de sujeto sobre quien recae la responsabilidad de ser autónomo consigo mismo y con la realidad social que lo rodea.

De lo anterior quiero decir, como conclusión, que, como todo proyecto pedagógico, el que aquí se elaboró posee una clara apuesta política contra hegemónica que pretende disputar el tipo de subjetividad que se pretende alcanzar en el mundo contemporáneo desde instituciones educativas tradicionales. Sin embargo, y como sucede en todos los escenarios donde el poder fluye de una manera mucho más compleja que la dominación directa, el gobierno es negociado por los que se encuentran en su esfera de acción. Las fracturas, complejidades, y dificultades de la apuesta política del Liceo son lugares valiosos en aras de transformar las condiciones de la educación innovadora, no solo cambiando los términos de la discusión sino tal vez implementando una subversión del modelo mismo. No basta con buscar sujetos críticos y políticos si el modo que aplicamos para consolidar esta subjetivación es el mismo que se quiere transformar. Esto es, asumiendo unas formas de existir, y solo algunas, como verdaderas y mejores.



Referencias

- Beck, U. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Madrid: Paidós
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Castro-Gómez, S. (2011). La educación como antropotécnica. En: *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. IDEP. Bogotá, pp 9-16.
- Cortes, A. (2011). La noción de gubernamentalidad en Foucault: reflexiones para la investigación educativa. En: *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. IDEP. Bogotá, pp 17-31.
- Foucault, M. (1982). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Piquet.
- Gamba, C., Carulla, E., Jaramillo, J. P., & Bonilla, M. (2017). La evaluación en el proyecto pedagógico de innovación. La experiencia del Juan Ramón Jiménez. *Magisterio* (85): 30-37. Recuperado de <http://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-en-el-proyecto-pedagogico-de-innovacion-la-experiencia-del-juan-ramon-jimenez>.
- Grinberg, S. (2011). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento: Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana* VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, 8, 9 y 10 de agosto de 2011, La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=even-tos&d=Jev971>
- Inda, J. (2011). Analítica de lo moderno: una introducción. *Tabula Rasa*, 14, 99-123. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n14/n14a05.pdf>.
- Langer, E. (2011). Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del Siglo XXI. En: *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas*. IDEP. Bogotá. pp. 81-100.
- Liceo Juan Ramón Jiménez. (2017). Manual de Convivencia. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/0B6tMiz34y1ToRWxnWWZGRWx3NkE2QzZZd-0hANWhqOTk5b2o0/view>

- Liceo Juan Ramón Jiménez. (2016). Objetivos pedagógicos. Recuperado de: <http://liceojuanramonjimenez.edu.co/inicio2016/batucada/objetivos-pedagogicos/>
- Mogollón y solano (2011). Escuelas activas. Auestas para mejroar la calidad de la educación. Fh1360: Washington. Recuperado de: https://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf
- Rose, N. (1996). *Inventing our selves: Psychology, power and personhood*. New York: Cambridge University Press.
- Rose, N., O`Malley, P. y Valverde, M. (2006). Governmentality. *Annual Review of Law and Social Science*, 2, 283. <https://doi.org/10.1146/annurev.lawsocsci.2.081805.105900>.
- Rubio, D. 2013. Sistema educativo, gubernamentalidad neoliberal y subjetivación. De la crisis y otros demonios. *Pedagogía y saberes*, 38, 23-29. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.38pys23.29>
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Bogotá: Siglo del Hombre, Antrhopos y Universidad de Antioquia.



**Formación de sujetos políticos
en educación popular.
El caso del colegio Fe y
Alegría San Ignacio I.E.D.**

Educating Political Subjects in Popular Education.
The Case of Colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D.

6



Resumen

El texto que se presenta a continuación es fruto de la investigación realizada en el colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. en la cual se indagó, principalmente, de qué manera su apuesta pedagógica, fundamentada en la Educación Popular, organiza la construcción de conocimiento y la formación de sus estudiantes como sujetos políticos. Inicialmente se presenta una síntesis de lo que se entiende por sujeto político, cuál es el papel que tiene la escuela frente a la formación de sujetos políticos, y por qué forma sujetos políticos; después se realiza un análisis de la forma cómo la Educación Popular, desde su filosofía y su concepción de hombre, contribuye en su quehacer a la formación de sujetos políticos. Finalmente, se presenta de qué manera en el colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D se forma el sujeto político. En cada uno de los apartados se irán presentando los fundamentos filosóficos y pedagógicos que hacen parte de la identidad de la Institución Educativa que nos convoca, para ir, de este modo, entrecruzando la fundamentación teórica con la apuesta política de la institución; no pretendemos dejar los dos discursos separados entre sí.

Palabras clave: sujeto político, pensamiento crítico, educación popular, participación, liderazgo.



Abstract

The text presented below derives from the research conducted at Colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. into how its pedagogical initiative, based on Popular Education, organizes knowledge construction and the education of students as political subjects. Initially, we provide a summary of what is understood by political subject, what the role of the school is with respect to the education of political subjects, and why it educates political subjects. Then, we analyze how Popular Education, from its philosophy and its conception of man, contributes to the education of political subjects. Finally, we explain how the political subject is educated at Colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. Each section will introduce the philosophical and pedagogical foundations that are part of the identity of the Educational Institution concerned to intertwine the theoretical basis with the institution's political initiative; we do not intend to separate the two discourses from each other.

Keywords: political subject, critical thinking, popular education, participation, leadership.



Acerca de la autora | About the author

Martha Graciela Arias Rey es magíster en Desarrollo Educativo Social de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) y Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Sus líneas de investigación incluyen pedagogía y filosofía. Docente investigadora de la Licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniana, Bogotá - Colombia. Correo electrónico: martha.arias@uniagustiniana.edu.co



Cómo citar en APA / How to cite in APA

Arias Rey, M. G. (2018). Formación de sujetos políticos en educación popular. El caso del Colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. En M. Valderrama, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 182-218). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.06>

Introducción

El Colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. es una institución educativa que pertenece al Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social Fe y Alegría el cual trabaja por las clases menos favorecidas, de manera especial en el sector educativo. Además, es una institución educativa distrital, lo que hace que responda a las directrices dadas por la Secretaría de Educación de Bogotá.

En el año 2016, el movimiento elaboró una nueva ruta de formación para todas sus instituciones educativas, centrada en la “vida en plenitud”, la cual fundamentan en lo que han denominado la construcción de una cultura de paz en Colombia, a partir de tres fases: hacer la paz, mantener la paz y construir la paz (p. 16). Si bien el colegio objeto de estudio venía trabajando en la formación de sujetos políticos, los nuevos lineamientos, denominados nueva partitura, permitieron que se fortaleciera la formación de líderes y el incremento de acciones de proyección social en el sector circundante.

Desde esta perspectiva, en este capítulo se presenta el análisis que se realizó en el colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. para afirmar que realmente hay una formación de sujeto político, en diálogo directo con los ideales de la educación popular y los referentes teóricos trabajados desde Alvarado y Martínez.

Para esto, se tuvieron en cuenta los siguientes insumos: *Propuesta de Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá., presentada a licitación por los colegios en Administración de la Secretaría de Educación de Bogotá en noviembre de 2016; *Propuesta Educativa Fe y Alegría Colombia 2015: Fe y Alegría Colombia. Sintetizando nuestra propuesta educativa. Sueños e intencionalidades*; documento: *Ruta de formación para la vida en plenitud. Transformar en clave de capacidades*; entrevistas realizadas durante un período de 4 meses a estudiantes líderes de la institución; docentes de ciencias sociales, español y literatura y ética (elegidos por la institución); trabajadora social; coordinador

de secundaria; madre de familia que lleva 12 años en la institución y exalumnos. Además, las observaciones realizadas de las siguientes actividades institucionales: celebración del día del idioma, reunión de padres de familia, actividad “la lectura te da alas”, visita de representantes de la India.

El objetivo principal fue interpretar en la cultura escolar las significaciones más representativas en torno a la construcción de sujetos políticos. Para ello, se eligieron las siguientes categorías de análisis: construcción de subjetividad, concepción de la realidad y mecanismos de participación. Una vez sistematizadas las entrevistas y revisados los documentos institucionales, se realizó el ejercicio hermenéutico de interpretación a partir de la técnica de análisis de contenido, teniendo en cuenta la diversidad de fuentes de donde provenía la información; además de la posibilidad de la verificación que se presenta en esta técnica lo que le da un carácter de objetividad y validez a las interpretaciones que se extrapolan durante la investigación a partir de los significados más representativos.

Todo lo anterior con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿de qué manera en el colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D se forma el sujeto político?

¿Por qué formar sujetos políticos?

El hombre antes de ser sujeto político es sujeto, lo que implica que tiene una concepción individual del mundo, una forma de percibir la realidad y de empoderarse en la misma, apropiándose en cierta medida de los valores y principios que hacen parte de esa realidad. Ahora bien, la realidad se entiende en este documento, como esas entidades independientes al individuo, frente a las cuales se presenta como sujeto, pero que no son determinadas por él en sí mismas. En palabras de Berger & Luckmann (2015), la realidad “es una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos *hacerlos desaparecer*)” (p.11).

Al ser una entidad independiente, interpela en cierta medida al hombre y le permite comprenderla invitándole a la vez a transformarla, a partir los procesos de conocimiento, reconocimiento, reflexión y comprensión. El ser sujeto hace parte de la identidad que el hombre va teniendo, de su “ser individuo” concreto. Como individuo concreto se relaciona con esos otros que le permiten trascender y transformar la realidad. Es en esta comunicación con los otros que se va constituyendo el sujeto político.

Es así como el sujeto político logra realizar un consenso entre su forma de percibir el mundo y la realidad que emerge de lo público. Por esta razón, el sujeto político permite la participación. Desde esta perspectiva, podemos hablar tanto de sujeto político individual como sujeto político colectivo. Este último se proyecta en las diversas instituciones sociales, dentro de las cuales se encuentra la escuela. Estas instituciones influyen y moldean la realidad permitiendo que el sujeto individual se reafirme en sus percepciones de la misma o transforme en algunas perspectivas su posicionamiento frente al mundo. Es ahí cuando tenemos que preguntarnos cuál es el papel de la escuela en esa reafirmación o transformación del individuo frente a su forma de adaptarse y percibir el mundo. Quizá sea más evidente en algunas instituciones por el modelo pedagógico elegido, o por la tendencia en la formación humanística, política y social de sus estudiantes. Según el interés de este capítulo, es el caso del colegio Fe y Alegría San Ignacio IED, en el cual existe, en su propuesta pedagógica, la intencionalidad de fortalecer el pensamiento crítico como resultado de una reflexión y socialización política. En palabras del coordinador de secundaria:

Pensamiento crítico es nuestra perspectiva, ¿cuál es la idea?, que las personas aprendan a tener participación y a participar en todos los procesos y en todos los niveles en los cuales puedan acceder a un pensamiento crítico desde lo social, lo político, económico y aprendan a traspasar la frontera del colegio para llevar todo ese aprendizaje y hacerlo vida y práctica en su entorno para que su entorno

se vea favorecido a partir de lo que aquí se le enseñó. (O. López, comunicación personal, 24 de abril de 2017).

Como lo plantea Boaventura de Sousa, en su texto *Subjetividad, Ciudadanía y Emancipación* (1998), “la relación entre subjetividad y ciudadanía es compleja” (p. 285); de la misma manera, la relación entre las subjetividades individuales y las subjetividades grupales tiende a generar tensión en el individuo debido a que no es fácil poner al servicio de los otros concepciones propias de la vida y además muchas veces renunciar a las disposiciones personales con miras a contribuir a las transformaciones sociales. De ahí que no sea sencillo para la escuela formar sujetos políticos, porque, al tiempo que tiene bajo su responsabilidad individuos en proceso de reafirmación personal, no renuncia a su vocación política y cívica.

Además de las tensiones anteriormente nombradas, está el hecho de que los discursos del poder político no convencen; de hecho, cada vez generan menos credibilidad en los ciudadanos, “la relación entre racionalización y excesos de poder político es evidente. No necesitamos remitirnos a la burocracia o a los campos de concentración para reconocer tales relaciones” (Foucault, 1988, p. 3). Esa desconfianza aminora en cierta medida el que los jóvenes en formación vean en el ejercicio político una manera de contribuir, críticamente, con la interpretación y transformación de su entorno. Sin embargo, en contraste con esta realidad de apatía y descrédito hacia lo político, y volviendo a la institución que nos ocupa, son los jóvenes los que han jalonado una fuerte proyección política en la localidad a la cual pertenecen; esta proyección se alimenta de la inquietud particular que busca involucrar a los habitantes de los barrios circundantes en las actividades liderados en los diversos grupos existentes en la institución. Es el caso particular del Clan Changó, “un grupo cultural que trabaja sobre la identidad y el territorio, con el objetivo de formar un colectivo que se preocupe por los problemas sociales del país y la localidad de Bosa y su contexto” (El Clan Chango, 2015). No se trata simplemente de trabajar por la localidad, sino de qué manera la insti-

tución ha contribuido en esa formación política; cuál ha sido el papel que ha jugado para poder incentivar en los estudiantes el liderazgo que les ha permitido, a través de este grupo y los grupos Amaru Auca y Nacho Estéreo, ser partícipes en los procesos políticos de su contexto. En palabras de Laura, estudiante líder del grupo Amaru Auca:

Yo diría que lo que más me llama la atención del colegio es como forman a las personas, porque nos forman no solo como estudiantes sino como líderes, como ciudadanos; entonces eso es lo que más me llama la atención de Fe y Alegría, que se enfoca mucho en eso. Entonces más allá de cómo se dicten clases de cómo los profesores manejen su plan de estudio yo diría es el formarnos bien y hacerlo con cada uno y de eso salgan cosas grandes como lo son los grupos que están, entonces es como ese apoyo (Comunicación personal, 5 de mayo de 2017).

Es evidente el papel de la escuela en esa formación, en esa aprehensión de la realidad, se convierte la escuela en el marco de referencia de los sujetos políticos que allí se forman; en palabras de Berger y Luckmann (2015): “entre las múltiples realidades, existe una que se presenta como la realidad por excelencia. Es la realidad de la vida cotidiana. Su ubicación privilegiada le da derecho a que se la llame suprema realidad” (p. 37). La vida cotidiana de los jóvenes es la escuela, en ella pasan la gran mayoría de su tiempo y construyen las relaciones que les permiten establecer vínculos sólidos con su contexto; por este hecho patente, podemos denominar a la escuela como la suprema realidad de los jóvenes del colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. Allí, la manera de enfrentar los retos de la vida y sus retos personales, ha adquirido unos significados que son propios de la Educación Popular, percepciones frente al conocimiento; todo esto agenciado por el papel que juega la institución en la formación de los estudiantes y una marcada apuesta en el escenario de lo pedagógico. Podemos afirmar, en la misma línea de Berger y Luckmann (2015) que “los significados objetivados en la actividad institucional se conciben

como un conocimiento y se transmiten como tales” (p. 69), es decir, pasan a ser parte de esa nueva visión del mundo.

Innegablemente, la escuela transforma el conocimiento, los posicionamientos frente a la vida con los que llega el estudiante, moldea el ser del estudiante, –desafortunadamente en muchas instituciones no lo moldea, sino que lo reprime– y transforma esa materia prima con la que el estudiante llega. Son los mismos estudiantes los que perciben esos cambios en la manera de ver la vida,

[...] el colegio en el que estaba era un colegio distrital entonces no había tanto orden ni tanto apoyo para cada estudiante entonces siempre era un caos además de que había personas, que venían desplazadas o víctimas de violencia entonces era como mucha discriminación (Comunicación personal, 5 de mayo de 2017).

Esto afirma Laura, al preguntarle acerca de cómo se siente en la institución. Hay en el fondo de estas palabras el sentir del respeto por la individualidad y, a la vez, el desarrollo de una incipiente conciencia social crítica.

Evidentemente, el papel de la escuela no se remite a transformar conocimiento, no se trata de amoldar al individuo a los intereses particulares, ni de formar hombres-masa que se sujeten a ideales de esos otros que les están orientando. Este, sin lugar a dudas, es uno de los grandes problemas éticos a los que se puede enfrentar la escuela si, en la elección de sus docentes, no se percata de que estos asuman que su responsabilidad no es la de moldear conciencias, sino despertar ciertas habilidades y competencias para el desenvolvimiento –de los estudiantes– como ciudadanos del mundo y, ante todo, como sujetos políticos.

La educación popular como espacio de formación política

La educación popular es un modelo pedagógico y, a la vez, es un movimiento social. Esta afirmación se sostiene gracias a las características de su inserción en sectores populares y su aporte, desde la pedagogía, a las necesidades inmediatas del contexto geográfico, en el cual se proyecta, también por las respuestas que da a las situaciones específicas del sector y el mejoramiento de la calidad de vida de sus habitantes. A propósito de esto, afirma Marco Raúl Mejía: “[...] la educación popular es hoy una propuesta educativa, con un acumulado propio que la saca de la acción intencionadamente política en la sociedad para transformar y proponer alternativas educativas y sociales de los intereses de los grupos sociales” (2014).

Tal es el caso del colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. que le ha apostado a mantener dentro de su propuesta pedagógica los principios de la Educación Popular, formando desde esa perspectiva sujetos políticos capaces de trabajar por su entorno y contribuir a transformaciones de los espacios en los que se desenvuelven sus estudiantes. En palabras del docente de ciencias sociales, Camilo Rubio:

Principalmente, yo creo que el área de ciencias sociales tiene un valor agregado y es que trabaja mucho el pensamiento crítico y va más a lo práctico, a lo pragmático del área, particularmente el enfoque mío va más hacia el empoderamiento social, que lo que veamos hoy sirva para poder empezar a mirar las dinámicas y los problemas del entorno del estudiante y que lo que ellos aprendan sirva para empezar a mirar esas problemáticas y además de eso que reconozcan su contexto, entiendan que hay unas dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales que se mueven dentro de su contexto y la intención principal es que eso que se ve sirva para transformar (C. Rubio, comunicación personal, entrevista realizada el 2 de mayo de 2017).

Una de las características fundamentales de la Educación Popular desde sus inicios es la de tomar una postura crítica frente a los problemas sociales que acompañan las poblaciones más vulnerables. Desde esta perspectiva, forma a los docentes y los estudiantes en una conciencia crítica que les permite, de alguna manera, intervenir como agentes transformadores de esa misma realidad.

Ahora bien, desde la perspectiva pedagógica, ¿cómo contribuye la educación popular en la formación de sujetos políticos capaces de tomar posturas críticas frente a su realidad y transformarla? Para Freire (2000), la formación política es concomitante a la pedagogía, el ejercicio pedagógico debe permitir la formación de individuos que desarrollen el pensamiento crítico y a la vez sepan leer la realidad de su contexto: “la lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indicotomizable del quehacer político pedagógico, esto es de la acción política que envuelve a la organización de grupos y de clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad” (p. 42).

Es precisamente esa formación en el reconocimiento de la realidad, y lo que Freire denomina intervención para reinención, uno de los pilares fuertes de Fe y Alegría dentro de su propuesta pedagógica como fundación que proyecta sus ideales en los sectores populares. En lo que la fundación denomina *la Nueva Partitura* (2014), uno de los retos que tienen es precisamente revisar las intervenciones que hacen en cada uno de los escenarios donde se encuentra, con el fin de analizar si sus intencionalidades se logran o no, afirma el documento:

Fe y alegría tiene que asumir un cambio de cultura donde la orientación esté focalizada en lo que queremos lograr, en los cambios que queremos producir con nuestras intervenciones. Los resultados esperados tienen que ser claros y marcar los objetivos que nos proponemos; pero, desde los principios que tenemos que cualificar e instalar, para lograr lo que queremos. Los procesos son claves, porque cualquier camino no es válido para alcanzar los resultados programados. En educación popular, los “cómo” son tan importan-

tes como los “qués”, y desde la opción ética que implican, también. A la par, es necesario desarrollar la capacidad (“deletrearla”) para que, durante el trayecto, sepamos si lo que queremos lograr, se está consiguiendo, o si nos estamos desviando.

El “cómo” entrar a leer la realidad, el “qué” leer de esa misma realidad, es una apuesta ética, y también social, en la que se mueve la propuesta pedagógica de la fundación Fe y Alegría. Esa apuesta es fundamental se dirige a la formación de sujetos políticos, en los cuales se busca despertar la conciencia capaz de hacer una lectura crítica de esa realidad y, de esa manera, realizar aproximaciones analíticas de cómo poder intervenir en los espacios que colindan con la escuela o la institución académica que ha elegido este modelo pedagógico.

Es claro, también que para la Educación Popular no es posible hacer pedagogía sin hacer una lectura del contexto social político, cultural en el cual se encuentra inmensa la escuela y frente al cual debe trabajar, proponiendo herramientas de transformación no como un conglomerado de afirmaciones teóricas, sino desde acciones concretas en las que, de manera directa o indirecta, se van formando sus educandos. Ese ha sido su papel principal desde los inicios, en los años sesenta, cuando surgió como una crítica profunda a la realidad educativa que era considerada como *dispositivo ideológico de alienación de clase* (Ramírez, 2011. p. 8).

La noción de sujeto político en relación con la escuela

El papel de la escuela en la formación de sujetos políticos será siempre fundamental, pues el joven se mueve en escenarios en los que vive su *ethos* político desde su forma de percibir el mundo y en los que asume posturas. Estas posturas pueden ser direccionadas por su mismo ambiente o, en ocasiones, ser moldeadas, si se le forma en el desarrollo del pensamiento crítico. Esto permite que los sujetos asuman un rol de liderazgo y posible agencia de transformación de realidades.

Es el caso de la institución que es objeto de estudio aquí, como podrá evidenciarse en los hallazgos encontrados más adelante, los jóvenes en su formación como sujetos políticos van constituyendo en su quehacer lo que Martínez (2007) denomina política vital:

La política vital se configura en una política de decisiones de vida que, a grandes rasgos, intentan contestar preguntas como: ¿quién queremos ser? y ¿cómo queremos vivir? y con ello se acerca una mirada constructiva del conflicto social, entendido como motor de la vida colectiva. Serán estas preguntas asuntos de base del ideario político juvenil (p. 20).

El trabajo realizado por Fe y Alegría en la formación de esa política vital, la orientación dada a los estudiantes en su reconocimiento como individuos autónomos y con capacidad de asumir actitudes críticas ha fortalecido, de manera particular, una forma de asumir su rol como sujetos políticos y ha logrado, además, potencializar acciones lideradas por los mismos estudiantes desde su percepción crítica de la realidad.

En esa perspectiva de la política vital planteada por Martínez (2007), podemos deducir que los idearios de vida de los sujetos políticos están en cierta medida sujetos al ideal de mantener una perspectiva continua de cambio y reconstrucción del tejido social, aspecto que se ve fortalecido de manera especial en el *Ideario educativo* del colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D como proyección de los principios de la Educación Popular, asumidos en el PEI institucional.

Lo que se da, en términos de Martínez (2007), es un proceso de desmodernización que permite el rompimiento de estructuras de formación y pensamiento existente en la escuela durante la modernidad,

Las representaciones colectivas de la modernidad sugestionan a los individuos ubicando unidimensionalmente ciertos fines como únicos y válidos, seguidos de la construcción sistémica de medios institucionales coherentes con estos. En seguida la escuela será la

institución moderna encargada de adelantar procesos de formación tendientes a la homogenización de los ciudadanos en término de sus capacidades para la participación política y económica en la sociedad moderna (p. 24).

Ese rompimiento, dado por la Educación Popular, ha permitido la desmodernización y una nueva perspectiva de formación de sujetos políticos en la escuela. Sujetos capaces de romper paradigmas, asumir nuevas posturas, ser líderes en la construcción de un *ethos* social que, en cierta medida, contribuya con el rompimiento de estructuras de injusticia y desequilibrio social. Aspectos fundamentales en los procesos de socialización política, tal como lo enuncia Alvarado (2008):

En los procesos de socialización política se requieren paradigmas que rompan el miedo, la apatía, la incredulidad y el escepticismo frente a la posibilidad de pensar futuros, para construir futuros, por parte de los agentes socializadores, pero también de los y las jóvenes (p. 29).

Desde esta mirada, no se concibe, en la perspectiva de la educación popular, la formación de sujetos políticos en la escuela sin el acompañamiento del desarrollo de competencias y habilidades que permitan el fortalecimiento de un sujeto activo capaz de reconocerse en su yo individual para hacer parte de un “nosotros” que transforme,

[...] para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios públicos en los que pueda jugar la pluralidad como acción y como narrativa, de lo que nos diferencia y de lo que nos permite reconocernos como comunidad de sentido (Alvarado, 2008, p. 29).

El papel de la escuela es, entonces, fundamental en el tipo de sujeto político que se va constituyendo, dado que es uno de los escenarios fundamentales en el que los jóvenes van identificando su rol en la sociedad, como derivación quizá del tiempo que permanecen en la misma. Puede sintetizarse este apartado, con las afirmaciones realizadas por Alvarado (2008):

La formación de subjetividades políticas de jóvenes implica la formación de su ciudadanía plena, el crear las oportunidades y condiciones para que los y las jóvenes puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad (p. 309).

Aspectos claramente identificados en la propuesta y el quehacer pedagógico del colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D.

Aportes de la Fundación Fe y Alegría en la formación de sujetos políticos

La fundación Fe y Alegría inicia su trabajo en Colombia en el año 1971 insertándose en los barrios populares, con el fin de brindar educación a niños y jóvenes que no tenían posibilidad de acceder al sistema educativo. Durante su primera etapa de trabajo en Colombia (1971-1983), se dedicó, básicamente, a la expansión de su obra, pero sin vincularse directamente con el Ministerio de Educación, era una propuesta alternativa de educación y capacitación para jóvenes y adultos.

Durante la segunda etapa, (1983-1989), la fundación elabora el primer ideario internacional y en Colombia se firma el convenio con el Ministerio de Educación Nacional, lo que le permite construir una propuesta pedagógica que no se distancie de los lineamientos fundamentales establecidos por la nación, pero que tampoco les aleje de sus fines iniciales.

“A comienzos del año 2012, el Director Ejecutivo Nacional inicia un proceso de reflexión sobre el cambio de partitura” (Fe y Alegría, 2014, p. 13) con el fin de redireccionar la propuesta pedagógica hacia los nuevos escenarios en los que se mueve el país en los momentos coyunturales que se encontraba y, a la vez, responder frente a los retos que le planteaba el mundo contemporáneo al sistema educativo; em-

pero sin perder los ideales de sus orígenes dirigidos a la educación popular. Es así como dentro de esa nueva partitura, se han propuesto unas líneas de acción, que permiten la formación de los jóvenes como sujetos políticos, estas líneas de acción están determinadas por lo que ellos denominan “componentes centrales –pilares– que iluminan el trabajo de Fe y Alegría en Colombia” (Fe y Alegría, 2014, p. 18).

En el segundo Pilar de dicha partitura, denominado *Promoción social comunitaria*, se hace énfasis en que, en el ámbito educativo, debe permitirse la formación de una “comunidad educativa integrada y corresponsable en la gestión de los proyectos” (Fe y Alegría, 2014, p. 30). Esta gestión no es solo desde las directivas de las instituciones educativas, sino desde sus docentes y, por lo tanto, desde los estudiantes que deben irse formando en el liderazgo y en el análisis y lectura de la realidad, de manera que logren el fortalecimiento del pensamiento crítico para ayudar desde sus capacidades en las transformaciones de su entorno.

[...] para nosotros es fundamental que el proceso sea una cascada, ¿en qué sentido? Que nosotros trabajamos con el niño para darle herramientas como líder la parte más importante es que ellos se conviertan en líderes, esos liderazgos que ellos comienzan a establecer, empiezan a generar acciones de interacción escuela-comunidad por todo el colegio (O. López, comunicación personal, entrevista realizada el 24 de abril de 2017).

Estas son las palabras del coordinador de secundaria cuando describe esa formación en el liderazgo en la institución educativa. La formación es clave en el momento de fortalecer el pensamiento crítico, el líder, necesariamente, debe ser una persona capaz de analizar la realidad, de consolidar grupos que contribuyan con su actuar en la búsqueda de cambios positivos de su entorno y, además, que jamás se queden estáticos frente a las diversas manifestaciones sociales, políticas y culturales de su contexto: ¡que busque cambios!

Siguiendo la línea de formación en el liderazgo, como acción fundamental en la configuración de sujeto político, la participación llega a ser la evidencia de la formación en dicho liderazgo. Es mediante la participación que ese desarrollo del pensamiento crítico se manifiesta de diversas maneras, pero que en Educación Popular cobra un sentido diferente, dado que, precisamente, propende por el empoderamiento de los menos favorecidos; de tal manera que su realidad pueda ser transformada a partir de la intervención de los diferentes agentes que acompañan los procesos educativos.

Desde la mirada de Fe y Alegría:

La participación promueve valores en tres ámbitos: personal, institucional y social. En lo personal, la participación promueve el desarrollo integral de la persona: criticidad, creatividad, solidaridad y compromiso. En lo institucional, ofrece un testimonio coherente que asegura la permanencia de la identidad y unidad de la institución con flexibilidad histórica. Y en lo social, favorece el pluralismo, las instancias de organización social, la capacidad de convocatoria y los vínculos comunitarios (Fe y Alegría, 2014, p. 47).

Para retomar esta cita, en el colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. esos tres ámbitos hacen parte de la formación de líderes. Asimismo, los valores que asumen un compromiso con el entorno son promovidos; hay una organización institucional que promulga la formación y la participación, involucrando, desde diversas perspectivas y estrategias, el entorno social en el que se encuentra la institución.

Para citar un ejemplo, es el apoyo que han recibido los jóvenes de la emisora institucional Nacho Estéreo para la realización de sus actividades, como lo evidencia Leonardo Cruz, estudiante de grado once y director de la emisora:

[...] no solamente nos quedamos en la institución, sino que miramos a ver qué cosas nos están afectando a nosotros como equipo, estamos pendientes de las decisiones que se toman en el equipo

directivo, y a ver si se afecta la comunidad o no, porque en el equipo directivo hay salidas comunales. Siempre andamos a la expectativa ya que es un medio de comunicación entonces uno tiende a ser muy chismocito y estar pendiente de las cosas, entonces seguir desarrollando cosas diferentes fuera de la institución (Comunicación personal, entrevista realizada el 25 de abril de 2017).

Existe una continua comunicación que permite, precisamente, que esa participación de los estudiantes esté ligada al proyecto educativo y, a la vez, a los principios de la Educación Popular. Una participación que le permita a los jóvenes salir de la escuela y conocer su contexto y, de esta manera, transformarlo en pequeñas magnitudes; pero se trata de una transformación que genera impacto en la comunidad y que, por lo tanto, ayuda en cierta medida con la solución de problemas que los aquejan.

De la escuela a la calle: el sujeto político en el colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D.

El colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. está ubicado en la localidad de Bosa al suroccidente de la ciudad de Bogotá. Se encuentra rodeado de talleres mecánicos, una que otra tienda y un pequeño parque que, semióticamente, representa para la institución y para la localidad un espacio crucial de empoderamiento y disputa que le ha permitido proyectarse como formadora de sujetos políticos. El acceso a la institución se torna bastante difícil en tiempo de invierno, dado que algunas las calles de acceso no están pavimentadas. La institución cuenta con dos horarios en jornada completa: uno de 7:00 a.m a 3:00 p.m y otro de 12:30 a 6:00pm y los sábados de 7:00 a 12:30.



Figura 1. Caminata por la identidad y el territorio
Fuente: Nacho Estéreo (13 de agosto de 2017)



Figura 2. Tienda ubicada diagonalmente al colegio y vía de acceso a la institución.
Fuente: Fotos tomadas por la autora el 16 de mayo de 2017

La gestión académica de la institución tiene un enfoque pedagógico fundamentado en la “educación popular integral y de promoción so-

cial” (Fe y Alegría, 2016), sustentado en una pedagogía “para la transformación y no para la adaptación”. Dicha transformación es posible gracias a que la institución se encuentra entronizada en la cultura misma de donde provienen sus estudiantes, hecho que les permite empoderarse para transformar la realidad. Si bien es cierto que los estudiantes llegan a la institución con una cultura previamente adquirida, es la misma institución la que les va formando en el pensamiento crítico de manera que se conviertan en sujetos transformadores de la realidad. Es así como ellos mismos, por dar un ejemplo, han logrado recuperar espacios físicos como la cancha comunal, para que dejara de ser el espacio de reunión de consumidores de droga y se convirtiera en el punto de encuentro de las actividades que los diferentes grupos estudiantiles lideran con los habitantes del sector.

Como institución que trabaja desde el enfoque de la Educación Popular ha optado por la pedagogía socio-crítica, la cual tiene como fundamento el “fomentar las transformaciones sociales dando respuesta a problemas específicos de las comunidades” (Fe y Alegría, 2016), aspecto que se logra mediante la promoción del pensamiento crítico-reflexivo. Dichas transformaciones se han hecho evidentes a partir de las actividades de reflexión crítica en la que los mismos estudiantes convocan a los vecinos a participar, los sábados, en la actividad que denominan *Cine Club Memoria*, o en la actividad *limpiemos el barrio*; en esta última, el grupo de estudiantes y docentes convocan a la limpieza y reciclaje del sector.

Esta pedagogía socio-crítica invita a leer la realidad de manera diferente, es decir, a leerla a partir de las problemáticas sociales cercanas y no desde una mirada globalizante del conocimiento, invitando, de esta manera, al rescate de los valores locales, sin negar los valores universales. El colegio ha demostrado que esto si es posible mediante lo que, desde la pedagogía socio-crítica, se denomina la formación de la autoconciencia, la cual está encaminada a la transformación social.

Otro de los aspectos que le da identidad a la institución es lo que la gran mayoría de instituciones educativas denominan *educación integral*, pero que en esta institución está implicado en las siguientes acciones: saber, ser, estar, hacer, empoderarse, transformarse, transformar y gozar. Palabras que en el imaginario de muchos podrían ser simplemente teoría sin *praxis* concreta, pero que en la institución educativa de la que hablamos se visibiliza a partir de las actividades observadas durante las visitas como investigadora: el gozo representado en los grupos musicales (entre otros, el grupo de música de desarrollo comunitario) el teatro y la danza; el empoderamiento que es evidenciado en la emisora escolar y los espacios de reflexión crítica de la realidad que se han convertido en puntos de encuentro, tanto de la institución como de la localidad; el transformarse y transformar a partir del liderazgo juvenil dentro del barrio, liderando campañas de cuidado del entorno, y convocando a la localidad a través del *Clan Changó* a participar del cine club de reflexión crítica.



Figura 3. Presentación del grupo de música de desarrollo comunitario.

Fuente: Fotografía tomada por la autora el 5 de mayo de 2017

Como institución educativa, está organizada en ambientes de aprendizajes que buscan responder tanto a los principios de la Educación Popular como al enfoque pedagógico de la misma.

El primer ambiente es denominado: *Potenciando talentos e intereses* (PTI), este involucra tanto a docentes como a estudiantes en el descubrimiento de sus potencialidades, de manera que puedan explorarlas al máximo y ponerlas al servicio de las diversas actividades de la institución. Este ambiente permite lo que en pedagogía socio-crítica se conoce como trabajo por la equidad, pues contrario a lo que en muchas instituciones educativas se realiza, los estudiantes no se organizan por cursos de acuerdo a sus edades, sino de acuerdo a sus intereses particulares, lo que ha llevado a la institución pedagógica a un gran reto en torno al fortalecimiento de las capacidades individuales.

El segundo ambiente, y quizá el más importante para esta investigación y, por eso mismo, el más observado, es el de *Proyectos Interdisciplinarios con Incidencia Comunitaria* (PIC), este centra sus objetivos en formar a los estudiantes en la capacidad de preguntarse por situaciones complejas y, de la misma manera, trabajar colaborativamente con el contexto en el cual se encuentran insertos. El trabajo de los docentes y de la institución es el de llevarlos a tener acciones de incidencia tanto en el aula como en la institución y la comunidad local; ejemplo de esto es la caminata de las juventudes indignadas, la cual fue dirigida y organizada por los jóvenes de desarrollo comunitario del colegio. Estos jóvenes buscaban incidir en los habitantes de la localidad para que, desde el arreglo mismo de su entorno, se convirtieran en gestores de paz mediante la recuperación de sus propios espacios y territorios.



Figura 4. Caminata de las Juventudes indignadas.

Fuente: MundoEscarlarFyA (2015)

El tercer ambiente es el de *Cualificación de habilidades, conceptos y competencias* (Cualificar), en él se desarrollan todas las acciones pedagógicas de la institución. Dentro de estas acciones, en esta investigación se ha realizado especial observación en la formación de los estudiantes en lo que respecta a las habilidades de pensamiento crítico-reflexivo. Esto se puede evidenciar y constatar en los cuadernos de español de diversos grados, en ellos los estudiantes consignan lo que se llama *pensamiento crítico* y *creación literaria*; también en las actividades organizadas por la emisora Nacho Estéreo; o en los cineforos organizados por el clan Changó, el periódico mural de Amarú Auca; entre otras tantas actividades. Todas estas acciones van generando identidad y, al mismo tiempo, una concepción de territorio propio que más adelante se convierte en territorialidad de la localidad.

El cuarto ambiente es denominado *Formación para la vida en plenitud y la promoción de la cultura de paz* (Forviple-cp), este invita a los estudiantes al cuidado de sí mismos, de los demás y de su entorno formándolos en los aspectos: psicosocial, sociolaboral, ciudadano,

espiritual desde niños, para ir potencializando líderes al servicio de la comunidad, tal como se viene mostrando a lo largo del texto.

Cada una de las gestiones y los ambientes de aprendizaje han logrado fortalecer la identidad institucional que se proyecta, luego, como identidad local en las acciones que, a continuación, vamos a detallar de manera concreta y que evidencian, desde nuestra mirada, la formación de sujetos políticos.

La realidad, para esta institución educativa, no es algo acabado, no es algo lejano de la escuela misma, ni inalcanzable para los estudiantes. La realidad es objeto de estudio y de transformación. Podemos hablar de una realidad interna que es la que se vive cotidianamente en la escuela, y que va acompañada de todas las subjetividades de los estudiantes, directivos y docentes; esta realidad va de la mano de una formación en el conocimiento, en habilidades, competencias, valores y permite a los estudiantes fortalecer su identidad, pero a la vez lograr identificarse tanto con la cultura personal como la cultura local.

Esa realidad interna, va formando a los miembros de la institución educativa para que, cuando salgan a su contexto, entiendan que no son realidades dispares o alejadas irremediablemente, sino que se complementan y se afectan mutuamente; y es que la escuela se encuentra siempre inmersa en una cultura que no le debe ser ajena al contexto del cual hace parte.

Cuando la escuela logra trascender, salir del espacio cerrado que la cobija y se involucra en la comunidad aledaña, permite que las afectaciones sean visibles y favorezcan los espacios comunitarios, las relaciones sociales y se rompan las barreras con el contexto externo. Analicemos cómo es percibida esta cohesión entre la realidad externa y la realidad interna, en la voz de Ángela Karina, Madre de familia:

[...] Mira, te cuento así la experiencia de un estudiante, un personero que movió muchísimo y sí se tomó su papel, fue a la alcaldía gestionó, habló, logró lo que de pronto a veces el rector solo no

puede [...] Este chico luchó mucho ese año para que encerraran, para que pavimentaran las vías de acá de acceso, para que se encerrara porque ellos no tienen una cancha donde jugar, donde hacer deporte [...] este chico, digámoslo así, unió a la comunidad, a su entorno, obviamente se iban a beneficiar todos, se iba a beneficiar el colegio, se iban a beneficiar los vecinos y sus alrededores [...] arreglaron, modificaron las canchas, empezaron a hacer el proyecto, pero no fue completo, entonces estamos con la señora Mercedes nuevamente trabajando en eso (Comunicación personal, entrevista realizada el 9 de mayo de 2017).

Es evidente que, en la gestión del personero, hay un rompimiento con el miedo y la posible apatía que caracteriza a los jóvenes en el imaginario de muchos adultos; se trata de un rompimiento que hace parte de los procesos de socialización política de los que habla Alvarado *et al.* (2008) en las tramas que constituyen la formación de sujetos políticos.

Desde esta perspectiva, se puede observar que se entrevistó una escuela que permite la construcción de subjetividad. En palabras de Berger y Luckmann (2005):

El mundo de la vida cotidiana no solo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones y que está sustentado como real por estos (p. 35).

Es ese mundo de la vida cotidiana el que permite la construcción de subjetividad y que genera identidad en los individuos. El cómo se concibe día a día la vida en la escuela determina la formación de subjetividades, tanto de los estudiantes como de los docentes. Para eso es importante revisar qué es lo prioritario en la formación, tanto para directivas como para docentes; cuál es el nivel de participación de los estudiantes, cuáles actividades tienen más preponderancia que

otras, en qué medida el contexto juega un papel primordial en todos los procesos educativos.

Lo prioritario en la formación de subjetividad. En la institución educativa existen tres procesos que emergen del trabajo realizado en los ambientes de aprendizaje: formación de líderes, formación en pensamiento crítico y formación de sujeto político-social. Estos procesos van de la mano con los contenidos del sistema de Calidad de Fe y Alegría: convivencia y ciudadanía, pastoral, enseñanza aprendizaje, gestión y relación escuela- comunidad. La orientación de la escuela no es vertical, es decir, no está en manos de dos o tres personas. En palabras del coordinador de secundaria:

[...] la dirección del colegio no está centrada en una cabeza mayor, que en este caso sería la señora rectora si no que está centrada en el equipo conformado por ocho personas quienes lideramos cada uno de esos procesos. Esas ocho personas están en los estamentos de coordinación pedagógica, y manejamos el proceso de enseñanza- aprendizaje; las orientadoras manejan lo de convivencia y ciudadanía; la trabajadora social que está teniendo un trabajo ya proyectando a la interacción escuela-comunidad; la rectora que maneja el de gestión y la coordinadora de pastoral que maneja el proyecto de pastoral. Eso no significa que nosotros nos concentremos exclusivamente en uno de estos procesos, sino que todos debemos de saber, manejar y articular todos los procesos (Comunicación personal, 24 de abril de 2017).

El no detenerse en uno solo de los procesos, y el hecho de que no exista una centralización en la formación de los estudiantes, evidencia que en esta apuesta pedagógica se privilegian las relaciones horizontales, lo que permite el trabajo colectivo y participativo y, a la vez, la potenciación de acciones políticas tanto de estudiantes como de docentes. Algunas de las evidencias al respecto es la formación de colectivos estudiantiles como resultado de la reflexión a partir del análisis de las realidades más cercanas.

Uno de los colectivos más representativos de la institución es la emisora Nacho Estéreo, fundada en el año 2013, como resultado de la misma formación en el pensamiento crítico recibida por los estudiantes, en una evidencia de la insatisfacción que producía el saber que la emisora no estaba cumpliendo más papel que el de escuchar música, pero que en nada contribuía a la formación política y social que los jóvenes buscaban. En palabras de Camilo, exalumno fundador de la emisora:

Bueno, la emisora nace en el 2013. Normalmente la emisora en el colegio era un proceso de estudiantes que tenían que cumplir con el servicio social, entonces lo que hacían ellos era sentarse en las horas del descanso y poner música, eso era todo por eso les sumaban horas. En el 2013 surge el paro agrario nacional más o menos en agosto; allí unos compañeros estaban trabajando en una fundación, la fundación arcoíris, hablaban temas de conflicto, trabajaban con desplazados y con víctimas, y a partir de esa experiencia fue la motivación para crear el proyecto de nosotros. El objetivo principal es la desinformación que a veces encontrábamos, sabíamos que la emisora podría ser una posible solución, para entender ese tipo de problema, entonces, los estudiantes se movilizaron, incluso trajeron ruanas como para homenajear ese tipo de cosas; pero notamos que cuando pasaban a hablar entonces había ciertas cosas de desinformación, entonces dijimos bueno vamos a implementar la emisora como una posible solución para que ellos sepan lo que está pasando, para que nosotros les contemos qué hay desde diferentes fuentes, que no se queden con una sola fuente de lo que les muestran los medios de comunicación tradicionales, sino que vean que hay diferentes visiones, eso fue lo que nos motivó (Comunicación personal, entrevista realizada el 25 de abril de 2017).

El apoyo de la institución y la formación recibida, ha permitido que la emisora siga siendo un puente de comunicación entre la escuela y la localidad en la cual se encuentra inmersa la institución.

La participación de los jóvenes como garantía de formación de sujetos políticos. Uno de los aspectos que sobresale en la institución educativa, que es objeto de este estudio, es la posibilidad de escucha que tienen los jóvenes, hecho que les ha permitido ser propositivos y participar, desde sus iniciativas, en actividades que fortalecen el desarrollo crítico y la posibilidad de liderar procesos, tanto en la institución como en su entorno más cercano.

Uno de los ejemplos es el Clan Changó, un grupo cultural que surgió en el año 2014 como resultado de las discusiones en clase de sociales, en las que las intenciones del docente eran despertar en los estudiantes una actitud crítica frente a los problemas de su tiempo:

El proyecto en particular nació de la necesidad de los muchachos, nació de que de pronto en la intensidad horaria no había espacio para discutir algunos temas que eran de relevancia. Razón por la cual buscamos un espacio alternativo para mirar esas discusiones y aparte de eso pues había un interés particular en el arte y el arte fue como ese vehículo para empezar a dar esas discusiones; el arte fue como ese elemento que permitía que los estudiantes expresaran lo que opinan del contexto y aparte de eso había intereses particulares de no solo hablar sino de empezar a hacer. El interés no era solo criticar, sino que la crítica llevara a hacer algo, empezamos a trabajar el grafiti, el cineclub, la formación política, los nexos con otras organizaciones sociales (C. Rubio, comunicación personal, entrevista realizada el 2 de mayo de 2017).

El clan ha logrado convocar a la comunidad en actividades como la recuperación de espacios públicos, el parque aledaño al colegio y todos los sectores del barrio donde se acumulaba basura, lo que ellos denominaron “Caminata de las juventudes indignadas”, realizada en el año 2016, en la cual lograron tener una respuesta positiva a la convocatoria para la limpieza del sector, la siembra de árboles, o en el presente año en el que se viene realizando el cine club-memoria los

días sábados con el fin de que los habitantes de la localidad puedan participar en espacios de disertación social, política y local.

Las iniciativas de los estudiantes están siempre orientadas desde la academia, pero a la vez desde las necesidades que ellos observan en su sector. El apoyo y la apertura institucional han sido fundamentales en ese proceso de participación, sin establecer requerimientos para la pertenencia a los grupos, aunque el liderazgo y la mayoría de la participación está en manos de los estudiantes de los últimos grados, quienes en su quehacer van generando motivaciones en los que vienen más atrás; esto explica por qué no se han disuelto estos tres grupos.

La alternatividad pedagógica no se da en estas situaciones solo en el aula de clase, sino en la forma como la participación pasa a ser parte de la identidad estudiantil y cómo esa participación se proyecta de manera que se convierta en espacios de reflexión y pequeñas transformaciones. A pesar de que el aula de clase es tan común como la mayoría de aulas escolares de un colegio tradicional (pues debido a la gran cantidad de estudiantes y sus condiciones socio culturales, y la sujeción de la institución a políticas distritales de educación), se ha logrado fortalecer un proyecto pedagógico que responde a los ideales éticos y políticos de Fe y Alegría y, por lo tanto, a los principios de la Educación Popular.

La revisión de cuadernos de los niños de la básica primaria, ha evidenciado una línea académica de fortalecimiento del pensamiento crítico, una libertad en la escritura que les permite expresarse desde sus propias vivencias. Las actividades en las que la lectura se convierte en espacio de compartir los propios gustos y las experiencias literarias (“La lectura te da alas”), también evidencia que hay otros niveles de participación que no necesariamente se hacen visibles fuera de la escuela o en actividades denominadas “extracurriculares”, es el ejercicio de la palabra, lo que posibilita en gran medida niveles de participación.

En el año 2016, se creó el grupo Amaru Auca, pareciera que los estudiantes no estuvieran jamás satisfechos con lo que hacen y ávidos

de poder mostrar todo lo que les inquieta de su realidad, apuestan a posibilidades diferentes, no en actividades sin piso y pasajeras, sino previamente fundamentadas. Cuenta Laura, líder del grupo:

Amaru trabaja los medios visuales, entonces tenemos el periódico mural, está la página en Facebook, estamos tratando que el grupo tenga más fuerza. Este año se hizo, se integró a más estudiantes porque la idea surgió en la jornada de la tarde y ya los estudiantes se graduaron, entonces son muy pocos los que tienen la oportunidad de venir a las reuniones del grupo y todo el cuento, pero entonces como ya hay más estudiantes, el grupo está empezando a mostrar su imagen, a darse a conocer; la idea surgió como decía del querer expresarnos y mostrar mi punto de vista y saber las perspectivas que tienen las otras personas y de ahí fue que surgió la idea (Comunicación personal, entrevista realizada el 27 de abril de 2017).



Figura 5. Mural destinado a la comunicación del grupo

Fuente: Fotografía tomada por la autora el 27 de abril de 2017

En el caso de este grupo, el acompañamiento es del docente de tecnología, lo que deja ver que no es solamente desde las humanidades

donde se desarrolla el pensamiento crítico, no es estatuto de exclusividad, es un ejercicio transversal y en eso se forman los docentes de la institución; de ahí, la importancia de formar a aquellos que provienen de colegios con educación tradicional, no tanto en el ejercicio dentro del aula, sino en las competencias que transversan el currículo y que hacen parte de la identidad de la educación popular; reto que ha asumido la institución, sobre todo teniendo en cuenta que es un colegio en Administración de la Secretaría de Educación de Bogotá y que, por lo tanto, debe regirse por las políticas de la Secretaría de Educación, pero a la vez mantener vigentes los pilares de la Educación Popular.

Conclusiones

Se puede afirmar que en el Colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D los dos procesos, formación en pensamiento crítico y formación de sujeto político social, van atados a la formación de líderes, pues una de las características esenciales del sujeto político es la capacidad de liderazgo. Aunque en la institución aparezca como un proceso más, y parezca atrevido entrar a cuestionar los procesos internos, un líder requiere de competencias particulares, que en el caso de la educación popular se evidencian en el desarrollo del pensamiento crítico y la formación de sujetos políticos capaces de transformar la realidad.

Además, podemos también afirmar que la apuesta por la alternatividad en una institución educativa de las características del colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D, es una apuesta que rompe con los esquemas que ofrece la educación tradicional y que tiene mérito especial, si se tiene en cuenta que no es una institución privada y que, por lo tanto, se le presentan limitantes por lo que se le exige legalmente para funcionar como entidad educativa. Sin embargo, debido a la misma importancia que ha adquirido la fundación por los procesos llevados a cabo en el país en sectores populares, ha logrado tener bastante autonomía y ha podido mantener su propuesta pedagógica desde la filosofía de la Educación Popular.

Es evidente que la escuela, en sí misma, forma sujetos políticos, es decir, no es exclusividad de unas instituciones nada más. Sin embargo, esa formación se ve limitada cuando la escuela se preocupa más por la formación en el desarrollo de capacidades intelectuales, que en el desarrollo de competencias para la vida y, de manera más específica, para la vida en comunidad; en otras palabras, para la acción política.

Cuando una escuela asume la alternatividad pedagógica como una propuesta diferente y busca formar individuos con características particulares, que enfrenten el mundo con herramientas diferentes, logra un sujeto político más crítico de la realidad, pues aprende a discernir, desde las competencias adquiridas, otras posturas políticas, sociales o culturales. Esto no significa que la escuela tradicional no forme sujetos políticos con estas características, pero sí que cuando los niveles de participación son mayores y menos coaccionados, la mirada del mundo, de los contextos sociales, necesariamente, es una mirada transformadora de la realidad más inmediata, ya que es la primera que requiere cambios y no otras realidades que le son ajenas.

La alternatividad en la Educación popular y por lo tanto en el colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. es clara en el énfasis en competencias que llevan a que el centro sea la persona y no el conocimiento. Actualmente, la institución se encuentra en reestructuración de todo su Proyecto Educativo, por eso se habla de una licitación y dentro de sus propuestas (que desde este año se están implementando) están el rompimiento del esquema de salón, el fortalecimiento del trabajo en el gozo que permite el descubrimiento de talentos y que, además, se convierte en un ambiente de aprendizaje.

Otro aspecto que resalta la alternatividad en el colegio es considerar como uno de los principios del sistema de calidad el programa de desarrollo comunitario, en el que se involucra a la gente del sector, como bien lo pudimos evidenciar en las actividades de los grupos liderados por los estudiantes.

La alternatividad se evidencia de manera más clara en ese salir a la calle, romper la barrera entre escuela y barrio y apostarle a la posibilidad de que la academia permita formar individuos con capacidad propositiva, pero además de formarlos, acompañarlos en el proceso de liderazgo de manera que el discurso no se quede solamente en el papel, sino que trascienda las aulas e impregne de compromiso social y político frente al contexto en el cual se ha entronizado.



Referencias

- Alvarado, S., Botero, P., Muñoz, G. y Ospina, H. (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes* [en línea], (Vol 6, n.11). http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2015). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- De Sousa Santos, B. (1998). *Subjetividad, ciudadanía y emancipación. De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la Posmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre & Universidad de los Andes.
- El Clan Changó. (2015). Invitación. Recuperado de: <http://elclanchango.blogspot.com/2015/03/desde-el-colegio-fe-y-alegria-san.html>
- Fe y Alegría. (2014). *Proceso de reflexión acción en Fe y Alegría Colombia (2012 – 2014) En busca de la nueva partitura*
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50 (3), 3-20.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Martínez, J. y Muñoz, D. (2007). *Aproximaciones conceptuales a las políticas juveniles: desmodernización, anticipación moral y política de la vida*. *Universitas Humanística* [en línea], (julio-diciembre). <http://www.readlyc.org/articulo.oe?id=79106404>
- Mejía, M. (1998). *Las metodologías en la educación popular. Una propuesta desde la negociación cultural*. Seminario: Metodología de la educación popular, sus significados y retos. Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-CINDE.
- Mejía, M. & García, M. (2003). *Educación popular hoy: en tiempos de globalización*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Mundo Escolar Fe y Alegría. (22 de octubre de 2015). *Caminata de las juventudes indignadas*. [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=WpAWkFCbMZU>

Nacho Estéreo. (12 de agosto de 2017). Caminata por la identidad y el desarrollo. [Publicación en Facebook]. Recuperado de: <https://www.facebook.com/NachoEstereo/photos/a.310103585852806.1073741859.165517053644794/720591218137372/?-type=3&theater>

Schmitt, C. y de Sá, A. F. (2002). *El concepto de lo político*. Buenos Aires: Struhart & Cia.



Escuela Cívica Popular: una experiencia de formación política

Popular Civic School: A Political
Education Experience

7



Resumen

El presente capítulo busca comprender el modelo pedagógico diseñado para el desarrollo de *La Escuela Cívica Popular*, la cual se realizó en Bogotá (Colombia) y contó con la participación de líderes y lideresas sociales de diferentes organizaciones urbanas. La Escuela estuvo sustentada en los fundamentos políticos – pedagógicos de la Educación Popular y retomó aspectos centrales de la pedagogía crítica y el constructivismo. En correspondencia con el contexto y los actores sociales –líderes y lideresas urbanas–, el modelo pedagógico giró en torno a una serie de propósitos formativos para la Escuela Cívica Popular (en adelante *ecp*), agrupados en tres órdenes: el ético político, el cognitivo y el investigativo.

Palabras clave: organizaciones sociales, educación popular, modelo pedagógico, formación política.



Abstract

This chapter aims to understand the pedagogical model designed for the Popular Civic School, which was held in Bogotá (Colombia) and attended by social leaders from urban organizations. The School was based on the political-pedagogical basis of Popular Education and used key aspects of critical pedagogy and constructivism. In accordance with the context and social actors—urban leaders—, the pedagogical model revolved around a series of formative objectives for the Popular Civic School (hereinafter *ECP*), grouped in three categories: political ethics, cognition and research.

Keywords: social organizations, popular education, pedagogical model, political education.



Acerca de la autora | About the author

Claudia Milena Hernández-Rodríguez es magíster en Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Sus líneas de investigación incluyen sujetos y nuevas narrativas y propuestas educativas alternativas. Docente del Centro de Educación para el Desarrollo en la Corporación Universitaria Minuto de Dios y de la Licenciatura en Filosofía de la Universitaria Agustiniiana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: claudia.hernandez@uniagustiniana.edu.co



Cómo citar en APA / How to cite in APA

Hernández-Rodríguez, C. M. (2018). Escuela Cívica Popular: una experiencia de formación política. En M. Valderrama, A. Farieta-Barrera y L. A. Murillo Lara (Eds.), *Formación de subjetividades: alcances y desafíos de la escolaridad no tradicional en Bogotá* (pp. 220-247). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. doi: <https://doi.org/10.28970/9789585498020.07>

Introducción

La Escuela Cívica Popular (ECP) se desarrolló en la Corporación para el Desarrollo de la Educación y la Investigación Social (en adelante Corpeis), en convenio con la línea de trabajo pedagógico “interculturalidad, educación y territorio” de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta iniciativa se implementó en dos ocasiones: la primera con un carácter piloto y una duración de 4 meses (entre agosto y diciembre del 2014); y la segunda bajo el nombre de *Escuela Cívica Popular Paulo Freire* (entre mayo y noviembre de 2015). Su propósito fue contribuir a la formación de los líderes y lideresas urbanas y, a su vez, al quehacer político de las organizaciones sociales a las cuales son pertenecientes los líderes y las lideresas; entre ellas Cenaprov, Provivienda, Hijos del Sur, Unión Patriótica Distrital, Red-acción. Todas estas organizaciones vinculadas a la acción colectiva desde diferentes sectores; la cultura, la vivienda, la educación, especialmente.

La escuela nació como una necesidad de Corpeis y de diferentes organizaciones sociales con trabajo territorial en Bogotá que buscaban elevar los niveles de formación política de los líderes y lideresas participantes, y de esta manera jalonar la cualificación de las organizaciones sociales. Además, la ECP estuvo sustentada en los fundamentos político-pedagógicos de la Educación Popular y retomó algunos aspectos centrales de la pedagogía crítica y el constructivismo. De la primera, buscó fortalecer el pensamiento crítico, en función de una lectura crítica de la realidad y la *praxis* política de los líderes y lideresas que movilizan sus subjetividades en favor de la transformación social y el trabajo organizativo; de la segunda, se pretendió descentrar el conocimiento, es decir, empoderar a los líderes y lideresas de sus procesos formativos mediante el trabajo colaborativo, avanzar en la construcción colectiva del conocimiento y contribuir en la formación ideológica que pudiese presentarse como alternativa a la ideología dominante sobre la que se sostiene el orden actual capitalista y neoliberal (Corpeis, 2014). Según Fagua (2017), “esta escuela piloto se

realizó para medir y solventar la preocupación que tenía Corpeis por abordar estas temáticas sociales y territoriales, y como la población adscrita iba a aportar en los espacios de cualificación para el quehacer político” (p. 95).

Dicho lo anterior, mi objetivo en este capítulo es comprender la experiencia de la ECP y los elementos que configuran el modelo pedagógico de la misma. Esta investigación justifica su sentido dado que las organizaciones sociales y, en general, los movimientos sociales están ávidos de procesos educativos que permitan mejorar la acción política en los territorios. Se busca, entonces, que los hallazgos de esta investigación tengan un efecto práctico en las organizaciones y puedan servir de insumo o referente para próximos procesos.

La estructura expositiva del capítulo es la siguiente: primero, haré una revisión de los referentes teóricos de la ECP y, posteriormente, presentaré el contexto, los sujetos sociales participantes y los propósitos formativos de la ECP; segundo, presentaré el currículo y la metodología desarrollada; y tercero, daré cuenta del componente de evaluación.

Referentes teóricos y metodológicos

Marco conceptual

El marco teórico y conceptual retoma dos categorías centrales: *modelo pedagógico* y *escuela cívica popular*. Los modelos pedagógicos son formas particulares de interpretar la educación y están soportados en principios políticos e ideológicos; principios acerca de la forma como los sujetos sociales conocen la realidad y los métodos que se han de utilizar para facilitar el aprendizaje. Para entender cómo se configura el modelo pedagógico de la ECP es necesario conocer cuáles son los aspectos que la conformaron.

Tabla 1.**Aspectos de modelo pedagógico**

Preguntas fundamentales	Aspectos que remiten
¿A quién va dirigido?	Contexto - sujetos sociales
¿Para qué se realiza?	Propósitos formativos
¿Qué se quiere enseñar?	Contenidos – Currículo
¿Cómo se desarrollará?	Estrategias metodológicas
¿Para qué y qué se evaluará?	Evaluación

Nota. Adaptado de Zubiría (2002)

Un modelo pedagógico concibe de manera particular a los sujetos sociales involucrados (tanto maestros como estudiantes) y asume una postura frente a los propósitos, contenidos, el currículo, las metodologías y la evaluación. Es decir, como modelo pedagógico cuenta con un sustento socio-antropo-psicológico, el cual da cuenta del tipo sujeto social y de sociedad que se pretende formar.

Con respecto a *la educación popular*, tradicionalmente, se ha ubicado esta categoría como antónimo de la educación tradicional o bancaria, la cual está centrada en la trasmisión de conocimiento, la formación de valores como la obediencia y la disciplina, y el aprendizaje memorístico y acrítico. Sin embargo, la oposición a esta educación tradicional, más allá de darnos una serie de pistas de qué significa la educación popular, no la define en sí misma, sino de un modo relacional o relativo. Además, el uso indiscriminado del término para designar distintos procesos educativos no escolares ha ampliado la polisemia de sentidos que se le asignan a la educación popular; sentidos que responden a diversas interpretaciones e intereses políticos de quienes la agencian. En consecuencia, no existe una manera única de entender este tipo de educación.

Dada la multiplicidad de perspectivas desde las cuales se entiende la educación popular, para este capítulo se siguió la postura de Torres (2010), quien reconoce cinco elementos centrales:

Primero, una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal; segundo, una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante; tercero, un propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social; cuarto, una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular; cinco, un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas (p. 8).

Metodología

En términos metodológicos, es preciso señalar que el paradigma desde el cual abordé la investigación fue el histórico hermenéutico, este busca comprender los modos particulares en que la Escuela Cívica Popular se desarrolló como una propuesta de educación no tradicional y, además, reconoce al investigador como parte de la realidad social que investiga. Para esto, realicé análisis de fuentes documentales: primarias, específicamente, los documentos de diseño, justificación e informes cuya autoría es de la coordinación académica de la ECP; y secundarias, el trabajo de grado de Paola Fagua que se titula *Incidencia de los movimientos socio territoriales adscritos a la ECP de Corpeis 2014-2015*. Así mismo, acudí al método etnográfico mediante la técnica de observación participante; esta se realizó en diferentes sesiones de la Escuela durante el periodo agosto 2014-diciembre 2015. Resta decir que para la interpretación de los datos se utilizó el análisis de contenido cualitativo, el cual trianguló la información suministrada en las diferentes técnicas en función de las categorías inductivas presentes en el modelo pedagógico ECP.

Contexto, sujetos sociales y propósitos formativos

Sin ánimo de detenernos a caracterizar el contexto histórico actual profundamente, pues sería objeto de otro trabajo, es preciso identificar algunos elementos que permitan entender el contexto general y los sujetos sociales que determinaron el modelo pedagógico y que están presentes en el documento de fundamentación de la ECP Corpeis (2015).

Después de un periodo de declive –ocasionado, en el contexto mundial, por la caída del socialismo soviético y la imposición del modelo neoliberal, y, en el plano nacional, la persecución a las organizaciones de izquierda, el genocidio a la Unión Patriótica, el apogeo del proyecto paramilitar y la política de Seguridad Democrática–, asistimos a un reavivamiento de los movimientos sociales y las luchas políticas en nuestro país. Esta eclosión importante de los movimientos y organizaciones sociales, se manifiesta en la amplia movilización y lucha social que desde diferentes perspectivas ideológicas y apuestas sectoriales apuntan al avance de la democracia, los derechos humanos, así como a cambios estructurales que permitan la edificación de un nuevo país. Esto en el contexto de paz –o posconflicto– que se dibuja a partir del proceso de negociación entre las FARC y el gobierno de Juan Manuel Santos.

En este escenario, una constante evidente, por parte de las organizaciones y sujetos sociales, es la demanda de procesos educativos que les permitan ampliar su comprensión crítica de la realidad y avanzar en sus diferentes luchas. Los sujetos sociales de estas luchas son hombres y mujeres que, desde sectores como la vivienda, los servicios públicos, las problemáticas barriales y el trabajo cultural – juvenil, se reconocen como protagonistas del devenir histórico y buscan incidir en sus comunidades locales, en el ámbito distrital y nacional. Por su parte, los propósitos formativos de la ECP permiten entender esta apuesta como una experiencia de educación popular en tanto que buscó:

- Fomentar la lectura crítica del orden vigente –modo de producción capitalista y modelo neoliberal y modelo de ciudad en Bogotá–. Asimismo, avanzó en los procesos de autocrítica al interior del Partido Comunista Colombiano y las organizaciones sociales partícipes, acudiendo al principio de crítica y autocrítica.
- Potenciar la capacidad emancipadora de los sujetos educandos, en consonancia con el trabajo político de las organizaciones sociales. El interés no fue dotar de nuevos conocimientos a los miembros de la misma, sino entender la relación intrínseca entre producción de conocimiento, educación y trabajo político.
- Contribuir en la formación de los movimientos sociales como sujeto histórico protagonista de los cambios sociales, políticos y económicos de nuestro tiempo.
- Reconocer las potencialidades de la educación en la formación de nuevas subjetividades capaces de agenciar los propósitos anteriores.
- Crear y emplear metodologías dialógicas, participativas, desde las cuales se conciban a los participantes como sujetos portadores de saberes, experiencias y sentires, que son, a su vez, los protagonistas de su formación. Esto fue posible en el marco del diálogo de saberes entre generaciones y sectores sociales (Corpeis, 2014).

En correspondencia con lo anterior, la ECP formuló una serie de objetivos formativos específicos, agrupados en tres órdenes: propósitos ético políticos, propósitos cognitivos y propósitos investigativos. La conjunción de estos tres órdenes conlleva a una formación integral, tal como se muestra abajo.



Figura 1. Esquema de formación integral. Corpeis (2014).

Entendiendo que el acto educativo no remite exclusivamente al aprendizaje de una serie de conocimientos, es decir no está volcado únicamente sobre la dimensión cognitiva de los sujetos sociales, se decidió abordar el componente ético político como eje central de la formación. En este sentido, los propósitos ético-políticos estuvieron orientados a favorecer una serie de valores y prácticas que la ECP consideró fundamentales para la experiencia formativa de hombres y mujeres nuevos que puedan liderar las luchas sociales; sobra decir que en reiteradas ocasiones los esfuerzos pedagógicos de los procesos educativos de las organizaciones de izquierda se enfocan en el orden cognitivo, dejando relegado el orden ético-político. En este sentido, la ECP apuntó a la formación del pensamiento crítico, el cual puede entenderse como “el esfuerzo intelectual y, en definitiva, práctico, por no aceptar sin reflexión y por simple hábito las ideas, los modos de actuar y las relaciones sociales dominantes” (Horkheimer, 1968, p. 286).

De acuerdo con esto, entre los valores abordados en la Escuela señalo la solidaridad y la colectividad como alternativa al individualismo y a la ruptura del tejido social. Además, en los propósitos ético-políticos se contempló fomentar la capacidad autocrítica que nos permitan alcanzar la transformación social y la construcción de una nueva sociedad, distinta a la capitalista, como se señaló antes.

En cuanto a los propósitos cognitivos, importantes pero no exclusivos, la ECP buscó brindar herramientas teóricas que permitieron una comprensión más amplia y rigurosa de la realidad nacional y distrital. Así, los conocimientos impartidos giraron en torno a la educación popular y las ciencias sociales en general, como se verá en el plan curricular que se presenta en la siguiente sección.

Para finalizar, el tercer orden de formación fue la investigación, pues la ECP consideró que la lucha política de los movimientos sociales y sectores contra hegemónicos, no radica, únicamente, en la disputa por el poder institucional, sino en el campo de las ideas. Por tal razón, fue indispensable la formulación de nuevos marcos de interpretación social y de construcción de conocimiento, lo que es posible desde el ejercicio de investigación. Por lo cual se incluyó, dentro de la malla curricular, un espacio-tiempo dedicado a la investigación, en términos de formulación de proyectos de investigación y trabajo de campo desde la perspectiva de Investigación Acción Participativa.

Dicho esto, es preciso señalar que la ECP reivindicó el conocimiento desde el sur y la producción de conocimiento social a partir de los saberes populares, recalcando que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo y por eso la transformación del mundo puede también ocurrir por vías, modos, métodos, impensables para occidente o las formas eurocéntricas de transformación social” (Sousa, 2009, p. 16).

Currículo y metodología

La propuesta curricular de la ECP entendió que la formación de los sujetos implicados no estaba exclusivamente relacionada con los contenidos explícitos que se abordan sino con todos aquellos procesos intencionados o no que se viven en la cotidianidad de la ECP. En este sentido, la apuesta curricular concibió de manera central dos tipos de currículo: el explícito o manifiesto y el oculto. Del primero, se puede decir que está relacionado con los contenidos que se seleccionan y la manera como estos son organizados en un plan o malla curricular; son enseñados abiertamente en cada una de las sesiones. Mientras que el segundo, el currículo oculto, son “todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza aprendizaje y en

general en todas las interacciones que suceden en las instituciones educativas” (Torres, 1998, p. 119).

El currículo oculto en una propuesta de educación tradicional está volcado a reproducir los sujetos sociales, prácticas, relaciones y todo aquello que concierne a la ideología dominante en el orden social capitalista; en contraste, las apuestas de educación no tradicional y la educación popular buscan justamente lo contrario, a saber, la formación de hombres y mujeres críticos, con capacidad de transformar mediante sus prácticas y relaciones la realidad social, tal como se señaló antes, apoyados en los principios de la educación popular.

En esta línea, el currículo oculto de la ECP se fue desarrollado en cada sesión a través de las relaciones que se construían entre sujetos docentes y sujetos estudiantes, el trabajo colaborativo como núcleo de la metodología, las actividades de motivación y esparcimiento; por ejemplo, el cantar en colectivo ciertas canciones significativas para la lucha política, la moral revolucionaria que permitía reafirmar formas de sentir y compromisos, todo esto por medio de las actividades de “mística”¹.

Hechas estas aclaraciones, en lo que corresponde al currículo manifiesto –plan de estudios–, este se estructuró en tres ejes trasversales:

- Educación para la emancipación: desarrollaba una serie de temáticas centrales para comprender y agenciar procesos de educación popular en las distintas comunidades, en sincronía con el trabajo político organizativo.
- Fundamentos teóricos: a partir de temáticas históricas, sociológicas, y geográficas se analizó la realidad social, en un esquema lógico que iniciaba con lo macro – micro.

¹ La *mística* como concepto de formación de comunidad fue presentada en el capítulo cuatro de este libro y al igual que en la experiencia del Centro Educativo Libertad (CEL) tiene como propósito fortalecer la identidad colectiva.

- Investigación: este componente incluyó el desarrollo teórico de aspectos metodológicos y epistemológicos, la formulación de proyectos de investigación viables en el corto plazo y su desarrollo, es decir, el trabajo de campo.

Cada eje transversal contempló una serie de núcleos temáticos que en su integralidad permitirán a los líderes y las lideresas completar un proceso de formación en el marco de la Escuela Cívica Popular. Estos ejes se fueron desarrollando en cuatro niveles como se evidencia enseguida (tabla. 2).

Tabla 2.
Malla curricular

Educación para la emancipación	Aspectos generales de la educación popular.	Historia de la educación popular y movimientos cívicos.	Movimientos sociales, Partidos políticos y formas para la emancipación organizativa	Agendas de los movimientos sociales en la actualidad.
Fundamentos teóricos	Formación de la estructura histórico-social colombiana. Análisis de estructura y coyuntura	Historia de la ciudad.	Conflictos sociales o en territorio.	Ciudad y globalización.
Investigación	Formulación de proyectos de investigación y etnografía.	Reconstrucción colectiva de la historia - historias desde abajo y cartografía social.	Análisis de información.	Socialización de experiencias investigativas.
Trabajo de campo				

Nota. Adaptado de Corpeis (2014) Documento fundamentación Escuela Cívica Popular.

Los dos primeros ejes buscaron servir de fundamentos teóricos, desde la educación y las ciencias sociales, para la cualificación del pensamiento crítico de los participantes como se mencionó antes, entendiendo las situaciones de desigualdad social, conflicto que se presentaban en el modo de producción capitalista, en su versión neoliberal, en la formación socio histórica colombiana y en la ciudad de Bogotá.

Mientras que el eje de investigación se enfocó en la formación de IAP que es una metodología de trabajo que se caracteriza y diferencia de otras por su carácter colectivo en la producción de conocimiento y por la colectivización del mismo” (Fals & Brandao, 1987, 18).

Según Torres (2015):

Fals Borda resumió los rasgos de la IAP a través de los siguientes principios y criterios metodológicos: 1. Autenticidad y compromiso, del investigador social con respecto al mundo popular. 2. Anti-dogmatismo, frente a toda rigidez en su puesta en práctica. 3. Restitución o devolución sistemática, para que partiendo de los niveles de conciencia y el lenguaje de la gente, avanzar en la apropiación de conocimiento crítico. 4. Sencillez y diferencial de comunicación, respetando el nivel político y educativo de la gente. 5. Auto investigación y control colectivo del proceso. 6. Técnicas sencillas de recolección y análisis de información. 7. Diálogo y comunicación simétrica. 8. Recuperación histórica, asumida como técnica para reconocer y visibilizar la visión el pasado por parte de los sectores populares. 9. Sabiduría y buen juicio a lo largo de la experiencia (p. 15).

Estos principios fueron fundamentales para dinamizar el trabajo investigativo que comenzó por la identificación de problemáticas sociales concretas que las organizaciones ubicaron en sus territorios. Posteriormente, se avanzó en el trabajo de campo y el análisis en función de los problemas sociales identificados; los ritmos, los tiempos y el grado de compromiso que líderes y organizaciones depositaron en este ejercicio fueron diferentes.

Cada sesión se desarrolló a través de la metodología de taller y el método de educación de adultos propuesto por Pablo Freire “ver – juzgar – actuar”, que parte de lo concreto, luego asciende a un nivel de abstracción, para volver al trabajo práctico.

- *Ver*: es el momento de acercamiento al contexto vital de los participantes, mediante el reconocimiento y la problematización de sus realidades, saberes, formas de sentir y experiencias. Corresponde a la concienciación y al reconocimiento crítico de lo que cada cual sabe y piensa alrededor de un problema o temática. Allí se despertó el interés de los participantes a partir de actividades rompe hielos y otras actividades de motivación e incluyó la presentación de la planeación de la sesión.
- *Juzgar*: este momento incluye la interpretación de la realidad, su estudio y análisis; es allí donde se hace un acercamiento a los saberes científicos y disciplinares que proporcionan las claves para complejizar la realidad y aprender nuevos marcos para la comprensión de los diferentes núcleos temáticos. Se contó con invitados especializados en los diferentes campos quienes nos compartieron sus conocimientos e investigaciones.
- *Actuar*: finalmente se fortalecen los compromisos con la transformación personal y social, y se determinan posibles alternativas de intervención y solución a los problemas, desde la perspectiva de los participantes, desde sus valores y prácticas cotidianas, en el marco de la fundamentación en investigación empírica.

Esta metodología fue muy bien acogida por los participantes, pues reconoció sus saberes, memorias y experiencias; también permitió complejizar la lectura de la realidad social e iniciar experiencias de investigación en los territorios con miras al fortalecimiento del trabajo político. Veamos a continuación una de las planeaciones de sesión que ejemplifican la propuesta metodológica.

Tabla 3.*Ejemplo de módulo de sesión de la ECP.*

MÓDULO 4

SESIÓN 8: 15 de Agosto

TEMA:

Objetivo: Analizar la relación de los conflictos sociales y el territorio.

Ruta Metodológica:

Tiempo	Actividad	Responsable
08:15 – 8:30	Intalación: mística y asistencia.	Iván Vargas
08:30 – 9:30	ACTIVACIÓN Pictograma y mímica de conflictos sociales.	Paola Fagua y María Ávila.
9:30 – 11:30	CHARLA Conflictos sociales y territorio	Madison Carmona
11:30 – 1:30	TALLER PPP. Método de la entrevista Desarrollo de la entrevista individual y grupal	María Ávila
1:30 – 2:00	Retroalimentación de la sesión y definición compromisos para la próxima sesión	Todos

Nota. Corpeis (2015) Planeación sesión 8

Por su parte, el taller como metodología participativa promovió el trabajo colaborativo, sustentado en la teoría de la Zona de Desarrollo Potencial planteada por Vygotsky propia del constructivismo social y el diálogo de saberes propio de la educación popular.



Figura 1. Actividad Tejiendo la telaraña. Fotografía tomada por la autora el 5 de mayo 2015.

La Zona de Desarrollo Potencial es la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero (Vygotsky, 1979). Mientras que, el diálogo de saberes entre participantes permitió, por un lado, la construcción social del conocimiento; y por otro, avanzar en las redes sociales y la articulación de movimientos sociales. Según Ghizo (2010),

El diálogo de saberes en educación popular e investigación comunitaria se ha comprendido como principio, enfoque, referente metodológico y como un tipo acción caracterizada por el reconocimiento de los sujetos participantes en procesos formativos o de construcción grupal de conocimientos (...) un tipo de “hermenéutica colectiva” donde la interacción, caracterizada por lo dialógico, recontextualiza y resignifica los “dispositivos” pedagógicos e investigativos que faci-

litan la reflexividad y la configuración de sentidos en los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades” (p. 1).

En consecuencia, el taller:

- Reconoció a los participantes como sujetos portadores de saberes, actitudes, opiniones y experiencias que son el eje central del taller, cuyo resultado es un mejor conocimiento o unas prácticas y valores encaminados a la formación de hombres y mujeres nuevos y la transformación social.
- Invitó a la participación colectiva y a que los estudiantes aportaran a partir de lo que sabían, siendo el profesor un facilitador o animador.
- Invitó a utilizar diversos recursos metodológicos para mayor participación y se alejó de la metodología de clase magistral volcada exclusivamente en el
- conocimiento del docente o especialista.

Evaluación

Tradicionalmente, el concepto de evaluación ha estado relacionado y delimitado al rendimiento de los estudiantes en las instituciones educativas, formales o no formales y especialmente a lo referido al rendimiento cognitivo e intelectual, es decir, datos, temas, contenidos, fechas.

A finales de los años 50, en consecuencia a la crítica generalizada que se presentó a las escuelas públicas en Estados Unidos, la evaluación extendió su alcance, cobijando no solo a otras dimensiones del estudiante (las actitudes y destrezas) sino también a otros aspectos de la educación, como por ejemplo: los programas educativos, los currículos, los recursos didácticos, la práctica docente y demás aspectos de un modelo pedagógico, incluidos los actores de la comuni-

dad educativa. Asimismo, a partir del siglo xx, empieza a delimitarse la evaluación en el campo de la educación, diferenciándose de otros campos disciplinares, con lo cual se da el nacimiento de las ciencias de la evaluación o “docimología” (Barbier, 1993).

En este marco, Guba & Lincoln (1989) propusieron lo que algunos autores denominan la cuarta generación evaluativa, de carácter constructivista, que entiende la evaluación como hecho sociopolítico. El evaluador es concebido como un profesional con habilidades técnicas, capacidad de análisis y de valoración, posibilidad de interpretación de los datos cualitativos de los contextos socio-políticos, a la luz de su propia historia (Perassi, 2006).

Desde esta perspectiva y retomando los planteamientos de Arteta, la evaluación es caracterizada como:

Un proceso que implica recogida de información con una posterior interpretación en función del contraste con determinadas instancias de referencia o patrones de deseabilidad, para hacer posible la emisión de un juicio de valor que permita orientar la acción o la toma de decisiones (...) debe trascender la simple valoración de logros frente a los objetivos planteados. Además de ello, la información recogida en el proceso debe, no solo orientar la toma de decisiones y servir de guía de las tareas que continúen en el proceso, sino también servir de punto de reflexión y crítica sobre lo hecho y aportar elementos para la superación de las dificultades (Arteta, 1996, p. 32).

En la trayectoria educativa, la investigación sobre educación ha permitido reconocer diferentes tipos de evaluación: se suele clasificar por objetivos o por actores especialmente. Con respecto a esto último, la evaluación suele clasificarse en autoevaluación, coevaluación o heteroevaluación. Veamos a continuación las diferencias desde la perspectiva de Cassanova (1998). “La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican” (p. 32). Además, la autoevaluación

continúa que realice el sujeto (estudiante, docente, institución) de su proceso “constituye un elemento imprescindible para mejorar paulatinamente los procesos educativos, ya que sin esa reflexión fallan los datos básicos para tomar decisiones correctas y oportunas” (p. 33). Es preciso señalar que la rigurosidad en la autovaloración y autocrítica son fundamentales, pues tiende a existir exceso de subjetividad que pierde de vista el sentido formativo de la evaluación.

Por su parte la coevaluación, “consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o un trabajo determinado realizado entre varios” (p. 34), o en el cuál estén implicados de manera directa o indirecta diferentes actores. Dado que, tradicionalmente, la evaluación fue entendida en su acepción sancionatoria o calificatoria, los actores tienden a resaltar los elementos negativos del proceso “lo mal hecho, para sancionar, para reprobar. Y eso es lo que hacen ellos en cuanto tienen oportunidad: decir lo que han hecho mal los otros” (p. 34), lo cual puede generar dificultades en las relaciones sociales si no se asume con la responsabilidad y respeto que ameritan los procesos. Mientras que la heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra, generalmente la realiza el docente sobre el estudiante, pero también opera la figura cuando la realiza una institución sobre otra.

La evaluación también puede clasificarse por su sentido, puede ser sumativa o formativa, la primera busca evaluar productos o procesos que se consideran terminados, mientras que la formativa es procesual y busca mejorar, cualificar y tomar decisiones sobre la marcha (Lincoln & Guba, 1989, pp. 549-550). En el caso de la ECP, se acudió a la evaluación formativa o función formativa de la evaluación:

La evaluación se utiliza preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen

para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua” (Fundación instituto de ciencias del hombre, 2008, p. 8).

En este sentido, la evaluación permanente permitió, en la ECP, a los procesos educativos examinar su rendimiento en función de unos objetivos previamente establecidos y definir rutas de mejoramiento que permitiesen ajustar los aspectos que fuesen necesarios para lograr cualificarse. Es por esto que la evaluación no fue un ejercicio final de calificación de productos, sino una investigación constante que permite mejorar los procesos.

Como se dijo previamente, la dimensión de la evaluación que se manejó fue la evaluación formativa. Entendiendo que la evaluación formativa, al igual que la investigación formativa, requiere de un ejercicio de indagación y análisis de datos, tomamos la perspectiva de Walker (1992) para quien el término se asocia con la investigación-acción, dado que busca aplicar los hallazgos de lo evaluado-investigado sobre la marcha, para ajustar-mejorar el objeto de investigación-evaluación. En consecuencia, los aprendizajes, reflexiones y análisis que emerjan del proceso serán aplicados para la cualificación de los programas e instituciones.

Desde esta perspectiva, y a diferencia de la educación tradicional, en la Educación Popular se concibió la evaluación como un proceso y no como una actividad. De esta manera, la evaluación de la ECP permitió ir ajustando y cualificando diferentes elementos del modelo pedagógico a lo largo de la Escuela.

Dicho esto, es preciso señalar que la evaluación se realizó de manera oral e informal con los participantes, es decir, en momentos de descanso, salida y en otros eventos, lo cual permitió mantener la cercanía entre docentes y participantes e ir recogiendo las sugerencias para ajustar aspectos de la Escuela; como por ejemplo el horario y la duración de cada uno de los momentos de la sesión. Además, el carácter cualitativo de la evaluación, buscó conocer las impresiones, aprendizajes, sentimientos de los participantes sobre el proceso y

los diferentes elementos pedagógicos que lo integraron: propósitos, metodologías, contenidos, especialmente. Tomando distancia de esta perspectiva calificatoria y siendo fiel a sus principios políticos y pedagógicos, la Escuela no tomó notas, ni otorgó certificación alguno que avalará y promoviera al estudiante, lo cual al principio fue motivo de descontento por parte de algunos líderes y lideresas que prontamente entendieron las razones de esta decisión.

La evaluación final del proceso permitió balancear lo experimentado en la Escuela y proyectar el trabajo a realizarse en próximas versiones. Esta evaluación final se hizo a modo de diálogo, en mesa redonda. Allí se resaltó la importancia del colectivo en la construcción de la Escuela y teniendo en perspectiva los retos y desafíos para próximas versiones. Para el desarrollo de esta sesión, se contó con la presencia de 10 compañeros y fue con ellos que se inició la evaluación en función de dos preguntas: ¿qué experiencias y aprendizajes le deja la Escuela?, y ¿qué sugerencias puede hacer a la Escuela con miras a una Escuela Permanente? Los resultados se encuentran registrados en la tabla. 3.

Una de las propuestas más sobresalientes fue constituir la Escuela Permanente de los Movimientos Sociales en Educación Popular con dos estrategias metodológicas complementarias: la Escuela Virtual de Educación Popular y la Escuela Dialógica de los Movimientos Sociales. La primera hace referencia a un curso sobre las reflexiones, debates, aspectos característicos y desafíos en los que hoy centra su atención la Educación Popular. Dicho curso será de carácter virtual a través de la plataforma moodle que ofrece Corpeis para su desarrollo, y combina la presentación de los temas a través del uso de “Objetos de Aprendizaje Virtual”, lecturas, foros de discusión y ejercicios de indagación en la realidad concreta. La Escuela Virtual de Educación Popular tendrá horas de trabajo autónomo y es requisito indispensable para la obtención del certificado de asistencia expedido por las organizaciones que coordinan la Escuela (Corpeis, Documento de trabajo, julio 2016).

Tabla. 3.
Evaluación final de la Escuela

Aspectos	Experiencias y aprendizajes	Sugerencias y Recomendaciones
Diseño curricular	Fue muy pertinente, puesto que articuló tres aspectos fundamentales de formación para cualquier líder cívico.	Continuar con los tres componentes desarrollados en el plan curricular y profundizar la investigación en las organizaciones.
Metodología	Fue acorde con la fundamentación pedagógica de la Escuela, pues se trabajó desde la estrategia de Taller la cual incluía tres momentos, que iniciaba con los saberes y experiencias concretas de los dirigentes, posteriormente la conceptualización y finalmente la práctica.	Continuar con la metodología de taller y el método de educación de adultos.
Relaciones profesores-estudiantes	Las relaciones entre participantes y coordinadores fueron siempre horizontales y solidarias, buscando superar la lógica tradicional de maestro conocedor y alumno sujeto pasivo.	Continuar afianzando las relaciones horizontales y de camaradería.
Propósitos	La Escuela permitió construir redes sociales y políticas a los participantes, lo que es una herramienta fundamental para el desarrollo y potenciación del trabajo político.	Pertinentes.

Nota. Corpeis (2015). Informe No. 4.

Finalmente, vale la pena traer las palabras de Rodolfo Yepez quien, en entrevista realizada por Paola Fagua, señala que:

(...) Esta experiencia me permitió a mí y al colectivo que represento obtener conocimientos y herramientas académicas y políticas para un mejor desarrollo de nuestras actividades sociales con la comu-

nidad de la cual hacemos parte. Nos permitió integrarnos, reconocernos y aprender de otros procesos comunitarios que hacen su trabajo social en otros territorios de la ciudad, este intercambio con otras organizaciones nos llevó a establecer buenos niveles de coordinación en algunos territorios. Las personas del colectivo al que pertenezco, resaltan que la forma en que se desarrollaron las jornadas académicas, ligando charlas con actividades lúdicas y la visita a los territorios; enriqueció el aprendizaje esperado (Entrevista a Rodolfo Yopez, Tomado de Fagua, 2017, p. 71).

Conclusiones

La Escuela Cívica Popular fue una propuesta de educación diseñada en el escenario de negociación entre las FARC y el gobierno de Juan Manuel Santos que aportó, de manera significativa, en la formación de los líderes y lideresas participantes, puesto que: primero, la lectura de necesidades de contexto permitió definir de manera acertada los objetivos y el plan de estudios a seguir. Segundo, la metodología fue consecuente con el carácter de educación popular, es decir el conocimiento no estuvo centrado en los sujetos docentes como sucede en la clase magistral de la educación tradicional, sino que fue producto del diálogo de saberes y el trabajo colaborativo. Tercero, el currículo fue concebido de manera amplia, es decir entendiendo su materialización en el plan de estudios, pero también como currículo oculto. Cuarto, el currículo oculto permitió dar lugar a la configuración de valores (solidaridad, compañerismo, hermandad) y prácticas para la vida alternativa a la que promueve el capitalismo.

Finalmente, y a modo de posibles futuras líneas de trabajo, valdría la pena actualizar la propuesta de formación de la ECP con el fin de apuntar a las necesidades sociales del contexto actual caracterizado por la implementación del acuerdo y la transición hacia la paz política.



Referencias

- Arteta, J. (1996). ¿Estamos preparados para evaluar procesos en la universidad? En: Revista *Pedagogía y saberes*, 8, 31-36. <http://dx.doi.org/10.17227/01212494.8pys31.36>.
- Barbier, E. B. (1993) Sustainable use of wetlands. Valuing tropical wetlands benefits: Economic methodologies and applications. *The Geographical Journal*, 159 (1), 22-32. doi: 10.2307/3451486.
- Casanova, M. A. (1998). Evaluación: concepto, tipología y objetivos. En: *La evaluación educativa*, México, Biblioteca para la Actualización del Maestro, SEP-Murala, (pp. 67-102).
- Corpeis. (2014). *Documento de fundamentación de la Escuela Cívica Popular*. Bogotá: Documento inédito.
- Corpeis. (2016). *Documento de trabajo*. Bogotá: (Texto inédito).
- Corpeis. (2015.) *Informe No.4*. Bogotá: (Texto inédito).
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad. Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. *Utopía Siglo XXI*, 1 (5). Recuperado de ftp://148.231.212.8/Backups/Eaton/BiblioTesis/docto/potenciando_diversidad.pdf
- Guba, G. E. y Lincoln, Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca. Sage Publications.
- Fals Borda y Rodríguez Brandao C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Fagua, P. (2017) *Incidencia de los movimientos socio territoriales adscritos a la Escuela Cívica Popular de Corpeis 2014-2015*. Trabajo de Grado. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre (2008). *La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos*. Recuperado de: <http://www.oposicionesprofesores.com>.
- Horkheimer, M. (1968). *Teoría crítica*. Barcelona: Barral Editores.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (1992). *Diseño Curricular Problemizador*. Santiago, Chile: PHE.
- Magendzo, A. y Donoso, P. (2006). *Educación en derechos humanos, un desafío para los docentes de hoy*. Santiago de Chile: Ed. LOM.

- Perassi, Z. (2006): La evaluación educativa en tiempos actuales. Su “lugar” en las instituciones formadoras de Nivel Superior. *Alternativas*, Serie: Espacio pedagógico, 45, 31-43.
- Therborn, G. (1987). *La ideología del poder y el poder de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.
- Torres, A. (2010) Educación popular y producción de conocimiento. *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, 32, 8-25.
- Torres, A. (2015) La investigación acción participativa: entre las ciencias sociales y la educación popular. *La Piragua. Revista Latinoamericana y Caribeña de Educación y Política*, 41, 11-20. Recuperado de <http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/piragua/Docto164.pdf>.
- Torres, J. (1998) *Currículo oculto*. Madrid: Morata
- Walker, F. (1992). Methodological issues in educational research. En Jackson, Philip W. (1992). *Handbook of Research on Curriculum: A Project of the American Educational Research Association*. New York, Macmillan.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zubiría J. (2002). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial.



Consideraciones finales

Closing Remarks

La noción de modelo educativo alternativo o no-tradicional es fundamentalmente contrastiva: ¿alternativa (o contraria) a qué? En otras palabras, es imposible darle contenido a esta noción si no hemos respondido a qué llamamos ‘escuela tradicional’. Sin embargo, si revisamos la literatura sobre el tema, lo que encontramos no es un desarrollo teórico cuidadoso sobre lo que este tipo de escuela es, sino un conjunto de defectos repetidos hasta el cansancio: enseñanza memorística, concepción pasiva del estudiante, poca significatividad, etc. Pero si preguntamos dónde están los documentos o políticas que fundan dichas afirmaciones, no encontraremos ninguno. Al contrario, si revisamos, por ejemplo, la política pública sobre enseñanza en básica y media en Colombia, encontraremos una apología del aprendizaje significativo y de los estudiantes activos. Así, luego de una profunda revisión documental, alguien podría decir que no hay tal cosa como la *pedagogía tradicional*, que contrario a lo que sucede con los “cognitivistas” o los “constructivistas”, no hay una corriente pedagógica que podamos llamar “los tradicionalistas”. Parecería que la ‘escuela tradicional’ es meramente una entidad fantasmagórica, y que la literatura sobre modelos educativos alternativos es una pelea con sombras.

Esta conclusión tendría, por supuesto, poco efecto sobre el hecho de una enorme cantidad de estudiantes de básica y media que aprenden de memoria, y son incapaces de conectar contenidos disciplinares diversos (entre sí y con su realidad circundante), etc., así como sobre el hecho de que es poco lo que muchas instituciones hacen para que esta situación realmente cambie. En efecto, tanto la política pública educativa como los demás documentos de lo que se suele llamar el “currículo oficial”, muchas veces terminan siendo una declaración de buenas intenciones que son aplastadas por la práctica real (el “currículo operativo” y el “currículo oculto”). Así, en la práctica, tenemos (1) modelos pedagógicos y didácticos inmodificables, definidos *a priori* e independientemente de su contexto de aplicación, (2) donde impera una concepción del conocimiento fragmentaria y aislada de la realidad inmediata de los estudiantes, (3) donde se hace la suposi-

ción de que enseñanza y aprendizaje equivalen a transmisión, y que conocimiento equivale a una información inerte y que no moviliza, (4) modelos educativos que no alientan la vida en una comunidad de diferencias sino la uniformidad en todos los niveles, a la vez que se estimula el individualismo y la competencia, (5) y donde la obediencia y la sumisión son vistas como virtudes, mientras que cuestionar y tener iniciativa son vistos como defectos.

Los modelos que discutimos buscan reconocer la singularidad de los estudiantes y de las condiciones concretas de cada momento del proceso educativo. Esta sensibilidad al contexto se ve reflejada en apuestas como la de renunciar a la idea de una clase de filosofía estandarizada, la de romper la barrera entre escuela y comunidad o el esquema típico del salón de clase magistral (como considera hacerlo el colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D.) o la de definir los objetivos y el plan de estudios a partir de la lectura de necesidades de contexto (como en la experiencia de la Escuela Cívica Popular). Un primer rasgo de los modelos educativos no-tradicionales es, pues, la convicción de que para cumplir su función formativa (como, por ejemplo, ser capaz de atender las necesidades del contexto) hay que evitar forzar las condiciones reales para poder injertar un modelo inmodificable. Retomando la exhortación hecha en el capítulo I, darle sentido no solo a la clase de filosofía sino al proceso educativo mismo requiere abandonar la aspiración a tener una receta para enseñar y volver a reflexionar sobre su naturaleza y finalidad.

Otro rasgo de los modelos estudiados es que no conciben el conocimiento como una aglomeración de disciplinas teóricas inconexas, donde la asignatura “educación física” no tiene nada que ver con la de química, a la vez que ninguna de los dos tiene un efecto sobre la vida cotidiana que llevan los estudiantes. Es indiscutible que la enseñanza basada en esta concepción del conocimiento riñe con la naturaleza de las situaciones y problemas reales que enfrentan y enfrentarán los estudiantes, las cuales tienen un carácter holístico y que va más allá

de disciplinas específicas. Por eso es imperativo conectar los contenidos entre sí y con las vivencias de los estudiantes.

Como señala el capítulo vi, una escuela donde importa más la transmisión de información que el desarrollo de capacidades útiles para toda la vida, no está procurando la formación de sujetos activos y dinamizadores sino de recipientes en los que se alojan memorísticamente ciertos contenidos. Aquí, también vale la pena resaltar uno de los puntos clave del capítulo i, a saber, que la formación por contenidos no permite el desarrollo de la capacidad reflexiva en los estudiantes. Es por eso que en dicho capítulo se cuestiona la enseñanza tradicional de la filosofía, en la medida que desvirtúa el objetivo mismo de enseñar filosofía.

De allí surge otra característica de los modelos aludidos. Que los estudiantes hagan suyos los saberes que encuentran en la escuela exige instituciones educativas que posibiliten la multiplicidad de perspectivas, la multiplicidad de formas de acercarse al conocimiento. Solo así serán posibles espacios de participación ligados a las propuestas de la comunidad, en la que el conocimiento haya sido movilizado para la solución de diversas problemáticas. Una estrategia para dicho fin es la que surge del capítulo ii, donde se propone dar sentido a la educación ambiental, al ponerla en contacto con las dinámicas del territorio a través, además, de proyectos propuestos por los mismos estudiantes. Una ventaja adicional de esta estrategia es que contribuirá a afianzar en los estudiantes la percepción de que está a su alcance aportar propuestas para el mejoramiento de problemáticas locales, en especial, aquellas de carácter ambiental. En resumen, el contacto con el medio ambiente podría ser la estrategia para enseñar educación ambiental con sentido social.

En este orden de ideas, en un mundo natural y social erosionado por el individualismo y la obsesión por competir, los modelos educativos a los que nos acercamos muestran cómo es posible hacer de la escuela una comunidad intencional que se propone reconocer al otro

y convertir la diferencia y el conflicto en fuerzas creadoras. La estrategia empleada por los mencionados modelos educativos consiste en definir una identidad colectiva que vincule a los participantes de esta comunidad. El más vivo ejemplo de lo anterior es el Centro Educativo Libertad, cuyo proyecto pedagógico (incluyendo no solo el currículo oficial, sino el oculto y la cultura escolar) apunta a la construcción de comunidad entre los miembros de la institución. Esta dimensión de lo alternativo también se materializa en elementos como la formación del pensamiento crítico y de la autonomía, el ejercicio de la democracia directa en la toma de decisiones que afectan la vida escolar, la disposición de los espacios y el uso compartido de materiales para promover el trabajo colaborativo entre estudiantes, entre otros.

La educación: entre la realidad y la ficción

Como señalamos al comienzo de este apartado, el problema que funda la escuela tradicional puede entenderse en términos de la profunda y arraigada disociación entre distintos niveles del currículo (por ejemplo, entre el currículo oficial o formal, el currículo operativo y el currículo oculto). De la preocupación por esta disociación es que surge otra dimensión crucial de los modelos educativos no-tradicionales: la preocupación por la articulación curricular. Decir que los modelos analizados persigan superar las prácticas educativas tradicionales, equivale decir que estos modelos buscan articular los distintos niveles del currículo, ser conscientes de la conexión entre el currículo formal y el operativo, así como de su currículo oculto.

En este sentido, el capítulo III juega un papel crucial en este libro al aterrizar, a través de un caso concreto, el asunto de la articulación entre el currículo oficial y el currículo operativo. Las observaciones llevadas a cabo por los investigadores fueron suficientes para encontrar una articulación entre el currículo oficial (las actividades propuestas en la bitácora) y el currículo operativo (la ejecución de estas actividades en el aula de clase). Este capítulo caracterizó cui-

dadosamente la manera en que un docente intenta articular lo que sucede en el aula con lo estipulado en un documento institucional. La conclusión señala que es, precisamente, la metodología propuesta por el docente el aspecto del currículo operativo que más conduce a alcanzar el objetivo oficial de la clase (el desarrollo de la habilidad argumentativa). Si bien la articulación ente currículo operativo y formal no fue perfecta, este docente combinó su habilidad y experiencia con el empleo de distintos tipos de recursos pedagógicos y didácticos para alcanzar los objetivos de la clase; además, en cuanto al currículo oculto respecta, se evidenció que el profesor buscaba generar un cambio duradero en los estudiantes.

El análisis desarrollado en este capítulo revela una de las condiciones centrales para que un modelo educativo no-tradicional sea viable, a saber: el compromiso del docente con esta articulación curricular y con el modelo educativo en general. Vale la pena añadir que otra propuesta que también apuntó desde su concepción a la articulación entre los diferentes niveles del currículo fue la Escuela Cívica Popular, pues fue pensada desde el comienzo tanto desde el punto de vista del currículo oficial (su materialización en un plan de estudios) como desde su expresión como currículo oculto (la cual permitió dar lugar a la configuración de valores y prácticas).

Formación de subjetividades

Sin pretender restar importancia a los rasgos que hemos venido destacando en los modelos educativos alternativos investigados, consideramos esencial una característica que —a nuestro juicio— no solo subordina, sino que justifica todas las demás. Se trata del tipo de sujeto que se desea (implícita o explícitamente) formar. Más aún, a nuestro modo de ver, este es un rasgo común a la educación alternativa y a la popular, y es igualmente esencial para ambas. Por esta razón, y pese a otras diferencias que no pretendemos dejar de lado, nos permitimos poner educación popular y educación alternativa

juntas; una al lado de la otra. Si bien la educación popular es una apuesta política, más abiertamente emancipadora que la educación alternativa, ambas involucran leer críticamente el *statu quo*, asumir el papel transformador que puede tener la educación e implementar estrategias educativas participativas.

Los modelos educativos alternativos investigados comparten la intención de formar sujetos capaces de asumir críticamente su entorno social y natural, de discernir perspectivas políticas, sociales o culturales y tomar una posición frente a dicho contexto. En el caso del colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D., por ejemplo, la formación en pensamiento crítico está ligada al propósito de formar estudiantes con capacidades de liderazgo y acompañarlos en el proceso ir más allá de las aulas. Como señala el capítulo VI, permitir que los niveles de participación de los estudiantes sean mayores constituye una enorme contribución al desarrollo de su capacidad transformadora. En esto coincide el capítulo I, al señalar la necesidad imperativa de una enseñanza que promueva la participación de los estudiantes.

En este sentido, recordemos cómo el capítulo I subraya la relevancia de cuestionar y pensar por sí mismo para el ejercicio intrínsecamente político de la ciudadanía. La razón por la que se señalaba que la filosofía no sería un saber sobre el cual se puede realizar un ejercicio de enseñanza tradicional es que la filosofía parece ser una actividad relacionada con cuestionar-se. La clase de filosofía así concebida lograría aportar en el esfuerzo por desarrollar una actitud reflexiva en los estudiantes, tendiente a las posiciones argumentadas, a la disposición para cuestionar, etc. Por supuesto, este esfuerzo supone un auténtico vuelco sobre el papel del maestro: como señala el capítulo VII, el conocimiento no puede ser monopolio de los sujetos docentes, sino el producto del diálogo de saberes y del trabajo colaborativo.

Problemas en el paraíso

Ahora bien, tampoco pretendemos reproducir otro lugar común de la literatura sobre los modelos educativos alternativos: caer en una visión puramente apologética de la educación no-tradicional. Ninguno de los modelos estudiados en este libro está exento de contradicciones y dilemas, y tampoco consideramos que alguno deba ser visto como panacea capaz de curar todos los males de la educación tradicional. De hecho, los retos y desafíos que enfrentan estos modelos son incontables, y en muchos casos no es claro cómo resolver las tensiones que generan.

Para empezar, uno de sus rasgos principales representa, a la vez, una virtud importante con respecto a la educación tradicional y el germen de un vicio típico de las escuelas de las que pretende desmarcarse. Al perseguir la formación de cierto tipo de subjetividades, los modelos examinados persiguen, de un modo u otro, moldear una conducta de los sujetos; la cual desde una racionalidad se eleva como la más preferible. El capítulo v propuso analizar este moldeamiento a partir de tres dimensiones a través de las cuales es posible rastrear y comprender las implicaciones de modelar bajo *una* sola racionalidad. Por ejemplo, cuidar al otro y cuidar de sí mismo, el pensamiento crítico y la autonomía harían parte del proyecto pedagógico del Liceo Juan Ramón Jiménez, sostenido por la racionalidad que proviene de la Escuela Activa. En segundo lugar, evidenciar los dispositivos o tecnologías por medio de los cuales se implementa este tipo de racionalidad (típicamente los mecanismos de evaluación y el manual de convivencia).

No obstante, del ejercicio gubernamental, como se denomina en el capítulo v a partir de la noción foucaultiana de gubernamentalidad, el aspecto de este moldeamiento de la conducta que más tensión genera está ligado a la “identidad” institucional. Este rasgo de los modelos educativos no-tradicionales se vincula estrechamente con el tipo de sujeto que se quiere formar, en tanto que su pretensión incluye la libertad y la diversidad como categorías esenciales. La mencionada

tensión proviene del hecho obvio de que, incluso cuando se pretende formar individuos libres, en reconocimiento de su capacidad individual, los dispositivos gubernamentales se inclinan a conducir la conducta hacia *un tipo particular de "identidad"*. ¿Cuál es la manera en que modelos educativos como el del Liceo Juan Ramón Jiménez responden a estas otras subjetividades que encuentran en su interior? Lo que encontramos en el capítulo v es que sobre ellas terminan cayendo dispositivos de control, que resultan conformando un espacio de exclusión. Así, aunque estos modelos buscan formar subjetividades antagónicas al tipo de subjetividad hegemónico propio de la educación tradicional, contienen elementos que las pueden conducir a reproducir prácticas tradicionales (a saber, crear espacios de exclusión de subjetividades). ¿Pueden desterrarse dichos elementos de los modelos educativos no-tradicionales? ¿Cómo es posible buscar la formación de un tipo de sujeto particular y, al mismo tiempo, respetar radicalmente la diversidad inherente a lo humano? Como señala el capítulo v, el primer paso es ser conscientes de la tensión misma.

Otro de los retos que enfrentan modelos educativos como los investigados, y que también refiere a aspectos propios de su naturaleza, es el problema de implementar concepciones robustamente alternativas en contextos educativos formales. ¿Cómo es posible, por ejemplo, la evaluación si se enseña filosofía a la manera del capítulo i? La anterior pregunta se vuelve más apremiante aún si consideramos la posibilidad de extender este tipo de enseñanza a otras formas de conocimiento. Parecería que somos presa de un dilema: o bien, se busca adaptarse al contexto formal, debilitando la alternatividad, o bien, se mantiene el compromiso con la alternatividad, perdiendo comunicación con un contexto al que los estudiantes, de un modo u otro, regresarán. Podemos encontrar algunas luces con respecto a este desafío en los capítulos iv y vii, donde se subraya la manera en que el Centro Educativo Libertad y el colegio Fe y Alegría San Ignacio I.E.D. mantienen la apuesta por la alternatividad sin dejar de ser instituciones de educación formal.

Especificar, analizar y discutir algunas de las maneras en que se forman subjetividades en modelos educativos no-tradicionales, objetivo principal de este libro, involucra abarcar contextos, problemas y situaciones altamente heterogéneos. En este sentido, conscientes de que por su magnitud el cumplimiento de esta meta requería todos los recursos investigativos que estuvieran a la mano, decidimos aproximarnos a estos modelos a través de investigaciones tanto empíricas como teóricas; además, con diversas de aproximaciones epistemológicas y metodológicas. Confiamos en que los aportes que hayamos logrado hacer y los interrogantes que dejamos abiertos motiven a otros investigadores a profundizar y enriquecer la indagación sobre este tipo de apuestas educativas. Estamos convencidos de la necesidad de alentar el desarrollo de este tipo de modelos, en la medida en que una realidad distinta requiere nuevos tipos de sujeto.

Este libro fue editado por la Editorial Uniagustiniana. Su texto se compone con letra tipo Lora a 10 pts.

Se terminó de imprimir y encuadernar en los talleres de Xpress Estudio Gráfico y Digital SAS, Xpress Kimpres en agosto de 2018, sobre Holmen Book de 55 grs, con un tiraje de 200 ejemplares.